

Ética y estética en la historia de la educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell

Eugenia Roldán Vera

Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV (México)
eroldan@cinvestav.mx

De lo histórico sólo se puede hablar hablando de lo historiográfico

José Gaos

Resumen

El artículo es un ensayo historiográfico de la obra de Elsie Rockwell. En la primera parte se revisa su trayectoria profesional entre las disciplinas de la antropología y la historia de la educación. Enseguida se examina la manera como Rockwell construye sus objetos de estudio, poniendo especial atención en su tratamiento de la escuela, las prácticas educativas y “lo local”. Después se estudian sus formas de explicar e interpretar la historia, con enfoque en los problemas del tiempo, el cambio, la causalidad y los sujetos históricos. Con apoyo en los filósofos de la historia José Gaos y Hayden White, el análisis se realiza bajo la premisa de que a la interpretación y escritura de la historia subyacen operaciones tanto cognitivas como éticas y estéticas. Se argumenta que la base del planteamiento histórico de Rockwell se encuentra una compleja conceptualización de la relación entre el pasado y el presente, una preocupación ética por el papel de los actores subalternos en la sociedad, y una visión estética de la historia como un drama que oscila entre la posibilidad y la imposibilidad del ser humano por trascender el mundo de la experiencia.

Este trabajo constituye una mirada a la producción de Elsie Rockwell en el campo de la historia de la educación.¹ Aunque es más conocida en la antropología de la educación, especialmente por su propuesta etnográfica para estudiar la escuela, Rockwell ha desarrollado a lo largo de los años una veta histórica que ha abierto nuevos caminos a la manera de pensar la historia de la escolarización. En este artículo me pregunto por cómo ha abordado su estudio del pasado y hago visibles sus categorías analíticas y sus presupuestos sobre la historia, tanto explícitos como implícitos.² Esto me llevará a hablar de algunas especificidades de la historia y la historiografía de la educación en México.

De la obra de Rockwell prestaré atención a lo que el filósofo hispano-mexicano José Gaos caracterizó como las “operaciones historiográficas” de todo investigador del pasado: a) la heurística y la crítica, es decir, la construcción de los temas de estudio, la selección de las fuentes y su tratamiento; b) la hermenéutica, o sea la forma de explicar o interpretar la realidad histórica; y c) la arquitectónica y estilística, que son las formas de estructurar y expresar el conocimiento del pasado (Gaos, 1974). Este último aspecto lo trataré como parte del análisis de la hermenéutica, pues coincido con Hayden White en que las formas de expresión de un historiador remiten a su forma de explicar y comprender el pasado (White, 1992).

Me interesa, además, destacar la posición política que subyace a la elección de temas y categorías analíticas de Rockwell. Convengo con Anne-Marie Chartier en que las “elecciones epistémicas” de todo historiador de la educación, es decir, aquello que “busca saber y hacer saber”, son también “elecciones éticas y políticas” (Chartier, 2009, p. 34), aunque esa dimensión no siempre sea explícita. A lo largo del artículo argumentaré que la propuesta historiográfica de Rockwell se encuentra atravesada por una atenta observación de la interacción entre el presente y el pasado, por un profundo planteamiento sobre la forma de mirar la escuela y por un claro convencimiento de que los actores subalternos, marginados o “locales” no son meros receptores de las políticas o esquemas educativos sino que son sujetos transformadores de acción social. Comenzaré con un breve recuento de su trayectoria en el campo de la investigación educativa para luego pasar al análisis de su obra histórica.

Una trayectoria entre la antropología y la historia

Hija de padre norteamericano y madre mexicana, Elsie Rockwell se crió entre México y Estados Unidos, si bien optó por la nacionalidad mexicana. Como a ella le gusta contar, su disciplina “madre” fue la historia: su BA en historia y letras clásicas en Pomona College, California, fue seguido de una maestría en historia antigua en la Universidad de Chicago (donde realizó una tesis sobre Tucídides). De acuerdo con su propia reconstrucción autobiográfica, empezó a trabajar en proyectos de educación compensatoria con niños chicanos en California y Texas, y al establecerse en México después de su maestría trabajó en la formación de promotores indígenas en Oaxaca; con ello participó en los inicios de la educación bilingüe en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se incorporó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) a principios de la década de 1970 (Rockwell, 2006c).

En el DIE, después de trabajar en la elaboración de libros de texto gratuitos de ciencias naturales,³ se le encomendó la tarea de estudiar cómo estaban siendo utilizados en las escuelas. Esto le hizo tomar conciencia de las enormes distancias que existen entre lo que los libros prescriben, la forma como los maestros los usan y la manera en que los alumnos interpretan su contenido. Con el apoyo de herramientas del posgrado en antropología que en aquella época cursaba, inició entonces, junto con otros investigadores del DIE, la línea de investigación etnográfica en educación -de la cual hoy día es considerada una de sus principales exponentes-, que se fue enriqueciendo con otra de investigación sobre el contexto institucional y social de la práctica docente (Rockwell, 2006c). De ello resultó un número notable de publicaciones sobre la importancia de estudiar lo que ocurre cotidianamente en la escuela y sobre la manera de hacerlo (por ejemplo Rockwell, 1986, 1991, 1995, 1998). Mientras tanto, siguió colaborando en la elaboración de manuales y materiales didácticos para instructores comunitarios (como la serie *Dialogar y Descubrir*). Hacia finales de la década de 1990 empezó a trabajar en una nueva línea en torno a la apropiación de la cultura escrita por pueblos con herencias culturales y lingüísticas indígenas (por ejemplo Rockwell, 2001, 2005, 2008).

Su producción propiamente historiográfica es relativamente reciente. Aunque siempre prestó atención a la dimensión histórica, tras años de investigación etnográfica en escuelas del estado de Tlaxcala le resultaba indispensable recurrir con profundidad a la historia para entender las raíces de sus configuraciones actuales. Su investigación doctoral, parcialmente dirigida por Mary Kay Vaughan (quien en la década de 1990 dirigió algunos seminarios en el DIE), se enfocó en el análisis de las reformas educativas posrevolucionarias en ese estado, entre 1920 y 1940. A mediados de la década de 1990 empezó a publicar trabajos en torno al tema en los que plasmó la base de su planteamiento. En “Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930” propuso la tesis de que el estado surgido de la revolución mexicana no era la entidad poderosa que desarrolló y controló un sistema de educación pública con el cual habría podido moldear la conciencia nacional. Más bien fue en el curso de la formación de un sistema escolar rural que se fueron creando los canales institucionales y burocráticos —mediados por procesos de negociación, apropiación y resistencia— entre los pueblos, los maestros, las autoridades locales y las federales por los que, en la práctica, se construyó el estado centralizado posrevolucionario (Rockwell, 1994b). Para esa idea retomó el concepto de *hegemonía* de Gramsci (que venía trabajando desde la década anterior) entendiéndolo como el

poder del Estado conseguido no por la imposición sino por el consenso con los grupos subalternos, aunque siempre enmarcado en una lucha de fuerzas.

En “Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico”, Rockwell profundizó en el concepto de “apropiación”. Retomándolo de los trabajos de Roger Chartier sobre los usos plurales de la lectura y a la variada comprensión del contenido de los libros, ella lo empleó para referirse a las formas creativas, selectivas y transformadoras en que los pueblos de Tlaxcala (desde su inserción en configuraciones de poder específicas) hicieron suyas las formas de enseñanza, los recursos y los espacios escolares que les imponían las reformas educativas de fines del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX (Rockwell, 1996).

Estas líneas interpretativas fueron base de múltiples trabajos posteriores sobre la historia de la escolarización en la región de Tlaxcala, y quedaron finalmente condensadas en su tesis doctoral, presentada en 1996. Reescrita y aumentada, ésta se publicaría después como *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Rockwell, 2007a). La obra obtuvo el premio nacional Francisco Xavier Clavijero del Instituto Nacional de Antropología e Historia a la mejor investigación original en historia y etnohistoria.

Al tiempo que desarrollaba su visión sobre la historia de la escolarización, Rockwell fue incorporando la dimensión histórica en la antropología. Con apoyo en las reflexiones teóricas y epistemológicas del enfoque histórico-cultural impulsado inicialmente por los soviéticos Vigotsky, Leontiev y Bajtín, Rockwell se convirtió en co-partícipe del “giro histórico” en la antropología de la educación (Rockwell, 1999, 2011c). Su propio trabajo en los archivos históricos de Tlaxcala le permitió descubrir la “práctica multinivel que hacía eco del discurso de sucesivos educadores y movimientos de reforma que habían dejado su huella sobre formas locales de enseñanza durante el curso del siglo XX” (Rockwell, 2011c, p. 73). Con esos trabajos Rockwell contribuyó a darle un lugar a la investigación educativa en el campo de la antropología histórica, línea que actualmente profundiza con su retorno a la observación etnográfica de las prácticas docentes y culturas escolares de las escuelas de Tlaxcala para detectar los cambios producidos respecto a sus observaciones de la década de 1980.

Los objetos de estudio, las fuentes y los referentes teóricos

Aunque casi toda la producción historiográfica de Rockwell se ocupa de la educación en Tlaxcala, no se puede decir que el estado de Tlaxcala sea su objeto de estudio. La mirada regional constituye una “*perspectiva diferente* desde la cual poder mirar la historia de la nación en su conjunto”, “descentrando” así el papel del estado en la historia de la educación (Rockwell, 2006b, p. 53). Su objeto principal es la historia de la escolarización en México analizada desde esa perspectiva, y de ella hay algunos aspectos que le interesa estudiar más que otros. A continuación analizo tres de los que considero más importantes: la escuela, las prácticas educativas y “lo local”.

- La escuela

Años de investigación etnográfica en escuelas llevaron a Elsie Rockwell a una sofisticada conceptualización de la escuela y de cómo estudiarla. La escuela es una construcción social, cultural e histórica que está muy lejos de parecerse a lo que la normatividad escolar de cada época indica. Rockwell comparte la crítica de Furet y Ozouf (1982), Julia (1995), Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (1999), Escolano (2000), Viñao (2001) y Tyack y Cuban (1995) en el sentido de que “la historia de las ideas sobre la escuela no es la historia de las escuelas”. Siguiendo al antropólogo Jan Nesper, propone en cambio ver a las escuelas como “un conjunto de complicadas redes de relación e interacción entre personas y objetos” (Rockwell, 2007a, p. 27), redes que se reconfiguran constantemente y que están insertas en relaciones de poder (sociales, políticas, jurisdiccionales, económicas y militares) más amplias. Asimismo, Rockwell concibe a la escuela como objeto mismo de poder: el control sobre la escuela es una forma de ejercer el poder local o defender la autonomía frente a los poderes estatales o federales.

Rockwell se pregunta por la historia de las prácticas que en se desarrollan en la escuela y por la historia de la formación del sistema escolar. Para ambos temas utiliza el concepto “configuración” (de Norbert Elias) o “configuraciones en torno a la escuela” (políticas, sociales, culturales), que se refiere a los entramados sociales y políticos en los cuales la escuela está inserta y articulada (Rockwell, 2007a, p. 26). Semejantes entramados implican modos de interacción dominados por dependencias recíprocas entre maestros y alumnos, directores e inspectores, padres de familia y autoridades, etc. que, aunque tienen una raíz histórica, son contingentes y cambiantes, y son susceptibles de análisis tanto cualitativos como cuantitativos. Por su parte, la categoría de “redes” (“redes de relaciones”, “redes de actores”) le permite dar cuenta del lugar en que están posicionados los actores que estudia dentro de esas configuraciones y cómo ese posicionamiento, que también es cambiante y

contingente, influye sobre las formas de apropiarse la escuela. Así, por ejemplo, ha estudiado cómo los supervisores escolares de Tlaxcala cambiaron de función y de posición, en el lapso de muy pocos años, dentro de las redes de poder que se reconfiguraron en el periodo posrevolucionario: primero fungían como asesores del gobierno, luego como inspectores con poder administrativo y luego como los principales agentes de un aparato de gestión escolar, pedagógica y administrativa -primero estatal y después federal- lo que les dio un poder que trascendía incluso al del gobernador del estado (Rockwell, 2007a).

Para conceptualizar la escuela también emplea la categoría de “*ambientes genéricos*”. Siguiendo a Bajtín, los “*géneros*”, además de ser formas textuales definidas, son también formas convencionales de hacer cualquier tipo de cosas: saludarse, interrogarse, enseñar, hablar, escribir. Los “*ambientes genéricos*” son entonces espacios sociales en los que la fuerza colectiva que moldea al discurso lo orienta hacia ciertas formas/géneros y censura otras. En ese sentido, las escuelas son “*ambientes genéricos*” que favorecen o excluyen ciertos géneros, formando en los educandos y en los profesores “*disposiciones*” hacia ciertas maneras de hablar y de escribir, pero que varían a través del tiempo y según las mediaciones y las modalidades escolares (Rockwell, 2007b, p. 179). Esta es una categoría que contribuye a hacer operativa la de “*cultura escolar*”, que se verá más adelante.

La propuesta de Rockwell de historiar la escuela a partir de esas categorías está claramente relacionada con la mirada etnográfica que desarrolló para el estudio de la escuela en el presente. Semejante mirada exige recurrir a gran cantidad y diversidad de fuentes. Su investigación está basada en materiales tanto en el archivo histórico de la SEP como del archivo histórico del Estado de Tlaxcala: normas y reglamentos; memorias de la SEP; informes de directores de educación del estado, inspectores y maestros; censos y disputas sobre cuestiones agrarias; circulares, oficios y comunicaciones varias entre maestros, inspectores, directores de educación, gobernadores y funcionarios de la SEP, cartas de maestros, actas de juntas municipales; recibos de pago a maestros y otros empleados; registros de asistencia, inventarios de escuelas etc. Además de las fuentes documentales, su investigación también recurre a entrevistas a habitantes de los pueblos que estudia: maestros, viudas de maestros o alumnos.

Es hasta cierto punto inusual que el historiador de la educación en México tenga tal cantidad de fuentes a su disposición. No es fortuito que el periodo en el que Rockwell sitúa la mayor parte de su investigación (1920-1940) sea aquél para el que

existe la mayor cantidad de fuentes conservadas (debido justamente al proceso de centralización del sistema educativo iniciado en 1921). Sin embargo, su trabajo se enriquece por el tratamiento que da a los testimonios. Para ello, recurre a dos procesos: uno es lo que ella llama “afinar la mirada”, es decir, analiza las fuentes en función de una determinada conceptualización de la “cultura escolar” (Rockwell, 2002, p. 211), lo que implica prestar atención tanto a lo que las fuentes dicen como a lo que callan, a las configuraciones de poder en que se producen y a las lógicas de su escritura. El otro consiste en “disciplinar la mirada” para “encontrar en el registro histórico los ‘indicios’ (como diría Ginzburg) que nos permitan *imaginar* la historia de la cultura, la historia ‘no escriturada’ (como lo diría de Certeau)” (Rockwell, 2002, p. 211). Así recurre Rockwell a la historia oral y a la etnografía como herramientas para rastrear en el presente la expresión de procesos pasados.

- Las prácticas

Si “la historia de las ideas sobre la escuela no es la historia de las escuelas”, ello significa que ni la normatividad ni los discursos sobre la escuela sirven para entender lo que ocurre realmente en las escuelas, es decir lo que Rockwell llama las prácticas:

[Las prácticas escolares] incluyen formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber [y] se reproducen a menudo más allá de las acciones planeadas o las intenciones conscientes del maestro. (Rockwell, 2007b, p. 178).

El interés de Rockwell por las prácticas deriva de su toma de conciencia acerca de la ya mencionada distancia entre los libros de texto, las formas de enseñarlos por los maestros y las variadas interpretaciones y apropiaciones de ellos por los alumnos. Con sus estudios etnográficos en Tlaxcala se dio cuenta que la manera en que los maestros enseñaban no derivaba de las prescripciones de los libros sino de un conjunto de saberes contruidos a largo plazo entre tradiciones y prácticas:

El discurso docente [de los años ochenta] no reproducía el guión de los libros de texto oficiales vigentes en la época, sino más bien sintetizaba una construcción a largo plazo en que el conocimiento escolar se entretrejía con tradiciones magisteriales y prácticas discursivas locales... Las prácticas de enseñanza que resultaron hacia finales del siglo eran una amalgama de diversos modos de representación y géneros discursivos acumulados a lo largo de los años... Subrayo la falacia de inferir a partir de documentos normativos de una época la impronta que puede haber dejado la escuela sobre las personas que la cursaron, sin realizar el análisis de las prácticas culturales cotidianas en las aulas y en los contextos inmediatos. (Rockwell, 2007b, p. 207).

Rockwell busca, en el pasado como en el presente, la distancia entre los libros y las lecturas (Rockwell, 1994a, 2006a) y entre las leyes y su aplicación, y explica las prácticas escolares como una construcción cotidiana y de largo plazo. Su trabajo ha sido en ese sentido pionero en la historia de la educación en México, pues como ella

criticaba hace diez años, en este país “las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo” (Rockwell, 2002, p. 212). En cambio, sostiene, la relación entre norma y práctica no es nunca directa y está mediada por procesos de apropiación:

Lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias. (Rockwell, 2002, p. 212).

Entre las normas y las prácticas puede existir una amplia gama de relaciones:

- Hay normas no escritas –a veces son las más efectivas.
- Hay prácticas discursivas y discursos prácticos.
- Hay prácticas que fijan la norma –escrita o no- y que vigilan su aplicación.
- Algunas normas –producto de prácticas- reflejan consensos amplios.
- Algunas prácticas derivadas de normas se imponen bajo coerción.
- Además, muchas normas y muchas prácticas no tienen nada que ver unas con otras. (Rockwell, 2002, p. 212-213).

Ahora bien, para enfocarse en el estudio de las prácticas y no en el de las normas, la escala de la observación histórica debe estar muy afinada. Es por ello que Rockwell se enfoca en estudios de pequeña escala, “locales”, si bien concebidos en su relación con escalas mayores como la región, el estado y la nación.

- “Lo local”

Más que las políticas o los discursos educativos, a Rockwell le interesa “valorar el peso de la contribución local a la educación pública” (Rockwell, 2006c, p. 57). No se trata de una visión romántica de aquello que los actores otrora considerados “receptores” de las reformas pudieran haber aportado a los grandes procesos educativos nacionales. Persigue más bien el estudio de lo local inserto en configuraciones de poder que se articulan en torno a la implantación de las políticas educativas, procurando entender las distintas lógicas de acción, las formas de negociación, de apropiación y de resistencia de los sujetos “locales”.

¿Qué es “lo local”? Para entender lo local en la historia de la educación mexicana hay que comprender la dinámica de la escolarización en este país. Como Rockwell misma resume en uno de sus últimos trabajos, la escolarización fue un proceso llevado a cabo por agencias de distintos tipos y tuvo lugar con distintos ritmos y en diferentes tiempos (Rockwell, 2011a). En el último siglo del virreinato se consolidó la gestión de las escuelas de primeras letras primero por los pueblos y luego por los ayuntamientos (municipios). Éstos continuaron manteniendo y supervisando las escuelas durante la mayor parte del periodo independiente, lo que dejó en muchas

partes de país una fuerte tradición de control local de la educación elemental (y de pugna entre pueblos y cabeceras por la recaudación y el control de los recursos para pagar maestros y sostener escuelas). Durante las últimas dos décadas del siglo XIX hubo una paulatina y heterogénea transferencia de la gestión de la educación primaria de los ayuntamientos a los gobiernos de los estados, como parte de un intento por unificar currículum y métodos de enseñanza en el país. La constitución de 1917, uno de los productos del movimiento revolucionario de 1910, ratificó la soberanía de los municipios y los gobiernos estatales en materia de educación. Pero fue en el periodo de consolidación de los gobiernos posrevolucionarios, a partir de la creación de la SEP en 1921, que el gobierno nacional (o federal) se adjudicó la facultad de fundar y sostener escuelas primarias y secundarias en todo el territorio, creando un sistema escolar paralelo a los estatales que a menudo fue absorbiendo a las escuelas de éstos. Dicha transferencia de jurisdicción en materia educativa implicó grandes recambios en las configuraciones político-educativas y dio lugar a procesos de negociación y resistencia en torno a la escuela que enfrentaron a distintos niveles de gobierno local, estatal y federal, así como a maestros, comunidades e inspectores.⁴ Tales procesos han sido estudiados por la historiografía regional de la educación, muy desarrollada en México sobre todo para el periodo 1920-1940.⁵

Aunque incluye otros temas y periodos, el trabajo de Elsie Rockwell se ha centrado sobre todo en la pregunta de cómo se construyó el sistema federal de educación en las décadas de 1920 y 1930 sobre la base de un sistema preexistente de gestión estatal y local de lo escolar. Con sus estudios sobre Tlaxcala problematiza de manera muy fina el significado de “lo local” al examinar la pugna de los pueblos por el control de las escuelas frente a las imposiciones de los poderes estatales y federales, pero también al estudiar lo que sucede al interior de los distintos niveles político-administrativos de lo local. Se pregunta cómo los pueblos y barrios resisten las imposiciones de sus cabeceras y cómo estos distintos niveles jurisdiccionales locales negocian o buscan ejercer su parte de control local sobre las escuelas frente a los distintos niveles de gobierno municipal, estatal y federal.

Entre los mecanismos empleados en esa negociación, resistencia y control, Rockwell describe la apropiación que hacen los habitantes de algún pueblo del espacio escolar, el establecimiento de alianzas contingentes de ciertos pueblos o barrios frente a otros para fines específicos, o el apoyo de un pueblo a determinado maestro en contra de un inspector federal (o viceversa) para obtener algún beneficio de instancias superiores, entre otros. En algunos trabajos examina el rol intermedio de los directores-maestros de escuela tironeados “hacia abajo” por sus deberes hacia la

comunidad y “hacia arriba”, por la rendición de cuentas que tenían que hacer ante los inspectores y los niveles superiores del gobierno estatal y federal (Rockwell, 2009). Y en su mirada no pierde de vista el papel de otros actores sociales como los padres de familia, las juntas de educación, los comités de educación y los líderes locales. Es en virtud del estudio sistemático y complejizado de las relaciones entre distintos niveles político-administrativo que Rockwell misma ubica su trabajo “en la intersección de la historia social, la antropología histórica y la microhistoria” (Rockwell, 2007a, p. 29)

Ahora bien, ¿cómo construye Elsie Rockwell sus explicaciones sobre el pasado a partir de esos objetos de estudio? ¿Cómo interpreta y explica la historia?

La comprensión y la explicación de la historia

Según José Gaos, la explicación histórica (hermenéutica) comprende dos operaciones fundamentales. Una de ellas consiste en la formulación de “relaciones generales” (“leyes”), o explicaciones de lo individual por lo general (también llamadas “explicaciones por las causas formales”). La otra radica en establecer el peso de la necesidad y el determinismo de los procesos frente a la creación, la libertad y la contingencia en la constitución de lo histórico (Gaos, 1974, p. 83). Por otra parte, Hayden White, que ha teorizado sobre las mediaciones lingüísticas que existen entre la recolección de datos y la elaboración de interpretaciones, ha sugerido que la explicación que hace el historiador del pasado consiste en operaciones que no son sólo cognitivas sino también estéticas y éticas.⁶ Tales operaciones se ven reflejadas en tres aspectos interrelacionados del relato histórico: a) el entramado, que remite a la percepción *estética* del historiador sobre la propia trama del devenir histórico; b) la argumentación formal, que es una operación *cognitiva* (si bien proto-científica) que consiste en dar sentido a los hechos del relato por medio una argumentación nomológico-deductiva, es decir, buscando encontrar las relaciones entre los hechos particulares y las regularidades generales o naturales (leyes); c) la implicación ideológica, que está relacionada una postura *ética* del historiador sobre el presente: su toma de posición en el mundo presente de la praxis social. En ese sentido, White habla de tres tipos de explicaciones de lo histórico: “explicación por la trama”, “explicación por argumentación formal” y “explicación por implicación ideológica” (White, 1992).⁷ Tales formas de explicación son a menudo no conscientes para el historiador pero son inherentes a cualquier intento sistemático de comprensión del pasado:

La pretensión misma de haber discernido algún tipo de coherencia formal en el registro histórico trae consigo teorías de la naturaleza del mundo histórico y del propio conocimiento histórico que tienen implicaciones ideológicas para intentos de entender “el presente” (White, 1992, p. 31).

En este apartado consideraré los planteamientos de ambos filósofos de la historia para hablar de las formas de explicación que encuentro en la obra de Elsie Rockwell. Primero analizaré sus nociones del tiempo, el cambio y la causalidad, que remiten a sus operaciones cognitivas para explicar la historia; después examinaré su visión acerca de los sujetos de la historia y sus lógicas, que evidencian su postura ética ante la realidad. En cada sección me detendré tanto en aspectos explícitos y conceptuales de su interpretación como en cuestiones implícitas sugeridas por la manera como da cuenta del pasado. Posteriormente, en la conclusión del artículo, hablaré de lo que su forma de narrar el pasado nos dice sobre su forma de interpretar la historia.

- El tiempo, la causalidad y el cambio histórico

A diferencia de la mayoría de los historiadores, para quienes la elección de una escala temporal suele estar en función de la definición del problema del pasado al que se enfrentan, la problematización del tiempo histórico de Rockwell derivó, según ella lo expresa, de su preocupación por las prácticas escolares en el presente: ¿Cómo se formaron las configuraciones escolares actuales? ¿Qué tradiciones educativas y culturales las atraviesan? ¿A qué obedecen sus continuidades y sus transformaciones? Procurando escapar al esquema evolucionista de la historia como progreso, y evitando usar la historia como mero “contexto” para el análisis etnográfico (Rockwell, 2011c, p. 66), su reflexión la llevó a explorar las múltiples escalas espacio-temporales de la realidad educativa. Aunque consideró a Braudel para hablar de distintas temporalidades en la historia, la herramienta que desarrolló para dar cuenta de tal multiplicidad de escalas provino de la antropología: una reelaboración compleja y plural del concepto de cultura escolar.

La cultura escolar para Rockwell no se refiere simplemente peso de una tradición que explique las continuidades y resistencias de los maestros a las reformas educativas (como sostendrían Tyack y Cuban, 1995). Más bien, en un sentido plural e histórico, las *culturas escolares* pueden entenderse en términos de las apropiaciones paulatinas y selectivas de diversos recursos culturales por parte de los actores involucrados en la escuela (maestros, alumnos, padres, comunidades, etc.) (Rockwell, 2007b). En tales apropiaciones hay tanto continuidades de muy larga data como rápida incorporación de innovaciones, que pueden ser readaptaciones de asuntos

anteriores o invenciones, y pueden ser tomados de las reformas impuestas o de los repertorios locales (Rockwell, 2007b, p. 177). Las culturas escolares serían una larga cadena en la que ciertos ambientes genéricos condicionan tanto “la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación en generación de maestros” como “la aparición de recursos textuales y discursivos retomados o inventados” (Rockwell, 2007b, p. 179).

Desde esa concepción, Rockwell ha planteado dos líneas de interpretación de la realidad educativa. Por un lado, en el campo de la antropología de la educación, propone analizar la cultura escolar desde una perspectiva que incorpore su dimensión histórica en sus diferentes temporalidades. Piensa las culturas escolares en la intersección de tres planos: la larga duración (la larga presencia de elementos, signos, objetos y prácticas asociadas a la escuela, por ejemplo aquello que se refiere a la enseñanza de la escritura), la continuidad relativa de ciertas prácticas escolares (que pueden estar por un tiempo, derivar de periodos históricos diversos, desaparecer o reemerger) y la co-construcción cotidiana (la escolarización formada por la interacción de maestros y alumnos) (Rockwell, 1999, 2010). De esa manera entiende la cotidianidad escolar como “cultura acumulada y en creación” (Rockwell, 2010, p. 47).

Por otro lado, en sus trabajos de corte más historiográfico, Rockwell se opone a la historia dedicada a contrastar las realidades escolares con los modelos prescriptivos asentados en los documentos de una determinada época y propone en su lugar una historia que dé cuenta de la dinámica propia de las culturas escolares:

Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones –maestros, padres y jóvenes- condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos. (Rockwell, 2007b, p. 178).

El *cambio* en la historia de la educación, entonces, no obedece simplemente a los cambios políticos o económicos, las reformas educativas, las transformaciones en las ideas pedagógicas o los giros en la mentalidad de una época. Puede ser vertiginoso o muy lento, no hay reglas generales para entenderlo y en cada ocasión depende de múltiples factores socioculturales e históricos específicos. De esa manera Rockwell ha estudiado, por ejemplo, la larga duración de la práctica de enseñanza por preguntas y respuestas, examinando sus apropiaciones en Tlaxcala y sus transformaciones (no lineales): de modo de transmisión escrito de conocimientos (catecismo) a práctica dialógica entre profesores y alumnos y a forma oral o escrita de fijación de lo aprendido (Rockwell, 2007b). También ha analizado, en escala de corta duración, las transformaciones del rol del director de escuela en Tlaxcala entre 1921 y

1934, mostrando los factores de la conformación de un sistema escolar federal que aceleraron su cambio, pero también considerando las tradiciones de larga duración en la relación entre maestros y comunidades que contribuyeron a catalizar o a frenar algunas de las reformas implementadas en la época (Rockwell, 2009).

Esa forma de dar cuenta del cambio histórico pertenece a un modo de argumentación formal que, en términos de Hayden White, puede calificarse como “contextualista”. A diferencia de los modos de argumentación formista, organicista y mecanicista, que explican a partir de descripciones detalladas del pasado, de principios teleológicos sobre el fin de la historia o de las leyes de las agencias extrahistóricas que gobiernan su curso respectivamente, las hipótesis contextualistas implican que “los acontecimientos [sólo] pueden ser explicados colocándolos en el ‘contexto’ de su ocurrencia” (White, 1992, p. 28).

Según White, la forma de argumentar de un historiador tiene que ver con su hipótesis sobre el funcionamiento del mundo (White, 1992). Las categorías de “redes”, “ambientes genéricos” y “lógicas de acción” que usa Rockwell para explicar por qué los sujetos actúan de determinada manera en ciertos momentos, sugieren una comprensión de un mundo que no opera por leyes de causa y efecto, sino por “interrelaciones funcionales [específicas] entre los agentes y las agencias que ocupan el campo en cualquier momento determinado”, interrelaciones que en otro momento serían diferentes (White, 1992, p. 28). El objeto de la explicación histórica es “identificar los ‘hilos’ que ligan al individuo o la institución estudiados con su especioso ‘presente’ sociocultural” (White, 1992, p. 28). Así, para Rockwell: “Al mirar la práctica de los maestros como una composición de diferentes planos, cada uno con cierta continuidad en el tiempo, es posible empezar a desatar algunos de los hilos que forman las tradiciones docentes” (Rockwell, 2007b, p. 181).

La manera en que el historiador ordena su relato también habla de cómo explica –y entiende– el mundo. Para dar cuenta de la multiplicidad de escalas espacio-temporales que atraviesan a los procesos educativos, la escritura de Rockwell no tiende hacia la narrativa sino, como suele ser en historiadores contextualistas, hacia estructuras sincrónicas. La mayoría de sus trabajos están organizados en una especie de “cortes perpendiculares en el fluir del tiempo” (White, 1992, p. 29); cada uno de ellos se refiere a un aspecto distinto del proceso que examina, y en cada uno de ellos hay líneas explicativas que van en distintas direcciones en el espacio y en el tiempo. Dentro de esa estructura, las historias particulares, fragmentos en el entramado múltiple de las distintas escalas, son indicadoras de procesos generales pero no

constituyen el corazón del relato. Esa forma de organizar el conocimiento remite a una concepción del mundo como un entramado de relaciones tejidas en la tradición y por los procesos de larga duración pero a su vez sujetas a lo contingente, insertas en configuraciones de poder y susceptibles de transformación. Tal entramado de relaciones, al tiempo que condiciona y limita a los individuos, les brinda posibilidades para la acción creativa o la resistencia. Ello, como veremos enseguida, provee a los individuos y grupos marginados de herramientas para resistir la imposición “desde arriba”:

Es necesario apreciar el impacto de las reformas oficiales dentro de realidades escolares conformadas por una compleja red social y cultural antecedente, que las recibe, reformula, desecha o aplaza...[En ese sentido] la influencia de las medidas políticas es imprevisible a priori y desde arriba; puede ser efímera o bien puede perdurar más allá de su vigencia oficial. (Rockwell, 2007b, p.207-208).

- *Los sujetos de la historia y sus lógicas: la “historia desde abajo”*

Si en la comprensión del mundo de Elsie Rockwell los individuos están a un tiempo potencialmente limitados y dotados para la acción, su elección al escribir historia va en el sentido hacer visible el potencial creativo de los llamados “actores subalternos”, es decir, aquellos que no están del lado desde donde se *dictan* las políticas y las normas: las autoridades locales, los maestros rurales, los campesinos, los indígenas y los alumnos de las escuelas. Su trabajo puede fácilmente ser ubicado dentro de la llamada “historia ‘desde abajo’”, término acuñado por E. P. Thompson en la década de 1960 y que se refiere, *grosso modo*, a la historia de los sujetos marginados de las narrativas históricas de corte nacional, no a nivel de anecdotario sino como actores partícipes de luchas políticas, sociales y culturales (Sharpe, 1994).

El hecho de que estos actores no participen en el *dictado* de las normas y las políticas, no quiere decir que no participen en la *construcción* del sistema educativo o de la cultura escolar. Para Rockwell, tanto la escuela como la realidad social son una co-construcción de todos sus actores, dominadores y dominados:

Antes era común considerar la escolarización como algo que los adultos le hacen a los niños. Quedaba oculta la otra cara, lo que los niños hacen con la vida escolar, o las formas en que ellos contribuyen también a formar a los maestros. Ahora es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares. (Rockwell, 2010, p. 35).

La formación de un sistema escolar es también una co-construcción, el resultado de la interacción entre autoridades de distinto orden y las poblaciones locales. En el caso de Tlaxcala:

La construcción de un sistema escolar no era posible sin esta contraparte local. Las escuelas, por más que las ofreciera el gobierno, no existirían si no hubiera demanda y aceptación local, producto de una negociación continua entre las autoridades y la población. (Rockwell, 2007a, p. 265).

Y así como la interacción en el aula implica procesos de negociación, resistencia y defensa de la autonomía por parte de profesores y alumnos (Rockwell, 2006d), así también la realidad social en un sentido amplio implica procesos semejantes. Por ejemplo, en la historia de la formación del sistema escolar en Tlaxcala, la negociación, apropiación y resistencia por parte de las poblaciones locales fue constante y variada:

La negociación sólo era posible en la medida que las familias procuraran la educación escolar en la propia localidad para sus hijos, lo cual no siempre era el caso... Hubo pueblos o sectores que se expresaron en contra de la reforma socialista por la pérdida de control local sobre los maestros; otros la aceptaban más bien por las alianzas previas establecidas con los profesores federales... En los lugares donde los maestros habían logrado ganar la confianza de los vecinos con la constancia y calidad de su trabajo, los vecinos eran más propensos a aceptar, bajo sus propias condiciones, las reformas oficiales. (Rockwell, 2007a, p. 265- 266).

Es esa comprensión de la apropiación selectiva de la “educación socialista” de la época de Cárdenas en Tlaxcala, lo que le permite a Rockwell concluir que la naturaleza de los conflictos en torno a la escuela fue en primer lugar política y jurisdiccional –en muchos casos relacionada con una noción de autonomía- y sólo en segundo plano ideológica (Rockwell, 2007a).

Para afinar esa comprensión, Rockwell busca explicitar lo que llama “la lógica de los pueblos”: cómo y por qué los pueblos se apropian de la escuela, la cambian y la mantienen, la usan selectivamente y la emplean para sus propios fines. Distingue dos tipos de lógicas o racionalidades con respecto a la escolarización: a) la lógica de la “educación *para* el pueblo”, que es la racionalidad estatal acerca de la expansión de la escuela “hacia las clases populares” y está vinculada a una noción de educar al ciudadano para la formación del estado; b) la lógica de la “educación *del* pueblo”, que se refiere a las racionalidades explícitas o implícitas que subyacen a las apropiaciones populares de la escuela. En un trabajo reciente argumenta que tales apropiaciones tienen que ver a menudo con la necesidad de los pueblos de hacer pleno uso de sus derechos ciudadanos (Rockwell, 2011b).

En términos de lo que White denomina “explicación por implicación ideológica”, esta forma de argumentar puede ser considerada “radical”, aunque también tiene visos de “anarquista”. Las implicaciones ideológicas en la escritura de la historia no se refieren a la pertenencia de los historiadores a partidos políticos, sino que representan actitudes éticas con respecto a la posibilidad del cambio social en el pasado y en el presente, así como a los medios y a la dirección que debe tener ese cambio. También

se refieren a la concepción del historiador acerca del pasado, el presente o el futuro como “repositorio de un paradigma de la forma ‘ideal’ de la sociedad” (White, 1992, p. 34).

White describe cuatro modos de explicación por implicación ideológica: anarquista, conservador, radical y liberal. El de Rockwell es radical porque concibe que los actores subalternos actúan a partir de una racionalidad propia que es susceptible de ser estudiada, y porque -a diferencia de los historiadores conservadores- los concibe no sólo capaces de gobernarse a sí mismos sino con el derecho de vivir como deseen hacerlo. Esto es por demás evidente en sus ocasionales textos explícitamente político-académicos (Rockwell, 2011d). Además, considera que los actores marginales tienen la posibilidad de transformar su *status quo* por la acción intencional, revolucionaria inclusive, y no sólo por la educación y el debate parlamentario como opinan los liberales; sin embargo, está consciente del peso de la tradición de las instituciones heredadas, peso que los historiadores anarquistas tienden a soslayar.

Por otra parte, en su visión del pasado Rockwell tiene una ligera tendencia a idealizar, con tintes de anarquismo, un pasado “remoto” (al menos anterior al de la construcción de un sistema escolar federal) en que los pueblos gozaban de mayor autonomía en el control de sus escuelas, en que la imposición estatal era menor, y en que la escolarización era apropiada de manera selectiva para servir a las necesidades de una comunidad. Pero también interpreta el pasado de manera radical cuando con su historia busca “imaginar maneras alternativas de formar un estado después de un proceso revolucionario”. Su libro *Hacer escuela, hacer estado* concluye con una afirmación radical: “es necesario imaginar un proceso distinto, en el que las acciones de quienes gobiernen respondan realmente a los mandatos de los gobernados” (Rockwell, 2007a, p. 359).

Estética e historia

A lo largo de este trabajo he argumentado que la forma de hacer historia de Elsie Rockwell tiene que ver con su profunda preocupación por la interacción entre el presente y el pasado. He mostrado cómo su mirada etnográfica de lo escolar ha incidido en la manera como construye sus objetos de estudio históricos, refiriéndome en particular a sus conceptualización de la escuela, las prácticas escolares y “lo local”. Sugerí que en su forma “contextualista” de interpretar el tiempo, el cambio histórico y la causalidad subyace una visión sobre las limitaciones y las posibilidades del

individuo en la sociedad. También puse en evidencia su preferencia ética por mostrar el papel de los grupos subalternos en una historia de la escolarización que concibe como co-construcción.

Ahora bien, ¿qué tan lejos alcanza su concepción de la historia como co-construcción? ¿Hasta qué punto la libertad y la restricción de los actores insertos en sus redes y entramados sociales son fuerzas equivalentes en su historia? En otras palabras, ¿qué pesa más en la historia: el poder de las configuraciones sociales y políticas o la libertad creativa de los individuos? Para explorar esto es necesario ir más allá de las conceptualizaciones explícitas de Rockwell y prestar atención a su manera de *contar* el pasado en su conjunto: cómo inicia, encadena y concluye sus trabajos. Es decir, aquello que White denomina “explicación por la trama”, que remite a la percepción estética que tiene todo historiador acerca del mundo.

Para White, toda historia cuenta un drama de relación entre el hombre y el mundo. Desde una postura clásica, concibe cuatro tipos de drama: romance, sátira, comedia y tragedia. El romance es un drama de redención en que un héroe (un individuo, una sociedad o toda la humanidad) logra trascender el mundo de la experiencia que lo atrapa y ser liberado de él -un triunfo del bien sobre el mal, de la virtud sobre el vicio-. La sátira, su opuesto, es un drama de desgarramiento, dominado por el temor de que el hombre sea el prisionero del mundo, del que finalmente no logra liberarse. La comedia y la tragedia también fluctúan entre la victoria del hombre sobre el mundo o su aprisionamiento en él, pero admiten “la posibilidad de una liberación al menos parcial de la condición de la caída y un escape siquiera provisional del estado dividido en que los hombres se encuentran en este mundo” (White, 1992, p. 20). A ese respecto, pese a que la argumentación radical de Elsie Rockwell sugiere una confianza en la capacidad del individuo de cambiar el *status quo*, su entramado no es un romance, no termina con la transcendencia del ser humano sobre el mundo de la experiencia. Más bien tiende hacia la forma de comedia: “en la comedia se mantiene la esperanza de un triunfo provisional del hombre sobre su mundo por medio de la perspectiva de ocasionales *reconciliaciones* de las fuerzas en juego en los mundos social y natural”; son reconciliaciones “de hombres con hombres, de hombres con su mundo y con su sociedad” (White, 1992, p. 20). Estas reconciliaciones pueden aparecer en distintas partes del relato o en el desenlace.

En el trabajo de Rockwell tales reconciliaciones aparecen cuando describe acciones que revelan la capacidad creativa de apropiación, negociación y transformación por parte de los subalternos a aquello que se le impone. Sin embargo,

su trama también tiene visos de tragedia: mientras que las reconciliaciones en la comedia son de elementos hasta cierto punto “armonizables”, en la tragedia tienen un carácter sombrío, de resignación a las condiciones en que los hombres deben trabajar en el mundo (White, 1992, p. 20). La trama de sus relatos oscila entonces entre lo tragi-cómico: a veces gana el final reconciliador, como cuando cuenta a los chicos la historia de la escuela en México describiendo “lo que queda y lo que cambia” y concluye resumiendo los derechos de los niños adquiridos en el curso de esa historia (Rockwell y Roldán, 2010). En otras ocasiones puede más bien prevalecer la resignación, como cuando al principio de su historia de la escolarización en Tlaxcala advierte que “la compleja formación social y política que se teje desde abajo... después es apropiada o destruida en la construcción de un poder centralizado” (Rockwell, 2007a, p. 18). Además, en todas sus tramas no olvida nunca quién detenta el mayor poder: los recursos del estado para ejercer poder son siempre más fuertes que los de los habitantes de un pueblo en resistencia, por más hábiles que sean éstos para subvertirlo en varias ocasiones.

Esa comprensión estética del campo histórico, finalmente, también dice algo acerca la posición del historiador sobre “las implicaciones que pueden derivarse del estudio de acontecimientos pasados para la comprensión de los hechos presentes... [y] para tomar posición en el mundo presente de la praxis social y actuar sobre él” (White, 1992, p. 32). La postura de Elsie Rockwell no sugiere que el conocimiento de la historia pueda servir para que el ser humano trascienda su condición, pues su liberación del mundo no es posible más que en una medida limitada. No es casual que sus trabajos sobre la escuela no sean prescriptivos; ella sólo puede presenciar cómo los hombres y las mujeres actúan, con sus propios recursos y desde sus propias configuraciones, respecto a aquello que se les impone. En ese sentido su posición es la de una eterna observadora: los seres humanos tienen que vivir su propio drama.

Bibliografía

- Cabrera, Miguel Ángel (2005). Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica. Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea, N° 4: 117-146.
- Civera, Alicia, Carlos Escalante Fernández y Luz Elena Galván (2002). Debates y desafíos en la historia de la educación en México. Zinacantepec, México: Colegio Mexiquense : Toluca Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- Chartier, Anne-Marie (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? Anuario de Historia de la Educación N° 9: 15-38. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Escolano, Benito (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Furet, François y Jacques Ozouf (1982). Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Gaos, José (1974). Notas sobre la historiografía. En: Matute, Álvaro (coord) La teoría de la historia en México (1940-1973). México: Secretaría de Educación Pública, p. 66-93.
- Grosvenor, Ian, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (1999). Silences and Images: The Social History of the Classroom. New York: Peter Lang.
- Julia, Dominique (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Menegus, Margarita y Enrique González (coords) Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes. México: UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad, p. 131-153.
- LaCapra, Dominick (2005). Escritura de la historia, escritura del trauma. En: Morales Moreno, Luis Gerardo (coord) Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días). México: Instituto Mora, p. 443-490.
- Martínez Moctezuma, Lucía y Antonio Padilla Arroyo (coords) (2006). Miradas a la historia regional de la educación. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coords) (1997). Escuela y sociedad en el periodo cardenista. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. En Enfoques (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, p. 29-56.
- Rockwell, Elsie (1991). Ethnography and Critical Knowledge of Education in Latin America. Prospects, Vol. 21, N° 2: 156-167.
- Rockwell, Elsie (1994a). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En: Castañeda García, Carmen, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords) Lecturas y lectores en la historia de México. Guadalajara: CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de Michoacán, p. 327-357.
- Rockwell, Elsie (1994b). Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930. En: Joseph, Gilbert M. y Joseph Nugent (coords)

Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico. Durham and London: Duke University Press, p. 170-208.

- Rockwell, Elsie (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En: Levinson, Bradley A.U., Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (coords) The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Albany: State University of New York, p. 301-324.
- Rockwell, Elsie (1998). Ethnography and the Commitment to Public Schooling: A Review of Research at the DIE. En: Anderson, Gary y Martha Montero-Sieburth (coords) Educational Qualitative Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm. New York: Garland Press, p. 3-34.
- Rockwell, Elsie (1999). Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-construction. Human Development Vol. 42, N° 3: 113-128.
- Rockwell, Elsie (2001). The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico. En: Olson, D.R. y N. Torrance (coords) The Making of Literate Societies. Oxford Blackwell, p. 225-247.
- Rockwell, Elsie (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En: Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords) Debates y desafíos en la historia de la educación Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, p. 208-234.
- Rockwell, Elsie (2005). Indigenous Accounts of Dealing with Writing. En: McCarty, T. (coord) Language, Literacy & Power in Schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 5-27.
- Rockwell, Elsie (2006a). La lecture scolaire comme pratique culturelle: concepts pour l'étude de l'usage des manuels. Éducation et sociétés N° 17: 29-48.
- Rockwell, Elsie (2006b). Mirando hacia el centro desde los estados. En: Martínez Moctezuma, Lucía y Antonio Padilla Arroyo (coords) Miradas a la historia regional de la educación. México: Universidad Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, p. 51-76.
- Rockwell, Elsie (2006c). Recuento de una historia personal. En: Vidales, Ismael y Rolando E. Maggi (coords) Educación. Presencia de mujer. Monterrey, Nuevo León: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, p. 53-59.
- Rockwell, Elsie (2007a). Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rockwell, Elsie (2007b). Huellas de pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología Social N° 16: 175-212.

- Rockwell, Elsie (2008). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales. *Revista Lingua Escrita*, Vol. 4, N° 4: 1-17.
- Rockwell, Elsie (2009). Between Community and State: the Changing Role of the 'Director de Escuela' in Postrevolutionary Mexico. *Journal of Educational Administration and History* N° 41: 267-283.
- Rockwell, Elsie (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Elchiry, Nora Emilce (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial, p. 25-40.
- Rockwell, Elsie (2011a). ¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían "incorporar a la nación" mediante las escuelas? En: Alvarado, María de Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga (coords) *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México: UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Bonilla Artigas, p. 469-499.
- Rockwell, Elsie (2011b). Popular Education and the Logics of Schooling. *Paedagogica Historica*, Vol. 47, N° 1-2: 1-16.
- Rockwell, Elsie (2011c). Recovering History in the Anthropology of Education. En: Levinson, Bradley A.U. y Mica Pollock (coords) *A Companion to the Anthropology of Education*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell, p. 66-80.
- Rockwell, Elsie (2011d). Resistance and Cultural Work in Times of War. En: Meyer, Lois y Benjamín Maldonado Alvarado (coords) *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and Voices from North, South, and Central America*. San Francisco, CA: City Light Books, p. 161-177.
- Rockwell, Elsie (coord) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie y Eugenia Roldán (2010). *Nuestros pasos por la escuela: lo que queda y lo que cambia*. México: Ediciones SM.
- Sharpe, Jim (1994). History from Below. En: Burke, Peter (coord) *New Perspectives on Historical Writing (3a reimp.)*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, p. 24-41.
- Tyack, David B. y Larry Cuban (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vaughan, Mary K. (2001). La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940 (trad. por Mónica Utrilla, 2a ed. en español). México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, Antonio (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En: Aguirre Lora, María Esther (coord) *Rostros*

históricos de la educación: miradas, estilos, recuerdos. México: UNAM: Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica, p. 140-164.

- White, Hayden (1992). Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX (trad. por Mastrangelo, Stella). México: Fondo de Cultura Económica.

Notas

1 Este artículo surgió a partir de un ejercicio de lectura mutua que hicimos las profesoras del área de historia del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav en mayo de 2011, con motivo de un evento de aniversario de la institución. Agradezco a Inés Dussel y a Pablo Pineau la invitación a convertir aquella presentación en un artículo para el *Anuario*.

2 Ya que este trabajo se concentra en la obra historiográfica de Elsie Rockwell, no me referiré en detalle el resto de su producción. Una lista completa de sus publicaciones puede consultarse en su página web institucional:

<http://www.die.cinvestav.mx/PersonalAcad%C3%A9mico/DraEISieRockwell.aspx>

3 En México existe, desde 1959, un libro de texto oficial, producido por la Secretaría de Educación Pública, para cada materia en cada grado de la primaria. Es de uso obligatorio (más no exclusivo) y se distribuye sin costo en todas las escuelas del país. La reforma educativa de 1970-1976 incluyó la edición de nuevos libros de texto que fueron realizados por primera vez por equipos científicos.

4 Posteriormente, La llamada “federalización” o “descentralización” educativa de fines del siglo XX ha procurado devolver el control de la educación primaria a los estados, aunque las prerrogativas del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación han hecho de esa transferencia algo más bien algo nominal.

5 Véanse, entre otros, Vaughan, 2001 y las compilaciones de Quintanilla y Vaughan, 1997; Civera, Escalante Fernández y Galván, 2002; Martínez Moctezuma y Padilla Arroyo, 2006.

6 El planteamiento postmoderno de Hayden White ha causado durante décadas reacciones de entusiasmo o rechazo por los historiadores. Considero que su idea de que la interpretación de los hechos del pasado está mediada no sólo por la teoría y la subjetividad de un historiador, sino por un conjunto de preconcepciones implícitas sobre la naturaleza y el sentido de la historia, sigue siendo muy sugerente para cualquier análisis historiográfico. La clásica crítica de Dominick La Capra a White sobre la necesidad de considerar una “voz media” —entre lo inconsciente y lo adquirido— para representar acontecimientos traumáticos de la historia, como por ejemplo el Holocausto, no es especialmente relevante en este caso (LaCapra, 2005). Una ubicación de White en el contexto de la discusión del problema del conocimiento histórico se encuentra en Cabrera, 2005.

7 White lleva más lejos sus afirmaciones sobre la naturaleza poética de la historia, hasta sostener que el “estilo historiográfico” es la combinación peculiar de modos de tramar, de argumentación y de implicación ideológica y plantear un número finito de combinaciones posibles (White, 1992, p. 38-46). Sin embargo, esa parte de su razonamiento no me resulta útil para los fines de este trabajo.