

Notas sobre los itinerarios de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell en los años 60, 70 y 80. Los usos de Antonio Gramsci en la construcción de una etnografía educativa

Notes about Justa Ezpeleta and Elsie Rockwell's itineraries in the 60, 70 and 80's. The uses of Antonio Gramsci in the construction of an educational ethnography

Sebastián Gomez

<https://orcid.org/0000-0001-6343-8972>

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
Universidad de Buenos Aires
sebastianjorgegomez@gmail.com

Fecha de envío: 25 de julio de 2019. Fecha de dictamen: 13 de febrero de 2020. Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2020.

Resumen

En la interfaz entre la historia intelectual y la sociología de la educación, el artículo aborda los usos de Antonio Gramsci efectuados por la argentina Justa Ezpeleta y la mexicana Elsie Rockwell en los años 70 y 80 en el marco de la estructuración de una etnográfica educativa crítica desde el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Distrito Federal (México).

Durante los años 60/70, en un contexto signado por la radicalización política y teórica, se dirimió la formación académica de Rockwell y Ezpeleta. Tal contexto les permitió un acercamiento creativo al paradigma crítico y a innovadoras experiencias educativas. Ante la irrupción del golpe cívico militar de 1976 en Argentina, Ezpeleta buscará refugio en el Distrito Federal y encontrará en el DIE su lugar de trabajo. Rockwell trabajaba en la institución desde 1973, comprometida en la elaboración y seguimiento de libros de textos. Será el DIE el espacio de encuentro entre Ezpeleta y Rockwell, donde desplegarán una singular línea de investigación: la etnografía educativa crítica. Si bien esta contaba con antecedentes, las autoras establecieron una

perspectiva original. Entre sus referentes teóricos, sobresalió el pensamiento de Gramsci, de amplia circulación política y académica durante los 70 y 80 en México. El artículo considera que, en la construcción de la etnografía educativa, los escritos gramscianos fueron empleados en cuatro niveles para: (a) fundamentar la perspectiva epistemológica; (b) dilucidar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; (c) analizar las presencias cotidianas de las clases subalternas en la escuela; (d) cimentar un proyecto político educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

Si bien la recepción de Gramsci en México durante los años 70 y 80 está siendo crecientemente indagada, el plano educativo constituye una vacancia. El artículo expone resultados producidos a través de estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo.

Abstract

At the interface between intellectual history and sociology of education, the article addresses the uses of Antonio Gramsci made by the Argentinian Justa Ezpeleta and the Mexican Elsie Rockwell in the 70s and the 80s in the framework of the structuring of a critical educational ethnographic from the Department of Educational Research (DIE, which stands for Departamento de Investigaciones Educativas in Spanish), Federal District (Mexico).

During the 60s/70s, in a context marked by political and theoretical radicalization, the academic training of Rockwell and Ezpeleta was settled. This context allowed them a creative approach to the critical paradigm and innovative educational experiences. With the irruption of the 1976 civic-military coup in Argentina, Ezpeleta will seek refuge in the Federal District and will find his place of work in DIE. Rockwell had worked at that institution since 1973, committed to the preparation and monitoring of textbooks. DIE will be the meeting place between Ezpeleta and Rockwell where they will show a unique line of research: critical educational ethnography. Although it had a history, the authors established an original perspective. Among his theoretical references, Gramsci's thought of wide political and academic circulation stood out during the 70s and the 80s in Mexico. The article considers that in the construction of educational ethnography, the Gramscian writings were used on four levels: (a) to base the epistemological perspective; (b) elucidate the historicity of the link between State, civil society and school institution; (c) analyze the daily presences of the junior classes

in the school; (d) lay the foundations for an educational political project based on autonomy and popular prominence.

Although the reception of Gramsci in Mexico during the 70s and 80s is increasingly being investigated, the educational level constitutes a vacancy. The article exposes results produced through qualitative strategies and methodological techniques.

Palabras clave: Etnografía educativa; Antonio Gramsci; Departamento de Investigaciones Educativas; Justa Ezpeleta; Elsie Rockwell.

Keywords: Educational ethnography; Antonio Gramsci; Department of Educational Research; Justa Ezpeleta; Elsie Rockwell.

Introducción

Entre los años 70 y 80, en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Distrito Federal (México), se moduló un abordaje tan pionero como singular para investigar la trama escolar: la etnografía educativa crítica. Existían antecedentes en esta línea de indagación, pero el marco teórico que estructuró la pesquisa resultó original. En esta creativa constelación teórica, se apeló con particular centralidad al pensamiento gramsciano. Si bien la iniciativa estuvo jalónada por distintos actores del DIE, la mexicana Elsie Rockwell y la exiliada argentina Justa Ezpeleta dirigieron el proyecto.

El estudio de la recepción de Gramsci en México durante los años 70 y 80 es una cuestión crecientemente indagada (Aricó, 2005; Kanoussi, 2000; Burgos, 2004; Illades, 2012; Cabezas, 2015; entre otras/os). Sin embargo, el plano educativo resulta una vacancia. El asunto es particularmente relevante. Entre otros motivos porque, durante estos años, México se configuró como un espacio central en el debate latinoamericano al cobijar a buena parte de la intelectualidad crítica sudamericana que escapaba de las dictaduras militares en sus países. En tierra azteca se revisaron o actualizaron los contornos de la crítica política, social y también educativa. Un ejercicio que encontró en Gramsci una referencia insoslayable. Las reflexiones y pesquisas

configuradas en México delinearán en buena medida las agendas de investigación de los años venideros en Latinoamérica.

El artículo consta de cuatro apartados. El primero explicita cuestiones teóricas y metodológicas que estructuran al manuscrito. El segundo apunta algunos trazos de los itinerarios de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell en los años 60 y 70. También se detiene en rasgos del clima político-intelectual mexicano de la época y los efectos de la reforma educativa durante el sexenio del presidente Echeverría en la institucionalización de la investigación sobre la escuela. A partir de esta reconstrucción se busca establecer algunas de las condiciones que posibilitaron y animaron la conformación de una etnografía educativa crítica en el DIE entrados los años 70 y 80. El tercer apartado se centra en develar los usos de Gramsci en la elaboración de dicha etnografía, tratando de establecer su originalidad respecto de otros usos educativos del comunista italiano en el ámbito académico mexicano. A modo de cierre, se sugieren algunos planos que se podrían proseguir para ahondar la comprensión de la recepción de las notas carcelarias gramscianas efectuada por las autoras.

Sobre el enfoque teórico y metodológico

El artículo expone resultados producidos a través de un enfoque cualitativo, esto es, un enfoque que buscó reconstruir la trama y el sentido del empleo de Gramsci por parte de Rockwell y Ezpeleta. Para responder a este ejercicio hermenéutico, se desplegaron estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo. Concretamente se recolectaron datos mediante la indagación documental y entrevistas semi-estructuradas, siendo las fuentes secundarias y primarias, respectivamente.

De los documentos, se consideraron distintos manuscritos de las autoras: artículos académicos, capítulos de libro o tesis de posgrados dirigidas conjuntamente. También se atendieron a otros escritos y revistas de la época a fin de reconstruir algunos rasgos de la atmósfera intelectual del período. Por su parte, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a Rockwell y Ezpeleta. La construcción de estos datos permaneció animada por los preceptos y procedimientos de la historia oral. La entrevista fue asumida como un proceso por medio del cual se busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con personas cuyas experiencias de vida se consideran memorables. La atención del testimonio recopilado se centró, no en los hechos del pasado, sino en la manera en cómo las memorias son construidas y reconstruidas como parte de una conciencia contemporánea; no en los

acontecimientos en sí mismos, sino en los significados sobre los acontecimientos del pasado (Ayala, Lastra y Gatica, 2013; Pasquali, 2014).

Se asume que, en el estudio de la recepción o usos de un legado como el gramsciano, no se trata de develar operaciones correctas e incorrectas en referencia a una interpretación válida sino de comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-históricas de determinados usos (Tarcus, 2007). La recepción guarda un carácter activo al operar sobre el texto y hasta implica una mutación: quien lee, pasa a ocupar el sitio de autor/a (Canavese, 2015). En esta línea, la noción *usos de Gramsci* empleada en el artículo alude al clásico trabajo de Portantiero (1977), quien tempranamente subrayó las disímiles y productivas lecturas políticas realizadas del comunista italiano. El texto gramsciano se volvía así un objeto prestado a disímiles propósitos. Retomando aquella noción, el artículo pretende arrojar luz sobre los usos de Gramsci efectuados por Ezpeleta y Rockwell a través de dilucidar la porosa frontera entre las adaptaciones del legado y sus contextos.

Derivas de los 68: nuevos contornos para la crítica política, cultural y educativa

1968 es un ícono en la renovación política y teórica de sectores de la izquierda en el plano europeo y latinoamericano. Alrededor de ese año, ya sea con inmediata anterioridad o posterioridad, se anudaron una significativa cantidad de movilizaciones estudiantiles que contribuyeron a modificar los contornos de la crítica marxista. Un proceso de renovación que es posible ubicarlo hacia fines de los 50, pero que encuentra en el 68 una considerable expansión y radicalización.

Al calor de estos vertiginosos años, se dirime la formación académica tanto de la argentina Justa Ezpeleta como de la mexicana Elsie Rockwell. En el país sudamericano, hacia los años 60 comenzaron a multiplicarse editoriales y revistas culturales que mostraron las tensiones al interior de la vieja izquierda, o bien se configuraron en plena animosidad con ella. Entre esta amplia gama, destacan las iniciativas políticas y culturales de un grupo de jóvenes encabezados por José María Aricó en la ciudad donde Ezpeleta transcurría sus estudios universitarios: Córdoba. Ávido lector de las tradiciones heterodoxas del marxismo, el intelectual cordobés impulsó innumerables incursiones editoriales, algunas de las cuales tuvieron una explícita nominación gramsciana: la revista *Pasado y Presente* (primera época, 1963-1965, Córdoba; segunda época, 1973, Buenos Aires) y la colección *Cuadernos de Pasado y Presente* (entre 1968 y 1983, en tres ciudades: Córdoba, Buenos Aires y

México). Estos jóvenes cordobeses, que luego del primer número de la revista fueron expulsados del Partido Comunista, pretendieron modernizar los lindes de la crítica política y social a través de una lectura plural y abierta del linaje marxista. Tal operación encontró en la cultura italiana, y particularmente en Gramsci, un punto decisivo de apoyo (Burgos, 2004; Petra, 2017).

Durante los años 60/70, el grupo *pasadopresentista* tuvo una significativa influencia entre las nuevas camadas intelectuales de la ciudad cordobesa. Tal vez uno de sus principales espacios de ascendencia fue la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), particularmente, su Centro de Estudiantes, activamente vinculado a las luchas obreras. En este Centro, donde convergieron estudiantes de distintas disciplinas, se tejieron espacios de formación y debate teórico animados en buena medida por el grupo *pasadopresentista*. Entre otras actividades del Centro, Ezpeleta, junto a estudiantes de carreras como Pedagogía, Historia o Letras, participó del grupo de estudios coordinado por Aricó en torno al clásico texto metodológico de Karl Marx: *Introducción general a la Crítica de la Economía Política* (1857) (Coria, 2015)¹.

Entre esta formación paralela y la currícula oficial, Ezpeleta recorrerá sus estudios en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Además de desempeñarse como docente en la asignatura Pedagogía desde 1964, se embarcó en estudios de posgrado en una disciplina que por entonces prometía conocer empíricamente la sociedad capitalista y sus instituciones, sorteando así el sesgo idealista o meramente normativo de la formación pedagógica: Sociología. El interés por la historicidad de los procesos sociales también puede rastrearse en su reflexión o involucramiento en concretas alternativas pedagógicas. Quizás por su previa formación como maestra normal, Ezpeleta observó con recelo al enciclopedismo universitario. Permaneció atenta a diversas opciones pedagógicas: desde la emprendida por el italiano Lorenzo Milani, en la humilde localidad italiana de Barbiana (provincia de Turín) (Ezpeleta, Teoblado y Villanueva, 1970), hasta las configuradas al calor del levantamiento obrero-estudiantil denominado *Cordobazo*, a fines de mayo del 69, como el *Taller Total*. Este último fue una experiencia pedagógica entre 1970 y 1975 que desató una profunda transformación de la carrera de Arquitectura de la UNC desde un enfoque crítico e interdisciplinario (Saleme, 1997; Malecki, 2016). Coordinado por una de sus maestras, la pedagoga María Saleme de Burnichon, Ezpeleta participará activamente de la disruptiva iniciativa (comunicación

personal, 30 de noviembre de 2018).

Estas y otras tantas alternativas conformadas a la luz de la radicalización política, encontrarán en Córdoba un evidente punto de inflexión en febrero de 1974. En un movimiento reaccionario encabezado por el jefe de la policía de la Provincia, Antonio Navarro, fueron depuestos el gobernador Ricardo Obregón Cano y el vicegobernador Hipólito Atilio López (posteriormente asesinado). Ambos representaban al ala de izquierda del versátil gobierno peronista que, con el general Perón como presidente desde octubre de 1973, había comenzado a mostrar su inclinación conservadora. Era tan solo el inicio de un oscuro ciclo signado por la persecución política y el disciplinamiento social de innumerables franjas críticas, que encontrará su inaudita expansión con el golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976. México será el principal país elegido por millares de exiliadas y exiliados. A estas tierras partirá Ezpeleta a pocos días del golpe.

Hija de padre norteamericano y madre mexicana, Elsie Rockwell transcurrió su formación en Estados Unidos en los años 60: en 1966 obtuvo el título de Bachiller en Arte en el Pomona College de California, y en 1968 realizó una Maestría en Historia Antigua en la Universidad de Chicago. El ambiente de formación de la futura antropóloga estaba marcado por la presencia de un heterogéneo movimiento contracultural que asaltó las jerarquías y valores autoritarios de la sociedad norteamericana. También por aquellos años aconteció el masivo movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos y luego el rechazo, también masivo, a la aventura militar del gobierno estadounidense en Vietnam. Particularmente, California y Chicago presenciaron importantes protestas de jóvenes estudiantes contra la segregación y la intervención imperialista. Estos movimientos, influenciados en algunos casos por la Revolución Cubana, animaron la formación de una nueva izquierda intelectual en tierra norteamericana (de los Ríos, 2015).

Como en el caso de Ezpeleta, la radicalización político-social en los años 60, y particularmente alrededor del 68, influyó sensiblemente en la trayectoria de Rockwell, que regresó a México precisamente ese año. Dentro de la estela de los movimientos estudiantiles a nivel mundial, el mexicano resultó emblemático: aglomeró y expresó un variopinto de nuevas tendencias políticas y teóricas que, además de exceder al control y patrocinio de la vieja izquierda, fue el principal desafío desde la insurgencia obrera de fines de los 50 para el gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Emergieron actores que impugnaron al esencialismo obrerista de la izquierda

tradicional, iluminaron nuevos territorios del conflicto social y tejieron múltiples redes de sociabilidad política. Indudablemente, el rebelde movimiento tuvo como punto de inflexión la masacre en la Plaza de Tlatelolco, en octubre de 1968. Pero a pesar de la feroz represión, las pulsiones políticas de la izquierda universitaria prosiguieron por nuevas sendas (Modonesi, 2003; Illades, 2018).

Las opciones abiertas a este segmento de la izquierda estuvieron también configuradas por la política del partido de Estado: ante el desprestigio que suscitó la masacre, el crecimiento exponencial de presos/as políticos/as y personas desaparecidas o el aumento de la abstención electoral, el gobierno de Echeverría (1970-1976) buscó reconstruir la legitimidad política y social al tiempo que desactivar la insurgencia obrera y los nuevos movimientos sociales. A través de combinar prácticas represivas y reformistas, pretendió reinstaurar las bases de la gobernabilidad. En efecto, la prosecución de la denominada guerra sucia contra los militantes reales e imaginarios de la guerrilla urbana y rural, se yuxtapuso con gestos de tolerancia política, la puesta en libertad a la mayor parte de los activistas, un discurso antiimperialista y el aumento sustancial del gasto en materia de asistencia social, vivienda y educación.

Respecto del plano educativo, durante el sexenio de Echeverría se impulsó una pretenciosa reforma. Entre otras aristas, la reforma pretendió una reformulación de los libros de texto gratuitos del nivel primario. La Secretaría de Educación Pública (SEP) auspició proyectos de investigación capaces de asesorar en tal política educativa. Seleccionó al CINVESTAV del IPN como sede para la creación en 1971 del DIE y del Departamento de Matemática Educativa². Si bien existían antecedentes, como la fundación en 1963 del Centro de Estudios Educativos, lo cierto es que el DIE se enmarcó en un ciclo de institucionalización de la investigación educativa (Gutiérrez Serrano, 1998; Suasnábar, 2013; Morales y Southwell, 2014)³. Algunas de estas nuevas instituciones vieron la influencia de miembros del movimiento del 68. Fue el caso del DIE, que estuvo comandado desde 1972 hasta 1980 por Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez. Como otras y otros jóvenes, durante los años 60 Gutiérrez-Vázquez se alejó del Partido Comunista Mexicano y acompañó activamente al movimiento del 68 desde la dirección de la Escuela de Ciencias Biológicas del IPN y a través de la Coalición de Maestros de Enseñanza Media y Superior Pro Libertades Democráticas (Tinoco, 2014).

Para reformular los libros de textos, Gutiérrez-Vázquez conformó equipos de

trabajo interdisciplinarios, por lo que acercó al Departamento a jóvenes intelectuales de diversos campos. Una de ellas fue Elsie Rockwell, quien desde su regreso a México había permanecido vinculada a proyectos de la SEP: primero en la formación de promotores indígenas en Oaxaca y luego en los inicios de la educación bilingüe (Rockwell, 2006). Con inquietudes educativas desde sus años estudiantiles en Norteamérica, las experiencias educativas en México resultaron particularmente originales y comprometidas. En ellas conoció a Jerry Morris, colaborador del reconocido pedagogo anarquista Ivan Illich, quien se encargaba de dotar al acto educativo de una creatividad inusitada (Arata, Escalante y Padawer, 2018). Imbuida en un ambiente político-intelectual reacio a la institucionalidad, la aceptación a formar parte de un centro académico como el DIE no le resultó sencilla. Presumiblemente, la sensibilidad, compromiso y creatividad de quien fuera un importante militante del 68, como la conformación de interesantes equipos de trabajo interdisciplinarios, terminaron por volver atractivo el ofrecimiento (comunicación personal, 26 de noviembre de 2018). Rockwell se integró al DIE en 1973 y comenzó su labor en la elaboración y seguimiento de los libros de textos de Ciencias Naturales en escuelas públicas. Precisamente, por las exigencias y preocupaciones que surgían del trabajo, la investigadora ingresó poco tiempo después al posgrado en Antropología de la UNAM para concentrarse en una tradición: la etnografía.

A través de la reforma educativa, el PRI buscó restablecer los perdidos vínculos entre la intelectualidad progresista y el Estado. Desplegó así una ambiciosa política de modernización universitaria centrada en la profesionalización académica, el impulso a la investigación y la expansión del posgrado. Pero las universidades públicas habían sido también un espacio de refugio de la izquierda pos 68. Su influencia era palpable en universidades de provincia como Puebla, Sinaloa, Guerrero o en la propia UNAM. En coincidencia con la tendencia democratizadora presente en el movimiento sindical, particularmente entre trabajadores electricistas y ferroviarios, surgieron agrupaciones que dotaron de vitalidad al sindicalismo universitario y cuestionaron al corporativismo estatal⁴. La combatividad docente también se expresó en el magisterio: por fuera y al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tuvieron lugar corrientes democráticas y antiburocráticas que parecían retomar la radicalidad del Movimiento Revolucionario Magisterial fundado en 1958 (Carr, 1996). En este marco, en diciembre de 1979 se fundará la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que bregaba por la

democratización del sindicalismo docente y se erigía como una alternativa de afiliación al SNTE. Con estos movimientos docentes, Rockwell estableció entrañables vínculos y solidaridades.

Durante estos años, también se asistió en las universidades mexicanas a una inaudita renovación y circulación del marxismo. Se multiplicó la presencia pública de la intelectualidad crítica, particularmente en el Distrito Federal. Un nuevo mercado de lectores/as accedió a ensayos e investigaciones de corte marxista difundidos por editoriales como Nuestro Tiempo, Grijalbo, Juan Pablos, Fondo de Cultura, Era, Ediciones de Cultura Popular o Siglo XXI. Buena parte de esta literatura puso en juego categorías teóricas marxistas para estudiar un tema particularmente espinoso en la historia mexicana: el vínculo entre el Estado y la sociedad. Tema que resultó crecientemente indagado por la teoría marxista con posterioridad a los levantamientos estudiantiles del 68 en Europa occidental y Latinoamérica. Además se multiplicaron los congresos o jornadas académicas, como así también las revistas político-culturales de izquierda, que actualizaron los contornos de la crítica. Emblemática en este último sentido resultó *Cuadernos Políticos* (1974-1990) (Bayle, 2016), la cual no solo fue leída frecuentemente por Rockwell y Ezpeleta; también las autoras establecieron lazos de amistad con miembros de su consejo editorial.

El DIE fue uno de los principales espacios en México que cobijó a las franjas de pedagogas/os argentinas/os exiliadas/os. Presumiblemente la figura de Gutiérrez-Vázquez resultó cautivante. A fines de los 70, cuando se multiplicaron los proyectos de investigación y la Maestría en Educación del DIE creció considerablemente, comenzó una labor mancomunada entre Rockwell y Ezpeleta. Si bien la primera estaba incursionando en la etnografía educativa, mientras la segunda contaba con estudios en Pedagogía, las perspectivas e intereses pronto convergieron. Los años 60/70 fueron el suelo común de una formación que, acontecida en latitudes diversas, permaneció animada por la apropiación de una perspectiva marxista heterodoxa y un vínculo desacralizado con sus textos; el activo involucramiento en experiencias educativas innovadoras y disruptivas; los orgánicos lazos con disputas populares e institucionales; la confianza en el valor de las categorías teóricas para explicar la compleja realidad educativa y subvertirla. No fue casual que rápidamente sus inquietudes hayan coincidido en la figura y pensamiento de Antonio Gramsci, de creciente circulación por entonces.

Una pionera línea de investigación: la etnografía educativa

Aunque la reflexión pedagógica en el medio italiano sobre la obra de Gramsci resultó más lenta que en otras áreas, existieron una serie de reflexiones que fueron rápidamente traducidas al castellano y circularon por Iberoamérica en los años 70: en México, se editó el trabajo de Ángel Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* (Nueva imagen, 1977; original, 1972); en España, se tradujeron en 1973 (original, 1969) las reflexiones de Lombardi, *Las ideas pedagógicas de Gramsci a través de la editorial Redondo*, y del comunista italiano Mario Manacorda, *La alternativa pedagógica*, por la editorial Fontamara, 1981 (original, 1973). Es posible ubicar estas contribuciones en el medio italiano como manifestación del denominado *momento de oro* de Gramsci (Liguori, 2012), es decir, cuando a fines de los 60 y principios de los 70 se operó una sensible expansión de los estudios sobre el comunista italiano.

La creciente difusión de Gramsci estuvo acompañada por los éxitos electorales y la creciente gravitación del principal partido comunista de la Europa occidental: el Partido Comunista Italiano (PCI). A mediados de los años 70, el comunismo italiano emergió como un polo de referencia para formaciones comunistas que tomaban distancia del centro moscovita. Su propuesta eurocomunista, que tenía al pensamiento gramsciano entre sus principales fundamentos, no solo había logrado reunir a los partidos homólogos de Europa (como Francia, España o Grecia) sino también a partidos comunistas latinoamericanos como el mexicano. Sumido en un giro estratégico, el Partido Comunista Mexicano (PCM) estrechó sus vínculos con la cultura comunista italiana y las posturas eurocomunistas. De este modo, el progresivo acercamiento con otras formaciones de izquierda —primero a través la Coalición de Izquierda, en 1979, y dos años más tarde con la fundación del Partido Socialista Unificado de México (PSUM)— estuvo acompañado por el debate en torno a una estrategia que requería la unificación de las luchas entre socialismo y democracia. Esta atmósfera también resultó favorable para la circulación del pensamiento gramsciano. Desde mediados de los 70 hasta fines de los 80, en articulación con la difusión de diversas corrientes marxistas, se desplegó en México una profusa edición, difusión y empleo de Gramsci, tanto en el ámbito político como académico (Illades, 2012 y 2017; Ortega Reyna, 2015a). Entre otras manifestaciones del fenómeno, la editorial Juan Pablos comenzó en 1975 la publicación de la versión togliattiana de los *Cuadernos de la cárcel*.

En el ámbito académico mexicano, se registró una considerable expansión de los usos educativos de Gramsci desde fines de los 70 y principios de los 80. Sin resultar exhaustivo, sería posible distinguir, al menos y brevemente, tres líneas de trabajo educativo con las notas carcelarias: (a) tesis de grados o posgrado, con un registro fundamentalmente filosófico o teórico, que recorrieron al pensamiento gramsciano desde preocupaciones educativas (Zuleta, 1980; Buenfil Burgos, 1983); (b) tesis de posgrados que pusieron en juego categorías gramscianas para analizar al sistema educativo (Puiggrós, 1980); (c) un cúmulo heterogéneo de escritos que pretendieron divulgar la obra gramsciana y sus implicancias pedagógicas, o bien dar cuenta de su propuesta educativa (Portantiero, 1980; Rangel, 1980; Hierro, 1981; Salamón, 1982; Geneyro, 1984; Castro López, 1986; Jiménez, 1986). Presumiblemente conformados con fines didácticos y para facilitar la tarea de enseñanza en el nivel superior, estos últimos escritos eran textos breves, publicados mayormente en revistas universitarias. En algunas de estas reflexiones, puede vislumbrarse la delimitación de Gramsci respecto del marxismo educativo de corte crítico-reproductivista de los 70 (que reunía a autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles o Gintis). El comunista italiano parecía contribuir a un nuevo campo de reflexión para la teoría educativa emancipatoria. Al respecto, en un capítulo sobre las corrientes sociológicas de la Educación, la socióloga mexicana María de Ibarrola (directora del DIE entre 1981 y 1986) aseguraba que los “peligros de caer en el mecanicismo de la reproducción se ven contrarrestados actualmente por el estudio intensivo que se empieza a hacer de las obras de Gramsci” (1981: 27).

Dentro de esta profusa estela de elaboraciones educativas en torno al pensamiento gramsciano, se encontraba el proyecto de investigación denominado *La práctica docente y su contexto institucional y social*, radicado en el DIE y coordinado por Ezpeleta y Rockwell. Estas autoras realizaron una contribución pionera y original: la formulación de una etnografía educativa gramsciana. Entre 1980 y 1985, organizaron un trabajo de campo en dos zonas escolares de Tlaxcala. Alrededor del proyecto, emprendieron una serie de reflexiones en torno a la investigación de la vida cotidiana escolar, ya sea de manera individual (Ezpeleta, 1980, 1986a y 1986b, entre otros; Rockwell, 1982a, 1982b, 1986a y 1986b, entre otros), conjunta (1983a, 1983b y 1986, entre otros) o con colegas (por ejemplo, Rockwell, Gálvez, Paradise y Sobrecasas, 1981; Rockwell y Gálvez, 1982). Además compartieron la dirección de tres tesis de maestría: *La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana*, de

Ruth Mercado (DIE, 1985); *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*, de Etelvina Sandoval (DIE, 1985); y *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*, de Citlali Aguilar (DIE, 1986)⁵.

En el mundo anglosajón, se encontraban antecedentes que daban cuenta de las potencialidades de la etnografía educativa. Entre otros, es posible citar los estudios de Paul Willis (1988), Michael Apple (1986 y 1987), Jean Anyion (1980) o Henry Giroux (1983). Es cierto que Gramsci resultó un punto de referencia en estudios anglosajones sobre la escuela, pero en el caso de Ezpeleta y Rockwell adquirió una importancia y densidad particular. Las autoras encontraron en el comunista italiano una referencia decisiva para fundamentar e inaugurar una línea de investigación educativa crítica y empírica de la cotidianidad escolar, ausente en América Latina:

“Hemos ofrecido sólo un esbozo de los problemas teórico-metodológicos que encontramos y de las orientaciones que proponemos, en el intento de construir una fundamentación gramsciana de la etnografía. Este esfuerzo se ubica en la perspectiva de integrar la investigación etnográfica al desarrollo de una concepción alternativa relevante a la realidad educativa latinoamericana”. (Rockwell, 1986b: 4)

Entre las múltiples referencias teóricas introducidas por Rockwell y Ezpeleta para delinear la etnografía educativa, se encontraba el pensamiento gramsciano, que fue empleado en cuatro niveles decisivos para: (a) fundamentar la perspectiva epistemológica; (b) dilucidar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; (c) analizar las presencias cotidianas de las clases subalternas en la escuela; (d) cimentar un proyecto político educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

Respecto del primer nivel, Ezpeleta y Rockwell concordaban en el diagnóstico acerca del estado de la investigación educativa: la ausencia de los procesos históricos y, por tanto, una evidente dificultad para aprehender la rebelde realidad escolar. Argüían que, a pesar de sus divergencias, el funcionalismo y la corriente marxista crítico-reproductivista, tan presente en el medio francés, terminaban por anular los procesos históricos en sus indagaciones (Rockwell, 1986a y 1986b; Ezpeleta, 1980 y 1987). A contracorriente, asumieron al marxismo en términos gramscianos: como un historicismo absoluto. Acudieron a una heterodoxa tradición marxista que, aun con los matices de sus integrantes, coincidían con Gramsci en rechazar las versiones positivistas y mecanicistas del marxismo y en enfatizar el momento histórico del

materialismo. En ese sentido, no llama la atención que junto al comunista italiano convivían alusiones a intelectuales referentes de la nueva izquierda como György Lukács (particularmente su libro *Historia y conciencia de clase*); las contribuciones sobre la vida cotidiana de la discípula de este, Ágnes Heller, expulsada del Partido Comunista Húngaro en 1956 y crítica del régimen soviético; o bien de miembros de la denominada Escuela de Birmingham, como E. P. Thompson (particularmente, su libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, 1963) o Raymond Williams, que rompieron amarras con el comunismo británico también luego de la invasión de Hungría por las tropas del Pacto de Varsovia. en 1956.

Es particularmente interesante que las reflexiones epistemológicas de Rockwell y Ezpeleta se desarrollaron en el marco de la denominada crisis del marxismo que acechó a la teoría crítica a fines de los 70. Si bien tuvo su epicentro en España, Italia y Francia, México resultó su principal espacio latinoamericano de discusión (Cortés, 2014; Giller, 2016). Más allá de los contenidos de la crisis y las reacciones teóricas que acarrió (Palti, 2005; Expósito, 2017), interesa subrayar uno de sus principales efectos: luego de haber resultado el paradigma hegemónico que animaba a la intelectualidad progresista para pensar la teoría social durante buena parte de los 60/70, el marxismo entró en decadencia como ideología política y modelo teórico para gran parte de la izquierda. Innumerables intelectuales se decidieron por alternativas teóricas definitivamente exteriores a él y optaron por posiciones políticas liberales o incluso conservadoras. Aun en este contexto, Rockwell y Ezpeleta continuaron pensando al interior del marxismo, rastreando en sus heréticas tradiciones. En efecto, no resulta casual que entre las referencias teóricas de las autoras aparezca el gramsciano José Aricó, que, exiliado en tierra mexicana desde 1976, continuó pensando dentro del paradigma en crisis. Su libro *Marx y América Latina* (1980), reiteradamente citado por Rockwell y Ezpeleta, es una genuina manifestación: aun iluminando las profundas limitaciones que tuvo Marx para pensar América Latina, Aricó dejaba entrever la potencialidad y fecundidad de su acervo para dirimir la realidad regional y su concreta historicidad. Lejos de un sistema cerrado y definitivo, el marxismo se presentaba como un magma de conceptos y problemas que invitaba a su permanente descomposición y recomposición. Este modo de comprender al paradigma crítico guardaba deudas con Gramsci, quien asegura que el marxismo debe desarrollarse y medirse en permanente diálogo, ya sea con las exigencias provenientes de otras complejas concepciones del mundo como de la rebelde realidad

(Aricó, 2005). Al igual que Aricó, para Rockwell y Ezpeleta, el marxismo aparecía como un horizonte ineludible pero de ninguna manera como un sistema cerrado o concluido.

Prosiguiendo vetas sugeridas por el intelectual cordobés, al fundamentar epistemológicamente su investigación, Rockwell y Ezpeleta comprendieron a los fenómenos educativos como la síntesis de múltiples determinaciones. Aquel texto metodológico de Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política*, que Ezpeleta estudió en la ciudad de Córdoba al amparo de Aricó durante los años 60, les permitió enarbolar una noción de totalidad rica en complejidad y sugerir que la aprehensión de la formación social no podía resultar abstracta, formal o evidentemente fragmentada. Sería posible sugerir que el ejercicio de traducción que Aricó encontró en buena medida en Gramsci, y resultó una constante en su propósito por mantener la vitalidad del marxismo para pensar América Latina (Cortés, 2015), también se encuentra entre los fundamentos epistemológicos de las autoras. La riqueza de las determinaciones de la realidad educativa latinoamericana solo se volvía inteligible a través de la traducción (que por definición en Gramsci es abierta e inacabada) de categorías teóricas marxistas. A diferencia de otras posiciones, ante la crisis del marxismo, las autoras no rechazaban la noción de totalidad y se esforzaban por dar cuenta de las múltiples determinaciones a través de un vínculo dialéctico entre los conceptos y la trama escolar.

Si de alguna manera Gramsci se encontraba entre las bases epistemológicas de la etnografía educativa, también iluminaba un segundo nivel descuidado por la reflexión socio-educativa de la época: la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar. Aunque en diversos manuscritos de la época las autoras aprehendieron a dicha institución desde una perspectiva gramsciana, Rockwell presentó en 1987 una sugerente ponencia en el Seminario de Investigación Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México que también circuló como documento de trabajo en el DIE: “Repensando la institución escolar. Una lectura de Gramsci”⁶. Aunque advertía que en las notas carcelarias el término institución estaba prácticamente ausente, los análisis concretos de la dinámica política por parte de Gramsci suministraban fecundos insumos para pensar de manera novedosa la condición escolar. El manuscrito contenía un anexo que pasaba revista a los modos de conceptualizar la cuestión institucional, discutidos por la autora desde una mirada gramsciana. Además de objetar las clásicas posturas liberales de Max Weber o las

funcionalistas de Bronislaw Malinowski, Radcliffe Brown, Talcott Parsons, tomaba distancia del discípulo althusseriano Nicos Poulantzas. Si bien existían razones para presentar conjuntamente a estos autores, ya sea por tratar a la institución en términos tendencialmente racionalistas, ahistóricos o subordinados al Estado, el marxista grecofrancés resultaba particular: no solo era un punto de referencia político-teórico para franjas díscolas de izquierda sino que además había recurrido y polemizado con el pensamiento gramsciano al teorizar sobre el Estado y sus aparatos⁷. La intervención de Rockwell se centraba en uno de los tópicos sobre los que Marx era impugnado en el marco de la crisis del marxismo: la ausencia de una teoría del Estado. En línea con otras producciones de la época, encontraba en el pensamiento gramsciano una veta sugerente para dirimir tal asunto y, particularmente, a la institución escolar.

Rockwell se apoyó centralmente en el filósofo mexicano Carlos Pereyra, que había permanecido bajo los influjos del althusserianismo y tomado distancia de la filosofía de la praxis pero que, al mismo tiempo, acudió a Gramsci para realizar el tránsito de la teoría a la historia, analizar la coyuntura política mexicana, repensar la categoría de sociedad civil o impugnar al concepto de Aparato Ideológico de Estado (Ortiz Palacios, 2001; Acosta, 2012; Álvarez Solís, 2015; Ortega Reyna, 2015b y 2015c). Referente intelectual para las jóvenes generaciones críticas, Pereyra publicó “Gramsci: Estado y sociedad civil” en *Cuadernos Políticos* (número 21, julio-setiembre de 1979; reeditado como capítulo de libro en 1984). Allí expuso una articulada crítica a la influyente intervención de Perry Anderson “Las antinomias de Gramsci” (publicado en el número 13, julio-setiembre de 1977, por la mencionada revista), que pretendía demostrar las incongruencias teóricas del comunista italiano en sus notas carcelarias al teorizar sobre el Estado y la sociedad civil⁸. En contraposición, Pereyra recuperó la riqueza de los planteos gramscianos: del vínculo orgánico entre Estado y sociedad civil sugerido por el sardo, no se infería que esta última se desvanezca hasta confundirse con aquel (tal como suponía el tratamiento de las instituciones en clave de aparatos). El filósofo mexicano se apoyó en Gramsci para enfatizar la necesidad de aprehender la historicidad de las instituciones de la sociedad civil y, particularmente, la cotidianidad de sus conflictos como las correlaciones de fuerzas cambiantes que anidaban en su seno. Esta asimilación de la teoría societal gramsciana abría caminos suturados no sólo por Perry Anderson. También por las interpretaciones tendencialmente formales, abstractas o topológicas en el medio francés que se habían estructurado a partir del ciclo abierto por el levantamiento estudiantil en 1968 y que

contaban con amplia circulación en México, ya sea a manos de Nicos Poulantzas, Christine Buci-Glucksmann o Hugues Portelli.

En base a las teorizaciones de Pereyra, Rockwell estableció precisas mediaciones entre la institución escolar y el pensamiento de Gramsci. Alejada de la preocupación topológica por ubicar a la escuela en una teoría societal abstracta, fundamentaba de manera gramsciana los pliegues históricos y cotidianos que conformaban a la institución escolar. En otras palabras, para la autora el problema principal gramsciano no reposaba en clasificar a las instituciones según su pertenencia a la sociedad política (coerción/fuerza) o sociedad civil (consenso/hegemonía). Más bien, se trataba de dar cuenta del carácter histórico, variable y concreto entre ambos planos. Lejos de dicotomizar la sociedad civil y la sociedad política, la antropóloga asumía la distinción gramsciana como metodológica y sugería que ambas instancias atravesaban, en diferentes grados o momentos, la cotidianidad de la institución escolar. De este modo, las categorías gramscianas de consenso o coerción no se volvían criterio para clasificar instituciones sino insumo para analizar los concretos movimientos de la vida cotidiana. A su vez, la autora se esforzaba en deslindar el concepto gramsciano de *hegemonía* del mero *dominio*. En contraposición de la pasiva adhesión al orden socio-educativo que se derivaba de la noción de *consenso* en las corrientes funcionalistas o de la *ideología* en la corriente althusseriana, la hegemonía gramsciana era un proceso tan histórico como activo y, por tanto, sometido a los embates de las clases subalternas.

Precisamente desde este ángulo se divisa el tercer nivel de la etnografía educativa pergeñada por Ezpeleta y Rockwell que encontró fundamentos en Gramsci: analizar las presencias de las clases subalternas en la escuela. En 1983 publicaron en la revista *Cuadernos políticos* un artículo de evidente raigambre gramsciana: “Escuela y clases subalternas”⁹. Quizás haya sido la primera tentativa en la teoría crítica educativa de dirimir la escuela a la luz del concepto gramsciano de clases subalternas. También es notoria su originalidad si se atiende a los estudios específicamente gramscianos. En Italia, más allá de la polémica en los 50 entre Ernesto Martino y Cesare Luporini en las páginas de la revista *Società*, los trabajos sobre el concepto gramsciano de subalternidad resultaron más bien tardíos y en buena medida su influjo provino de la Escuela de Estudios Subalternos (EES o *Subaltern Studies*, como se denominaba su revista), fundada por historiadoras/es de la India formados en el Reino Unido en los 80 (Green, 2009; Modonesi 2010; Liguori, 2011)¹⁰. Esta escuela estuvo

conducida por el historiador inglés Ranajit Guha. Para el estudio de sociedades poscoloniales de Asia del sur, Guha se inspiró en la noción subalterna de Gramsci, ubicándose en 1982 su pionera contribución. En paralelo, y sin referencia a este novedoso estudio, Ezpeleta y Rockwell también retomaron el concepto gramsciano de clases subalternas para dirimir una realidad tercermundista, aunque en una institución específica: la escuela.¹¹

En línea con las reflexiones de franjas de la nueva izquierda, el carácter plural del concepto *clases subalternas* les permitía evitar a las autoras el sesgo esencialista o economicista del marxismo doctrinario y registrar el carácter híbrido de la cultura popular mexicana. Retenían la densidad de la categoría gramsciana, que no operaba como mero sustituto de clase proletaria. Asimismo, la subalternidad en Gramsci divisa la impronta activa de los sujetos populares y las tensiones en el proceso de su constitución respecto de la hegemonía de la clase dominante. Para el comunista italiano, la historia de las clases subalternas era ininteligible por fuera de la noción de hegemonía y, concretamente, de las iniciativas de los grupos dominantes que las someten y disgregan permanentemente (Crehan, 2004; Liguori, 2015; Buttigieg, 2017). Precisamente, la etnografía educativa estructurada por Rockwell y Ezpeleta permitía registrar esta historia de las clases subalternas en el seno de la escuela que, parafraseando a Gramsci, además de frecuentemente olvidada o narrada por sectores dominantes, estaba signada por su carácter fragmentado, episódico o incoherente. Lejos de una maniquea separación entre rebeldía y sumisión, conciencia y falsa conciencia, o espontaneidad y dirección, las autoras retenían la complejidad de la vida popular al interior de la escuela. Más aún, la etnografía propuesta permitía arrojar luz sobre una de las características que Gramsci divisaba en la historia de las clases subalternas: su carácter indocumentado.

A lo largo del artículo, Ezpeleta y Rockwell colocaron al pensamiento gramsciano en diálogo con distintas contribuciones, pero sobresale la sugestiva articulación con el tratamiento de la vida cotidiana por parte de la marxista Ágnes Heller (1972 y 1977). Entre otros conceptos, repararon en la noción de apropiación que la autora utilizaba para dar cuenta de las activas e históricas mediaciones de los individuos respecto del cotidiano mundo circundante. Ezpeleta y Rockwell articularon dicha noción helleriana con el concepto de control para aludir a las acciones que articulaban al poder estatal: a las prescripciones estatales. Bajo el binomio control–apropiación, analizaron distintas dimensiones de la vida escolar, tales como la

construcción del edificio, el trabajo docente o la actividad estudiantil. La perspectiva gramsciana, que invitaba a rebasar las previsiones o prescripciones de las normas para comprender la cultura de las clases subalternas, convergía con las sugerencias de Heller: en ambas perspectivas, el proceso histórico se colocaba en primer plano y, consecutivamente, el papel de los sujetos en la mediación y construcción del mundo social. Para dilucidar tal mediación y construcción en el pequeño mundo escolar por parte de las clases subalternas, las autoras recurrieron al herramental gramsciano: sentido común, buen sentido o folklore, eran algunas de las nociones que acompañaban al estudio. También la delimitación de escalas en el análisis de la vida cotidiana, por parte de Heller, como la insistencia en el carácter contradictorio y fragmentado de la cultura popular, por Gramsci, fundamentaban el abordaje por parte de las autoras de los múltiples elementos y contenidos del proceso escolar.

Por último, entre las razones políticas de la etnografía educativa construida también subyacía Gramsci: se trataba de una pesquisa capaz de promover la autonomía y el protagonismo popular. Aquel bello pasaje carcelario en que Gramsci instaba a las clases subalternas a realizar una elaboración crítica e histórica de las huellas recibidas “sin beneficio de inventario”, es posible divisarlo en epígrafes (Rockwell, 1982a), en las conclusiones de las tesis dirigidas (Mercado, 1985) o entre los fundamentos de la propuesta político-educativa de la investigación (Ezpeleta y Rockwell, 1983a). El aforismo griego, “conócete a ti mismo”, que se encontraba en aquel escrito gramsciano, aludía a la mayéutica socrática tan apreciada por el comunista italiano (Fiori, 2009): un método pedagógico basado en el diálogo entre maestro y estudiante, donde el primero ayudaba al segundo a través de preguntas a conocer su verdad. En el Cuaderno 3 (<90>), titulado *Criterios metodológicos*, Gramsci indica fases del desarrollo histórico de las clases subalternas. Además de iluminar zonas para el estudio de sus actividades, denota la posibilidad de que las clases subalternas evolucionen de una condición primitiva de subordinación a una última fase de autonomía integral. Este optimismo gramsciano (que en ningún caso se tornaba romántico) parecía estar entre las bases de la etnografía propuesta por Ezpeleta y Rockwell. En sintonía con las tendencias democráticas y antiburocráticas que animaron los levantamientos del 68, para las autoras resultaba decisiva la conquista progresiva de la autonomía ante un Estado, particularmente el mexicano, tan hábil en estrategias de apaciguamiento. Desde un ángulo evidentemente gramsciano, proponían que los actores educativos superasen su momento corporativo y

conformasen alianzas con otros sectores sociales para lograr transformaciones en una escala significativa.

De todas maneras, en los años 80 la esperanza de cambios radicales se encontraba en franca crisis. Si bien pueden hallarse en el movimiento mexicano del 68 disputas por la democracia del Estado y la sociedad, hacia los 80 la cuestión de la vida democrática e institucional en la estrategia política adquirió una inaudita centralidad; si la revolución fue el eje articulador de los debates latinoamericanos en los 60, en los 80, con el trasfondo de las sangrientas dictaduras militares latinoamericanas, la crisis del propio concepto de socialismo y de sus certeros futuros, el tema decisivo pasó a ser la democracia (Lechner, 1988; Lesgart, 2003). El socialismo, para buena parte de las franjas críticas, ya no podía pensarse por fuera de la cuestión democrática. En la deriva política de la etnografía educativa delineada por Rockwell y Ezpeleta parece resonar la guerra de posiciones gramsciana: centrar la contienda en el seno de las instituciones de la sociedad civil sin esperar una inmediata conquista del poder político. En cierta sintonía con propuestas que circulaban por las revistas *Cuadernos Políticos*, *Controversia*, *El Machete*, en trabajos del antropólogo Roger Bartra (1981) o en las diversas intervenciones de Pereyra (1990), la lucha democrática resultaba decisiva y no implicaba ni una mera destrucción del Estado ni su súbito asalto.

En un contexto signado por la paulatina instalación del modelo neoliberal en el plano internacional y latinoamericano, las autoras defendían el derecho a la educación pública-estatal de las clases subalternas y se distanciaban, al igual que en los años 60/70, de las propuestas desescolarizantes. Pero, al mismo tiempo, desde un registro gramsciano, la etnografía educativa hilvanaba esta defensa con una propuesta democratizadora de la vida escolar: prometía localizar y extender los gérmenes del buen sentido de las clases subalternas. El horizonte gramsciano de un cambio radical, a través de la conquista del Estado que pusiese fin a la subalternidad, no parecía guardar actualidad política. Más bien, las autoras jerarquizaban aquellos pasajes gramscianos que invitaban a vincular los “elementos del pasado y del presente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983b: 75) para que los sectores populares obtuvieran mayores cuotas de autonomía en la escena escolar.

También con un registro gramsciano, las autoras reparaban en que solo la resistencia cotidiana podía devenir transformadora al integrarse a una organización política. Tal vez por las características de sus trayectorias políticas, por las experiencias del socialismo real y, más en general, por la crisis que atravesaba la

forma partido en la cultura política de izquierda en los 80, las autoras no recurrieron a la metafórica figura del Príncipe de Maquiavelo en Gramsci. Más bien repararon en aquellas notas gramscianas que insistían en la formación política de las clases subalternas sin referencia explícita al partido. Así, la propuesta de las autoras de integrar la resistencia escolar en una organización política refería a distintos colectivos de la comunidad educativa: sindicatos combativos, movimientos sociales, centros de estudiantes. De este modo, parafraseando a Gramsci, las clases subalternas podrían lanzar su desafío hegemónico. Desafío que presuponía el conocimiento específico de la realidad cotidiana a transformar. Con aires gramscianos, aseguraban: “Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Ezpeleta y Rockwell, 1983b: 78).

A modo de cierre

El artículo ha intentado recorrer algunos de los nudos históricos y teóricos que cimentaron la formulación de una etnografía educativa desde una perspectiva gramsciana por parte de Rockwell y Ezpeleta en los años 70 y 80 en el DIE. Existen otros aspectos que podrían ahondarse en próximas indagaciones: establecer matices entre las trayectorias y producciones teóricas de las autoras que fueron expuestas de una manera tendencialmente homogénea; indagar sus estrategias en el campo educativo atendiendo a la condición femenina y juvenil compartida; reponer de manera más precisa y extensa las redes políticas, culturales y afectivas que rodearon el proyecto de investigación; detenerse en el sutil tratamiento de conceptos como reproducción y resistencia; o bien colocar en diálogo la preocupación de las autoras por la vida cotidiana escolar con el campo literario y el *boom* de la novela negra en castellano hacia mediados de los 70, que pretendió sortear el desencuentro entre la novela y la realidad social (López, 2006).

En cualquier caso, será preciso retener que, en sintonía con otros trabajos en torno a Gramsci durante estos años en Europa occidental y Latinoamérica, las instituciones académicas resultaron espacios decisivos. Tal vez precisamente por ese amparo institucional que dotó de continuidad a la investigación, la sugestiva perspectiva para analizar la trama escolar abierta por las autoras paulatinamente se volverá punto de referencia en la investigación educativa. Como se ha intentado mostrar, este modo de acercarse al ámbito educativo anidaba en trayectorias anteriores, pero el trabajo mancomunado y continuado en el DIE permitió configurar un

pionero programa de investigación. En esta tentativa renovadora, el legado gramsciano resultó decisivo.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, F. (2012). Carlos Pereyra. Sobre la democracia (1990). En C. Illades y R. Suárez, (coords), *México como problema. Esbozo de una historia intelectual*, pp. 168-192. México: Siglo XXI.

AGUILAR, C. (1986). *El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

ÁLVAREZ SOLÍS, A. (2015). Gramsci en México. Formación y desaparición en un archivo crítico. En O. Cabezas (comp.), *Gramsci en las orillas*, pp. 221-236. Buenos Aires: Cebra.

ANDERSON, P. (1977). "Antinomies of Antonio Gramsci". *New Left Review*, 100, 5-78.

ANYON, J. (1980). "Social clase and the Hidden Curriculum of work". *Journal of Education*, 162-1, 67-92.

APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. (Edición original, 1979.)

APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós. (Edición original, 1981.)

ARATA, N.; ESCALANTE, J.; y PADAWER, A. (2018). Estudio preliminar. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, pp. 15-56. Buenos Aires: Clacso.

ARICÓ J. (1980). *Marx y América Latina*. Lima: Cedep.

ARICÓ, J. (2005). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición original, 1987.)

AYALA, M.; LASTRA, S.; y GATICA, M. (2013). "Historia oral de los exilios latinoamericanos: abordar, problematizar e interpretar las experiencias del siglo XX". *Testimonios, Revista de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina*, 3-3, 5-14.

BARTRA, R. (1981). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Era.

BAYLE, M. (2016). *México como escenario latinoamericano. Dictadura, revolución y democracia en la revista Cuadernos Políticos (1974-1990)*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de San Martín.

BUENFIL BURGOS, R. (1983). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas*

críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Tesis de Maestría en Educación. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

BURGOS, R. (2004). *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BUTTIGIEG, J. (2017). Subalternos. En G. Liguori y P. Voza (orgs), *Diccionario gramsciano.* São Paulo: Boitempo.

CABEZAS, O. (2015). *Gramsci en las orillas.* Buenos Aires: La Cebra.

CANAVESE, M. (2015). *Los usos de Foucault en Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

CARR, B. (1996). *La izquierda mexicana a través del siglo XX.* México: Era.

CASTRO LÓPEZ, M. (1986). "Gramsci: la escuela unitaria". *Cero en Conducta*, 6, 27-32.

CREHAN, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología.* Barcelona: Bellaterra.

COMITÉ EDITORIAL. (1980). "Presentación". *Teoría y Política*, 1, 1-2.

CORIA, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CORTÉS, M. (2014). "Contactos y diferencias: la «crisis del marxismo» en América Latina y en Europa. *Cuadernos Americanos*, 148, 139-163.

CORTÉS, M. (2015). *Un nuevo marxismo para América Latina: José Aricó: traductor, editor, intelectual.* Buenos Aires: Siglo XXI.

DE IBARROLA, M. (1981). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En G. Rivera y C. Torres, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, pp. 21-33. México: Centro de Estudios Educativos y Pax México.

DE IBARROLA, M. y ROCKWELL, E. (1985). *Educación y clases populares en América Latina.* México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

DE LOS RÍOS, P. (2015). "Los movimientos sociales de los años sesentas en Estados Unidos: un legado contradictorio". *Sociológica México*, 38, 11-30.

EXPÓSITO, J. (2017). *El marxismo inquieto.* Buenos Aires: Prometeo.

EZPELETA, J. (1980). "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento". Ponencia presentada en el *Seminario sobre Educación Superior.* Caracas, 24 al 28 de marzo.

EZPELETA, J. (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 20, 39-64.

EZPELETA, J. (1987). "Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación". *Revista Argentina de Educación*, 8-5, 25-40.

- EZPELETA, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983a). "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". *Revista Colombiana de Educación*, 12, 35-50.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983b). "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- EZPELETA, J.; TEOBALDO, M.; y VILLANUEVA, G. (1970). "Educación, ideología y control social". *Los Libros*, 13, 18-22.
- FRANCIONI, G. (1984). *L'officina gramsciana: ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"*. Napoli: Bibliopolis.
- FIORI, G. (2009). *Vida de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Peón negro. (Edición original, 1966.)
- GENEYRO, J. C. (1984). "Talcott Parsons y Antonio Gramsci: algunas reflexiones sobre sus concepciones educativas". *Pedagogía*, 0, 7-12.
- GILLER, D. (2016). "La revista de la derrota. Exilio y democracia en *Controversia* (1979-1981)". *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 63, 37-64.
- GIROUX, H. (1983). "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis". *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- GREEN, M. (2009). Gramsci non può parlare: presentazioni e interpretazioni del concetto gramsciano di subalterno. En M. Pala (ed.), *Americanismi. Sulla ricezione del pensiero di Gramsci negli Stati Uniti*, pp. 71-102. Cagliari: Centro di Studi Filologici.
- GUHA, E. (1982). *Subaltern Studies I: Writings on South Asian History and Society*. Delhi - Oxford: University Press.
- GUTIÉRREZ, SERRANO, N. G. (1998). "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3-5, 13-38.
- HELLER, A. (1972). *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HIERRO, G. (1981). "Gramsci y la educación". *Revista de la Educación Superior*, 38, 33-55.
- HOBBSAWM, J. (1963). "Para el estudio de las clases subalternas". *Pasado y Presente*, 2, 158-167. (Edición original, 1960.)

- ILLADES, C. (2012). *La inteligencia rebelde. La izquierda en el debate público en México, 1968-1989*. México: Océano.
- ILLADES, C. (2017). La renovación del marxismo. En C. Illades (coord.), *Camaradas. Nueva historia del comunismo mexicano*, pp. 264-298. México: Fondo de Cultura Económica.
- ILLADES, C. (2018). *El futuro es nuestro. Historia de la izquierda en México*. México: Océano.
- JIMENÉZ, P. (1986). "Antonio Gramsci y la educación". *Cero en Conducta*, 5, 28-33.
- KANOUSI, D. (comp.) (2000). *Gramsci en América. II Conferencia internacional de estudios gramscianos*. México: Plaza y Valdez y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- LECHNER, N. (1986). "De la revolución a la democracia. El debate intelectual en América del Sur". *La Ciudad Futura. Revista de Cultura Socialista*, 2, 33-35.
- LESGART, C. (2003). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.
- LIGUORI, G. (2011). "Tre accezioni di «subalterno» in Gramsci". *Critica Marxista*, 6, 33-41.
- LIGUORI, G. (2012). *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche, 1922-2012*. Roma: Riuniti.
- LIGUORI, G. (2015). "«Classi subalterne» marginali e «classi subalterne» fondamentali in Gramsci". *Critica Marxista*, 4, 41-48.
- LÓPEZ, P. (2006). *Una inquietud de amanecer. Literatura y política en México, 1962-1987*. México: Plaza y Valdes.
- MALECKI, J. (2016). "Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975". *Prohistoria*, 25, 79-103.
- MERCADO, R. (1985). *La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- MODONESI, M. (2003). *La crisis histórica de la izquierda socialista mexicana*. México: Juan Pablos.
- MODONESI, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: Clacso - Prometeo - UBA Sociales.
- MORALES, M. C. y SOUTHWELL, M. (2014). "La investigación educativa en México y Argentina: trazos para pensar una relación". *Perfiles Educativos*, 36-144, 12-30.
- NAVA, E. (1981). "Estado y política en el pensamiento de Gramsci. En torno a la crítica

- de Perry Anderson". *Teoría y Política*, 4, 5-18.
- ORTEGA REYNA, J. (2015a). "El cerebro de la pasión. Althusser en tres revistas mexicanas". *Izquierdas*, 25, 143-164.
- ORTEGA Reyna, J. (2015b). "Abriendo horizontes: sociedad civil, Estado y hegemonía en la obra de Carlos Pereyra". *Acta Sociológica*, 66, 101-127.
- ORTEGA REYNA, J. (2015c). Gramsci en México. Tres momentos para una nueva gramática de la política. En O. Cabezas (comp.), *Gramsci en las orillas*, pp. 237-258. Buenos Aires: Cebra.
- ORTIZ PALACIOS, L. (2001). *Teoría y política en la obra de Pereyra*. México: Plaza y Valdes.
- PALTI, E. J. (2005). *Verdades y saberes del marxismo. Reacciones de una tradición política ante su "crisis"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PASQUALI, L. (2014). "Más allá de la entrevista. Consideraciones sobre el uso de fuentes orales en la investigación histórica". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], 26 de noviembre, sin paginación. Recuperado en: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/67400> [consulta: enero de 2019].
- PEREYRA, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza.
- PEREYRA, C. (1990). *Sobre la democracia*. México: Cal y arena.
- PETRA, A. (2017). *Intelectuales y cultura comunista. Itinerario, debates y problemas en la Argentina de posguerra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PORTANTIERO, J. C. (1977). Los usos de Gramsci. En A. Gramsci, *Escritos Políticos (1917-1933)*, pp. 5-70. México: Cuadernos de Pasado y Presente.
- PORTANTIERO, J. C. (1980). "El principio educativo en Gramsci". Ponencia presentada en el Seminario *Corrientes contemporáneas en Sociología de la Educación*. Centro de Estudios Educativos, México, marzo-octubre.
- PUIGGRÓS, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. Tesis de Maestría en Educación. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- RANGEL, A. (1980). "La formación de los intelectuales, propuesta educativa de Antonio Gramsci". *Revista de Trabajo Social*, 4, 69-72.
- ROCKWELL, E. (1982a). "De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela". *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, 8, 13-37.
- ROCKWELL, E. (1982b). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (coords.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y*

escritura, pp. 35-50. México: Siglo XXI.

ROCKWELL, E. (1986a). "Cómo observar la reproducción". *Revista Colombiana de Educación*, 17, 109-125.

ROCKWELL, E. (1986b). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memoria del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, pp. 15-29. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.

ROCKWELL, E. (2006). Memoria biográfica. En I. Vidales y R. Maggi, (comps.), *Educación. Presencia de mujer*, pp. 53-60. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

ROCKWELL, E. y GÁLVEZ, G. (1982). "Formas de transmisión del conocimiento científico". *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 42, 97-140

ROCKWELL, E.; GÁLVEZ, G.; PARADISE, R.; y SOBRECASAS, S. (1981). "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria". *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, 1, 2-39.

SALAMÓN, M. (1982). "Gramsci: apuntes para una propuesta educativa". *Perfiles Educativos*, 15, 3-15.

SALEME, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja Editor.

SANDOVAL, E. (1985). *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

SUASNÁBAR, C. (2013). *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*. Rosario: Prohistoria.

TARCUS, H. (2007). *Marx en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TESTA, E. (2017). "L'incanto del serpente. Gramsci in contrappunto tra Giorgio Baratta e Alberto M. Cirese". *International Gramsci Journal*, 2-3, 258-287.

TINOCO, J. (2014). *Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez: paisajes y semblanza de un constructor de la educación nacional*. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal. (Edición original, 1977.)

ZULETA, E. (1980). *Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Notas

¹ El texto, traducido por José Aricó y Jorge Tula, constituyó el primer número (marzo de 1968) de la *Colección Cuadernos de Pasado y Presente*.

² Estos departamentos coordinaron el diseño de los libros de textos en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas, mientras que las áreas de Español y Ciencias Sociales estuvieron en manos del Colegio de México.

³ Por ejemplo, en la UNAM surgieron la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969, el Centro de Didáctica en 1970, el Centro de Investigaciones Pedagógicas en 1972, y la Fundación Javier Barros Sierra en la Facultad de Filosofía y Letras en 1975.

⁴ En 1971 fue creado el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México (STEUNAM), y en 1974 el Sindicato de Personal Académico (SPAUNAM) de la misma universidad.

⁵ Ezpeleta (1991) también asumirá la perspectiva teórica elaborada en el DIE en su investigación sobre las condiciones del trabajo docente en la Argentina del nivel primario; investigación efectuada a partir de un retorno (que se volverá temporario) al país sudamericano en los años 80 y que será publicada en formato libro en 1991.

⁶ Ezpeleta también coincidía en la fecundidad de las notas carcelarias para pensar la institución escolar. Corrientes teóricas surgidas con posterioridad a los movimientos estudiantiles del 68, como la pedagogía institucional y antiautoritaria, aseguraban que tan solo ponían «en acto», de distintas maneras, lo que en Gramsci ya estaba planteado desde una perspectiva política más amplia: la concepción descosificadora de las instituciones, la vigencia de su historicidad; la incorporación consciente de las contradicciones y determinaciones presentes en las instituciones de la sociedad civil” (Ezpeleta, 1980: 21).

⁷ Una de las principales referencias para dirimir la cuestión estatal por parte de Rockwell y Ezpeleta fue el artículo “El Estado y lucha cotidiana”, de John Holloway, publicado por *Cuadernos Políticos* en su número 24 (abril-junio de 1980), que polemizó abiertamente con la noción poulantziana de *autonomía relativa*.

⁸ También desde las páginas de la revista *Teoría y Política*, el joven Eduardo Nava (1981) criticó el ensayo de Anderson (1977). La revista, que nació en el seno de la Facultad de Economía de la UNAM por iniciativas de académicos, y contó con 13 números entre abril-junio 1980 y enero-junio 1985, pretendía asumir la “integralidad de la herencia ortodoxa del marxismo clásico” (Comité Editorial, 1980: 1). A tal fin, discutía no sólo con el marxismo dogmático y oficial, pregonado por el socialismo real, sino también con aquellas posturas revisionistas que, animadas en el pragmatismo o el subjetivismo, terminaban por desnaturalizar al propio marxismo. En este último sentido, Nava impugnó la interpretación de Anderson, que, en su afán de criticar la opción eurocomunista, terminaba por tergiversar al propio legado gramsciano. En el ámbito italiano, Francioni (1984) fue el primero en señalar la necesidad de abordar los *Quaderni dal carcere* en su sentido cronológico, a fin de evitar malinterpretaciones al estilo de Anderson.

⁹ El trabajo se basó en una ponencia con un título similar, “Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana”, presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el DIE, en agosto de 1982, y luego publicado en *Memorias del Simposio sobre Educación Popular, Cuadernos de Investigación Educativa* (8, 107-131). La ponencia fue integrada posteriormente a De Ibarrola y Rockwell (1985).

¹⁰ Aunque sin resultar un especialista en el pensamiento gramsciano, el italiano y antropólogo Alberto Cirese trabajó entre los años 50 y 70 el concepto de subalternidad. Entre 1979 y 1987, realizó cinco estancias académicas en México, publicando diversos artículos sobre el tópico en español (Testa, 2017). Aunque Ezpeleta y Rockwell prácticamente no aludieron al autor, quizás las contribuciones de Cirese resultaron una de las pocas referencias al concepto de subalternidad desde un prisma gramsciano que circulaban en México por aquellos años.

¹¹ Vale apuntar que a inicios de la década de 1960, el historiador inglés Hobsbawm se había apoyado en Gramsci para promover el estudio de las “clases subalternas”. En mayo-junio de 1960 publicó un artículo en la revista italiana *Società* (año XVI, n° 3) que fue traducido tres años más tarde por la revista cordobesa *Pasado y Presente*. Llevaba por título: “Para el estudio

de las clases subalternas”. Cercana al grupo pasadopresentista, tal vez Ezpeleta se acercó por primera vez al concepto gramsciano de clases subalternas a través de este artículo.