|  |
| --- |
| ELSIE ROCKWELL: APUNTES PARA NEGOCIAR LA SUBORDINACIÓN DE LA ESCUELA Y SUS SUJETOS A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Resumen: La prolifera producción académica de Elsie Rockwell propone una provocación a las estrategias metodológicas y a las elecciones teóricas para investigar la escuela. La escuela se constituye para Rockwell en un objeto de conocimiento signado por variables históricas, socio-culturales y políticas que la hacen susceptible a un conjunto de transformaciones investigables a partir de la experiencia escolar cotidiana. Ya en el año 1983 Rockwell y Ezpeleta cuestionaban la subordinación de la escuela y sus sujetos para con las políticas educativas definidas en instancias centrales de gobierno. Re-leer estos escritos en sincronía con sus producciones más recientes se constituye en una estrategia para pensar qué ha cambiado en el modo por el cual se implementan las reformas educativas en las escuelas, y en los sentidos que los sujetos construyen sobre las políticas y sus prácticas docentes. Este artículo se organiza a partir de presentar en primer lugar la conceptualización de escuela que construye; en segundo lugar se analiza el lugar asignado a los sujetos como artífices de la realidad escolar y en tercer lugar se recuperan las contribuciones de la autora para estudiar las transformaciones recientes en el trabajo docente y los efectos acumulativos de los sucesivos procesos de reforma educativa. Palabras claves: ELSIE ROCKWELL – ESCUELA- POLÍTICAS EDUCATIVAS |

**Documento de Cátedra. Prof. Dra. Ma. Cecilia Bocchio**

27-2-2016

**Seminario Políticas Públicas para la Educación Secundaria**

*“Nos quedaba claro que ninguna realidad escolar correspondía completamente a las políticas educativas y normatividad vigente en determinado año”* (Rockwell, 2013, p.437).

**ELSIE ROCKWELL: APUNTES PARA NEGOCIAR LA SUBORDINACIÓN DE LA ESCUELA Y SUS SUJETOS A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**Introducción a los aportes de Elsie Rockwell a la investigación educativa**

Elsie Rockwell representa uno de los principales referentes para Iberoamérica a la hora de analizar el campo de la historia de la educación y principalmente de la antropología de la educación y su propuesta etnográfica para estudiar la escuela.

El centro de atención de sus investigación desarrolladas a partir de 1970 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México está en la escuela primaria mexicana abarcando un amplio espectro de temáticas que incluyen entre otros ejes la práctica docente, la formación de maestros, la implementación de diversas políticas educativas, el trabajo de los docentes y directivos, los edificios escolares, entre otras.

Roldán (2012) recupera sus principales investigaciones en el DIE, y coloca como uno de los puntos de inicio en la carrera de Rockwell a la elaboración de libros de texto gratuitos de ciencias naturales y la posterior 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. En ese contexto, con el apoyo de herramientas del posgrado en antropología que en aquella época cursaba, inició junto con otros investigadores del DIE, la línea de investigación etnográfica en educación. Allí se producen numerosas publicaciones sobre la importancia de estudiar lo que ocurre cotidianamente en la escuela y sobre cómo investigarla (por ejemplo Rockwell, 1986, 1991, 1998). Ya hacia finales de la década de 1990 empezó a trabajar en torno a la apropiación de la cultura escrita por pueblos con herencias culturales y lingüísticas indígenas (Rockwell, 2001, 2008).

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, 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 en el que se fueron creando los canales institucionales y burocráticos entre los pueblos, los maestros, las autoridades locales y las federales lo que propició la construcción del estado centralizado posrevolucionario (Rockwell, 1994).[[1]](#footnote-1)

El trabajo que desarrolló 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, 2011b, 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 analizar los cambios producidos respecto a sus observaciones de la década de 1980. Sobre este “retorno” se profundizará en el tercer apartado y en las notas conclusivas de este artículo.

A continuación se presentan los aportes de Rockwell para pensar o re-pensar la escuela.

1. **La escuela como objeto de conocimiento**

¿Qué es una escuela? Este interrogante atraviesa la obra de la investigadora y es guiado por el interés de conocer la escuela desde otro lado, un lugar que poco tiene que ver con aquello que prescriben las normativas y las políticas educativas en general.

La etnografía se constituye en la principal herramienta para acceder a ese saber docente y al día a día escolar no-documentado (Rockwell, 2009a, 1985). Como se verá a continuación el debate con posturas teóricas y metodológicas diversas para investigar la escuela atraviesa el trabajo de esta autora; sin embargo, al momento de permanecer en la escuela prevalecen los aportes de la etnografía desde donde ella entiende que dentro de la escuela y con la mira colocada en la vida cotidiana escolar, los antecedentes teóricos nunca están del todo construidos o más bien, difícilmente consigan explicar las particularidades de cada escuela.

Desde la certeza de que la escuela es un objeto de conocimiento, definirla como un objeto de estudio se constituye en un problema que, allá por 1983, a Rockwell y Ezpeleta les resultaba difícil de desentrañar. Era difícil encontrar una idea de institución como expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil. De este modo relatan ese proceso:

*La lectura de Gramsci, Heller, y otros autores nos ayudó a identificar dos cuestiones básicas: 1) que si bien en un nivel de abstracción muy general puede hablarse de leyes de funcionamiento del modo de producción capitalista, “este se realiza sobre un mundo profundamente diverso y diferenciado”. (…) 2) La necesidad de mirar con particular interés el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad; desde la cotidianeidad en que suceden y se construyen sus vidas, desde el lugar donde se materializa la ideología y al mismo tiempo se “refleja y anticipa” la historia* (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2).

En cuanto a las principales corrientes pedagógicas que han tenido injerencia en la construcción teórica de la escuela recuperan críticamente los siguientes aportes:

*La escuela es en la teoría tradicional, una institución o un aparato del Estado. Tanto en la versión positivista (Durkheim), como en las versiones críticas (Althusser, Bourdieu), la pertenencia al Estado se transforma automáticamente en representante unívoca de la voluntad estatal. La escuela tiene una historia documentada, generalmente escrita a partir del poder estatal, el cual destaca su existencia homogénea. En esta interpretación, la escuela es difusora de un sistema de valores universales o dominantes que transmite sin modificación* (Rockwell y Ezpeleta, 2007, p 3).

A partir de las orientaciones teóricas antes citadas (de Gramsci, Heller y Marx entre otros), y de la crítica a las corrientes pedagógicas más influyentes, ellas desarrollan la idea de escuela como la consecuencia de una *construcción social*. Sostienen que la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de un movimiento histórico que viene definiendo la configuración de los sistemas educativos desde sus orígenes. En otras palabras, el sistema educativo y las escuelas (como unidades singulares del sistema educativo) configuran una trama en permanente construcción, que articula historias locales, personales y colectivas, las cuales son mediadas por la intención estatal de orientar el accionar de los sujetos a través de las políticas educativas.

En esta línea y siguiendo al antropólogo Jan Nespor, Rockwell propone ver a las escuelas como:

*Un conjunto de complicadas redes de relación e interacción entre personas y objetos, redes que se reconfiguran constantemente y que están insertas en relaciones de poder (sociales, políticas, jurisdiccionales, económicas y militares) más amplias.* (Rockwell, 2007a, p. 27)

Así, la escuela como red de relaciones es también un objeto de poder: por un lado recibe el control de los entes de gobierno que vigilan el poder local de directivos y docentes; y por el otro, los sujetos escolares ejercen poder cuando defienden su autonomía frente a los poderes estatales o federales (Roldán, 2007).

De este modo las investigadoras habilitan la posibilidad de pensar la escuela como un espacio de unión y de ejercicio de márgenes de poder y autonomía, y como un objeto en permanentes redefiniciones que acontecen en un tiempo y espacio; pero que arrastran las incidencias de antiguas regulaciones, por veces absoletas, que inciden de variadas formas en las prácticas de los sujetos.

En otras palabras, el trabajo teórico de repensar la escuela desde otras teorías y corrientes que propone es un acto de profunda desconfianza hacia las categorías tradicionales. Como respuesta plantea la construcción de nuevas categorías que sean pertinentes para estudiar la escuela al nivel que nos compete. En el próximo apartado se profundiza en el lugar asignado a los sujetos como constructores sociales de la realidad escolar.

1. **Los sujetos, esos otros que están en la escuela o en lo local**

La ruptura con una visión dominante de entender la escuela supone, como requisito básico, reconocer que esta se conforma por sujetos y que sus voces son relevantes para comprenderla.

Rockwell y Ezpeleta (2007) se ocupan de conceptualizar el concepto que adoptan de sujetos. No refieren a sujeto sino a *“sujetos”* en un sentido distinto de sujeto biológico o psicológico, que tiende a ser reconstruido por abstracción de las estructuras o funciones compartidas por el género humano. Las autoras refieren a un sujeto social, y con base en los aportes de Gramsci definen al sujeto cognoscible a través del “conjunto de relaciones sociales” que conforman su mundo particular, de carácter histórico y comprensible en el cotidiano escolar. De este modo lo explican:

*As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram “mundos” que, para outros sujeitos, são os “mundos dados”. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social* (Rockwell y Ezpeleta, 2007, p. 143).

En las escuelas confluyen una vasta diversidad de sujetos que aportan diversidad, negociación y conflictos a esta institución histórica, que a simple vista se muestra como “formateada” de una vez y para siempre. Así, el uso en plural del concepto sujeto, o bien la defensa de los sujetos responde a proponer el reconocimiento de las heterogeneidades como característica esencial que define lo que es una escuela. Para las investigadoras el trabajo de comprensión y respeto por lo diverso sólo puede acontecer cuando el investigador ingresa en el cotidiano escolar, en aquello que es tratado por el positivismo como no documentable y en consecuencia, como no investigable. Para captar al otro en la escuela, ellas recurren a la noción de *vida cotidiana*:

*Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola*. (p. 142).

Así, en el cotidiano escolar acontece la posibilidad de que el Estado, las políticas que llegan a la escuela y los sujetos con la integran confluyan y permitan ver la escuela como proceso y como producto. Roldan (2012) recupera algunas investigaciones de Rockwell en las que el estudio de la escuela o de lo local se constituye en una herramienta para comprender en diferentes periodos las dinámicas de la escolarización primaria en México (Rockwell, 2011a). Lo local es examinado por medio de las luchas 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.

*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 en Roldán, 2007, p.7).

En el contexto escolar los sujetos, el consenso y el disenso que construyen diseñan dinámicas de acción que complejizan la implementación de las políticas. En el ya clásico libro “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela” de 1997 Rockwell busca conocer la *experiencia escolar cotidiana* abordando el proceso escolar como un conjunto de prácticas institucionalizadas históricamente, donde la *norma educativa oficial* es interpretada por un orden institucional preexistente y por tradiciones pedagógicas que los docentes portan. Así, la *experiencia escolar* se construye en una compleja dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana donde se configuran *prácticas cotidianas* que no son “nada más y nada menos” que la realidad formativa para maestros y alumnos. Es decir, las prácticas escolares cotidianas son las que nos posibilitan entender qué es una escuela situadamente, resguardándonos de definiciones abstractas carentes de realidad y ahistóricas.

Si hay algo que para esta investigadora caracteriza la experiencia escolar es la transformación. Aunque permanecen ciertas constantes en las estructuras de las escuelas sus significados cambian, y ese cambio que los sujetos promueven impacta en las prácticas escolares. Esta visión de sujeto que vive dentro de escuela y que por tanto la modifica, como ya fue referido, generalmente no es documentada; sin embargo, son esos “otros” que viven la escuela quienes efectivamente la transforman y esto genera tanto en los investigadores, como en los maestros la obligación de descartar esa imagen de escuela que resiste al cambio.

Como Roldán (2007) lo explica, la propuesta historiográfica de Rockwell se encuentra atravesada por una atenta observación de la interacción entre el presente y el pasado y por la certeza de que los sujetos subalternos, marginados o “locales” no son solo receptores de las políticas sino que son sujetos transformadores de acción social, acción social que demanda ser estudiada y desnaturalizada. A seguir se recuperan algunas de las principales contribuciones de la autora para estudiar las transformaciones en el trabajo docente y los efectos acumulativos de los sucesivos procesos de reforma educativa.

1. **30 años después en las mismas escuelas: nuevas huellas, bardas y veredas**

Elsie Rockwell (2011) recupera a sus 30 años de trayectoria analizando el cotidiano escolar, los efectos de las reformas educativas en las “nuevas huellas, bardas y veredas” que redefinen el trabajo docente en la actualidad. En esta publicación relata las experiencias vividas cuando retorna a siete de las escuelas de la zona de La Malintzin, Tlaxcala en las que había desarrollado trabajo de campo durante la década del 80.

En ese retorno la investigadora sigue constatando su primera hipótesis acerca de la heterogeneidad como característica principal de las escuelas, característica que se contrapone a las nuevas políticas educativas y sus fuerzas hacia la uniformidad y la supuesta profesionalización del trabajo docente.

Recupera a Tenti Fanfani y Tedesco (2002) para referir a las crecientes tendencias hacia la fragmentación y la diferenciación jerárquica de los sistemas educativos y de las escuelas. Así, las bardas que las escuelas construían para crear el espacio escolar y diferenciarse o separarse del espacio comunitario, a través de rejas de hierro se han incrementado. Sin embargo, Rockwell tiene una particular preocupación por reconocer que ha cambiado al interior de las escuelas en la organización de la escuela y del trabajo docente.

Las huellas de la historia se hacen evidentes en su retorno a las escuelas, en los cambios, internos y externos que los edificios escolares manifiestan. De este modo relata la configuración de la sala de aula:

*Recuerdo estos salones en otros tiempos con sus filas de mesabancos unitarios o binarios siempre bien acomodados hacia el frente inconfundible del salón, donde se encontraba el pizarrón y la mesa del maestro. Sólo se movían o reacomodaban los pupitres para que los alumnos hicieran el aseo antes retirarse. Ahora, de más de 24 salón que observé, pocos conservan ese arreglo de filas fijas. (…)Los muebles se recombinan en un re-ensamblaje de formas de trabajo, según la actividad. La mesas de la maestra en estos casos se colocan de lado, detrás de un rincón, en diferentes posiciones en relación con los pizarrones* (Rockwell, 2011, p.446).

Cuando continúa la descripción se detiene en las salas de informática, que como consecuencia de sucesivas políticas de distribución de netbooks han quedado absoletas, disponiendo los alumnos individualmente de este recurso tecnológico; sin embargo, ironiza sobre la persistencia en esas salas de los papeles que en su momento se colocaron para reguardar el ingreso de la luz. Al parecer esta simple acción ha tenido un efecto imprevisto: permiten ocultar las prácticas de enseñanza a los ojos de directivos y padres. Una realidad recurrente son los equipos de enciclomedia que no funcionan, siendo una queja constante de los docentes la carencia de mantenimiento técnico de estos recursos.

Cuando prosigue el análisis de las transformaciones en el edificio escolar se detiene para representar el espacio que ahora posee la dirección escolar. De este modo lo hace:

*En los años ochenta, los directores cabían en pequeños cubículos adaptados en rincones de las escuelas; ahora todos cuentan con aulas remodeladas, con varios escritorios, estantes, mesas con computadoras, fotocopiadoras e impresoras. De manera significativa cuentan con sillones o sofás tipo hogar. Estos espacios se han convertido en centros de trabajo continuo, con o sin la presencia del director* (p.443).

Descontando que el director o directora continúan siendo un eje principal para el funcionamiento de la escuela, las transformaciones en el espacio físico del que disponen se articulan a las transformaciones en el trabajo que han pasado a desempeñar. De esta forma los presenta:

*Los directores se han vuelto administradores de recursos, sobre todo si califican como escuelas de calidad, pues cuentan con dinero para obras y adquisiciones que antes pasaban por las contribuciones de padres y autoridades locales.(…) orientan proyectos escolares y cursos de formación para los maestro. El lenguaje de la gestión empresarial se ha filtrado hacia su labor; algunos despliegan letreros con la misión y visión y reportan las metas alcanzadas” (p.443-444).*

En la descripción de los cambios en el cuerpo docente reconoce en primer lugar la feminización de este trabajo, cuestión que también aplica para los cargos directivos, en 5 de las 7 escuelas había mujeres ejerciendo el cargo. Además diferencia diversos tipos de directores, algunos reconocidos por “levantar escuelas” que atraviesan numerosas problemáticas, otros por tener un perfil político que les permite conseguir ciertos beneficios en materia de recursos y los históricos directivos con perfil pedagógico, quienes para la investigadora son los que continúan marcando la diferencia positiva entre las escuelas.

En suma, la gestión escolar es cada día vez más compleja en gran medida, como consecuencia la cantidad de programas y proyectos a los que los directivos deben responder. El trabajo de reporte sobre los resultados alcanzados por los alumnos, sobre las pruebas de evaluación externa y las rendiciones de cuentas sobre el uso de fondos públicos se realiza a través de sofisticados sistemas informáticos, las computadoras, los celulares y la conexión a internet (que en la mayoría de las escuelas sólo funciona en la dirección). Estos recursos son recursos esenciales para el trabajo cotidiano del director. Rockwell explica de este modo cómoeste entorno tecnológico ha contribuido a la intensificación del trabajo docente:

*La presencia de internet expedita el envío de instrucciones y solicitudes de datos y genera una presión extrema por cumplir con informes de plazos perentorios. Por ejemplo durante una visita observé la alteración del ritmo cotidiano que significó instrucción en volver a capturar, en nuevos formatos en líneas toda la información contenida en las boletas llenadas a mano recientemente y entregadas a la supervisora. Horas extras impagas, grupos sin maestros, trabajo docente intensificado en nombre del avance tecnológico que pretende facilitar los procesos de gestión* (Rockwell, 2013, p.442).

En el día a día escolar hay continuidades como la ceremonia de la bandera los días lunes, la comunicación de efemérides, la disciplina de los alumnos abanderados. Sin embargo, en el trabajo docente en diferentes áreas hay cambios destacables: la materia educación física es dictada por maestros formados especialmente para ello y cada vez tiene más horas de clase. Llama particularmente la atención de la investigadora cierta pérdida de centralidad de las horas de matemática y español, adquiriendo un importante lugar las ciencias sociales y las naturales.

En cuanto a los contenidos curriculares, la educación sexual es como uno de los problemas “resueltos” apareciendo integrado en el curriculum real de las escuelas. En historia y en contexto del bicentenario se registra una apropiación diferente de los contenidos de esa parte de la historia mexicana, recurriendo a narraciones, ilustraciones, producciones literarios. Por su parte, historia ha cedido tiempo a la formación cívica, siendo los derechos humanos y la Carta Magna temas recurrentes.

En la enseñanza del español, si bien se ha reducido el tiempo destinado al análisis gramatical, hay indicios de diversificar los intentos de redacción de los niños, que aún se combinan con prácticas de caligrafía. En matemática persisten las tareas de fabricación de figuras geométricas, lo que indica que los nuevos enfoques difundidos para la enseñanza impactan escasamente. En tanto, en los espacios artísticos prevalece una conciencia sobre el diseño de productos con materiales reciclados.

Los libros de texto gratuitos introducidos en 1960 se han consolidado en la tradición escolar mexicana:

*Después de otras dos reformas, los libros de texto siguen siendo el eje fundamental del trabajo docente y considero, para bien. Garantizan el acercamiento de todos los alumnos del país a un fondo común de contenidos y la posibilidad de transitar entre escuelas para una población cada día más móvil* (Rockwell, 2011, p.461).

Sin embargo y por detrás del objetivo de unificación la investigadora vuelve a destacar que los libros oficiales nunca han podido uniformizar la enseñanza, destruir la creatividad docente, sirviendo más a modo de ejes temáticos. La mayor crítica hacia este recurso radica en la escasez de contenidos textuales y la multiplicidad de tareas propuestas pensadas para un aula muy distinta a la actual.

30 años de historia pasaron por esas escuelas, cientos de sujetos que dejan sus huellas, políticas educativas absoletas cuyos efectos aún persisten, políticas recientes que demandan de tiempo para ser evaluadas. A través de objetivar ese complejo entramado Rockwell nos muestran cómo tramitan las escuelas sus vidas cotidianas o en otras palabras, nos marca el camino para enseñarnos qué es una escuela.

1. **Apuntes conclusivos para pensar las reformas legislativas y las reformas en el trabajo docente**

En los últimos años la seguidilla de reformas educativas por las que atravesó el Sistema Educativo mexicano, al igual que la mayoría de los países de Iberoamérica posibilitan a Rockwell (2013, 2011) cuestionar los efectos que producen en el mejoramiento de la práctica docente. En México las reformas educativas de los últimos años se han ligado principalmente a reformas de corte neoliberal, centradas en la evaluación de resultados a través de sistemas de evaluación de desempeño docente y de los alumnos.

En el recurrente discurso oficial de las reformas todo parece indicar que promover una reforma legislativas trae como consecuencia el mejoramiento de las condiciones en la práctica docente, por ende promueve buenos resultados en las pruebas externas a las que las escuelas deben responder y finalmente se coloca este país en una mejor posición dentro de las evaluaciones internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA).

De este modo, reforma educativa se está convirtiendo en sinónimo de evaluación externa, estandarizada y cuantitativa. Como Rockwell (2013, p.77) lo explica *“En general, es improbable que una ley determine por si sola la orientación y calidad del desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica”.* En otras palabras, resulta difícil calcular si los alumnos van a aprender más y mejor, lo que sí es más viable considerar, es que los maestros modifiquen (al menos parcialmente) sus prácticas para responder a los nuevos instrumentos de control y preservar sus fuentes de trabajo.

Se recuperan a continuación los principales aportes que esta investigadora nos provee para pensar las reformas y sus efectos.

* *Las reformas tienden a fracasar por su amnesia histórica* (Viñao, 2002): la cita a este investigador español, especialista en reformas educativas, le posibilita explicar que toda reforma educativa se inserta en una compleja historia de formación de culturas escolares particulares a cada institución, por tanto supervisores, directores y maestros se apropian parcialmente de lo nuevo con base en sus estructuras previas, moldeando lo nuevo (la reforma) a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. *“Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se pueda hacer realidad”* (Rockwell, 2013, p.79). Es decir, la apropiación de los docentes de la reforma es el medio de subsanar las falencias y limitaciones que los procesos legislativos tienen, como por ejemplo, los tiempos políticos de las campañas electorales, la urgencia de alcanzar resultados visibles, el corto plazo de tiempo para la deliberación, la extensión de los textos legales y las posibilidades genuinas de participación de quienes en verdad implementan las reformas, entre otras cuestiones de relevancia.

Destaca que si bien está comprobado que a mayor tiempo dedicado a la enseñanza académica mejores son los resultados del aprendizaje, se continúa destinando la mayor parte del tiempo a la logística y a los requerimientos formales de la reforma como documentación, exámenes, evaluación externa, en lugar de ocuparse de fortalecer el trabajo pedagógico de los maestros.

* *“Sostengo que este esquema industrial no es aplicable en el caso de la educación (aunque se ha utilizado ese vocabulario)”* (Rockwell, 2013, p.81): califica como grave la tendencia histórica a atribuir al aprendizaje logrado por el alumno la acción del maestro de turno, de modo análogo al esquema de valor agregado en un proceso industrial. Por tanto, es imposible contar las “tuercas” que consiguió colocar y apretar el docente durante el año, esto se debe a que el aprendizaje es la consecuencia de los efectos acumulados en sus trayectorias escolares y personales. Aclarando Rockwell (p.82) nos dice *“esto no significa que los maestros no aporten nada, pero no son los únicos responsables de los resultados”.* La enseñanza es distinta a la producción industrial porque es un proceso que no se presta (o no se debería prestar) a la competencia, la educación es un proceso esencialmente colectivo. Además, añade que a pesar de las expectativas depositadas en el enfoque de las competencias, como una manera de garantizar la formación de conocimientos, habilidades y actitudes, de promover aprendizajes útiles para la vida, el efecto en la práctica docente es grave (principalmente en maestros novatos), tendiéndose al vaciamiento de los contenidos académicos.
* *El esquema de mercado no es aplicable a la educación y lo que hacen los maestros durante sus jornadas laborales es un trabajo:* Más allá del prestigio o lo bien que puede resonar el discurso de la profesionalización docente, Rockwell esclarece que una profesión tiene implicancias que en la docencia no se cumplen y que esta “moda” se articulan al modelo industrial y de mercado en auge. La docencia no supone el ingreso de materias primas (¿alumnos, cerebros, materiales?); una seria de acciones ejecutadas por los trabajadores (¿maestros?); operaciones que se ejecutan con tecnologías (¿programas, libros, computadoras?) y finalmente un producto (¿el aprendizaje?). Cuando este proceso industrial se pretende aplicar a 35 alumnos de escuela primaria, cumpliendo programas y siendo evaluados, el trabajo docente se transforma para Rockwell en un trabajo imposible de cumplir y además absurdo.

Además, si el criterio de calidad del mercado es la satisfacción del cliente, la investigadora se interroga: *“¿Quiénes se pueden considerar clientes en un sistema de enseñanza formal que obliga a los padres a matricular a sus hijos en las escuelas a las que pueden tener acceso? (…) En los hechos, las políticas basadas en ofrecerles una opción (choice) a los padres han llevado a una enorme polarización de los servicios escolares por clase social”* (Rockwell, 2013, p.83). Las reformas de las últimas décadas están consiguiendo que la industria y las técnicas de mercado invadan la escuela, siendo los efectos más visibles el incremento de las desigualdades escolares y la fragmentación del sistema educativo en función de los resultados escolares, de la ubicación geográfica de la escuela, de los recursos que el equipo docente consigue gestionar entre otros factores.

* *“Enseñar para rendir bien los exámenes nacionales”:* Quizás uno de los efectos más perversos de los exámenes es que los docentes están centrando el proceso de enseñanza- aprendizaje en enseñar para obtener resultados satisfactorios en las pruebas externas y estandarizadas. Las pruebas ENLACE[[2]](#footnote-2) (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y EXCALE[[3]](#footnote-3) **(Examen para la Calidad y el Logro Educativo)** responden al criticado formato de opción múltiple. *“Se nota el efecto de estos exámenes en algunas prácticas cotidianas; por ejemplo, donde antes los cuestionarios dictados pedían que los alumnos buscaran respuestas en el texto, ahora se dictan preguntas con respuestas preestablecidas de opción múltiple”* (Rockwell, 2013ª, p.92). Como corolario de la perversidad de este sistema de evaluación se coarta la autonomía docente para seleccionar contenidos dentro de los programas y se genera en los docentes la falsa percepción de que estas acciones las efectúan auto-reguladamente. Rockwell nos recuerda que el trabajo del maestro está en seleccionar y organizar materiales, conducir actividades que puedan favorecer el aprendizaje, tarea que los buenos maestros logran con creces, convenciendo a los alumnos de aprender. La trayectoria en el sistema educativo de esta investigadora le demuestra que sólo la experiencia posibilita el vínculo docente-alumnos en sus dimensiones física, emotivas, cognitivas, y ese trabajo que el docente construye no se puede medir en una prueba de lápiz y papel y mucho menos cuantificar.

Después de 30 años, el retorno a las escuelas de Tlaxcala le deja a Rockwell la sensación de que hay un estado general de agotamiento *por y de las reformas.* El formato recurrente de hacer como si nada hubiese en las escuelas antes de la llegada de la reforma cuenta con una vasta cantidad de experiencias e investigaciones que refutan su posibilidad de construir buenos resultados o de mejorar la calidad educativa, por decirlo de otro modo. En sus palabras:

*Creo que esos resultados deficientes pueden explicarse más bien porque hay demasiadas propuestas, cambios simultáneos y empalmados, demasiados recursos tecnológicos que prometen hacer dispensables a los maestros, intereses económicos queriendo vender recetas fáciles y evaluaciones totales; en suma, demasiadas reformas hechas en plazos políticos, sin dejar tiempo suficiente para que se asienten sus virtudes y deficiencias* (Rockwell, 2013, p.471).

Entre las principales críticas que Rockwell (2013) atribuye a las nuevas condiciones de trabajo docente se destacan la creciente pérdida de tiempo en exigencias administrativas y en dar respuestas una variada gama de actividades extracurriculares que al ministro de turno se le ocurre promover. Afirma que ante un tiempo escolar escaso y fragmentado, repleto de programas y contenidas curriculares, si algo puede aportan la lógica empresarial sería cuantificar seriamente los tiempos que demandan las múltiples tareas que se les solicitan a los maestros.

Esta investigadora se encarga de mostrar que el desempeño docente depende, además, de las condiciones objetivas en las que trabajan los maestros, siendo dos las principales: 1. La cantidad de alumnos por clase y 2. Las condiciones de trabajo colegiado y la posibilidad de disponer de un buen director en la escuela.

Sin pretender mostrar una cuota de “optimismo pedagógico” la sensación de cansancio que los directivos y maestros vivencian es compensada con una “necesidad” de asumir cierto grado de autonomía en la conducción de sus escuelas/ clases. Esto supone tomar decisiones que implican optar por qué actividades priorizar, consiguiendo reconocer que el tiempo no es suficiente para responder a toda la “oferta estatal” de actividades.

A modo de cierre, se torna necesario destacar que ya en 1983 Rockwell y Ezpeleta nos plantearon la necesidad de romper con una concepción epistemológica que subordina la micropolítica a los antojos y vaivenes de la macropolítica, esta “rebeldía” no propone una subordinación de la política a los sujetos escolares, claro está que las transformaciones en las legislaciones ejercen influencias en las prácticas de los docentes (algunas decisivas como la desaparición de modalidades de enseñanza o de espacio curriculares); sin embargo, el proceso de adaptación a las reformas no es lineal u automático. Esa sería (en todo caso) la utopía de los hacedores de política que no transitan por las escuelas, sino que diseñan políticas para ser ejecutadas en los más diversos contextos escolares, como si fuese posible aplicar una fórmula matemática y obtener un mismo resultado en realidades que en esencia son heterogéneas. A 33 años de esa publicación, se torna necesario agradecer la influencia que esta investigadora y su prestigioso equipo vienen ejerciendo en la investigación educativa y en el reconocimiento de la etnografía como una herramienta que tiene mucho que aportar a la discusión antropológica, histórica, pedagógica, política y sociológica describiendo los procesos cotidianos que acontecen en las escuelas.

La propuesta de un trabajo cotidiano y de una etnografía que se disponga a cuestionar la escuela como institución ahistórica e inmutable a los procesos socio-políticos, constituye una genuina posibilidad de obtener registros, documentación, experiencias de aquello que conforma el “alma de las escuelas”. Constituye un necesario aporte para la trasformación desde adentro de la escuela.

Las prácticas docentes y las escuelas tienen una historia de cambios y transformaciones mediadas, como analizamos al inicio de este apartado, por los efectos que las macropolíticas estatales y el modelo económico neoliberal vienen ejerciendo en el sistema educativo. Como Rockwell deja en manifiesto, la posibilidad de reconocer e interpretar las direcciones que adquieren los cambios que las legislaciones promueven está en la escuela. Por tanto, estar en la escuela es también una estrategia para resistir a las reformas educativas que ultrajan las condiciones de trabajo docente y la educación pública. Estar e investigar la escuela iberoamericana parece demandar capacidad para analizar los sentidos (o sin sentidos) que los sujetos (directivos, docentes, padres, sindicatos, inspectores, entre otros) construyen cuando negocian las políticas educativas y coordinan el accionar cotidiano que la escolarización demanda *con o a pesar de las políticas educativas*.

1. **Bibliografía**

* Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. La Reforma Constitucional en materia educativa: alcances y desafíos, México, Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez, pp. 77-109.
* Rockwell, E. (2011). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas. In *Comunicación al Congresso COMIE Mexico DF [Seccion: Los sujetos de la educación, 8 de Noviembre 2011].*
* Rockwell, E. (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, pp. 469-499.

* Rockwell, E. (2011b). 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, 66-80.
* Rockwell, E. (2009). “Between Community and State: the Changing Role of the Director de Escuela” in Postrevolutionary Mexico. *Journal of Educational Administration and History* N° 41, pp. 267-283.
* Rockwell, E. (2009a). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
* Rockwell, E. (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, pp. 1-17.
* Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). “A escola: processo inacabado de construção”. *Currículo sem Fronteiras*, *7*(2), pp. 131-147.
* Rockwell, E. (2007a). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora: El Colegio de Michoacán,* CIESAS, Cinvestav
* Rockwell, E. (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, pp. 225-247.
* Rockwell, E. (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, pp. 3-34.
* Rockwell, E. (1997). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela”. En Rockwell, E. (comp.) *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica. pp. 13-57.
* Rockwell, E. (1994). “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, pp. 170-208.
* Rockwell, E. (1991). “Ethnograpny and Critical Knowledge of Education in Latin America”. *Prospects,* Vol. 21, N° 2, pp. 156-167.
* Rockwell, E. (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, pp. 29-56.
* Rockwell, E. (1985) *La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela. Ponencia Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogota: Mimeo,
* Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. *Revista Colombiana de educación*, v. *12*, pp. 33-50.
* Roldán, E. (2012). “Ética y estética en la historia de la educación" desde abajo": la obra de Elsie Rockwell. *Historia de la educación-anuario*” v. 13(1), pp. 0-0.
* Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Ediciones Morata.

1. 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. Una vez reescrita y aumentada la tesis, ésta se publicaría como Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala (Rockwell, 2007a). [↑](#footnote-ref-1)
2. ENLACE es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País.

   En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por quinta ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y ética).

   En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinarias básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Disponible en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/> [↑](#footnote-ref-2)
3. EXCALE es una evaluación nacional que se aplica en español y matemática a una muestra representativa de estudiantes de escuelas públicas y privadas, de educación básica de todo el país. Su plan de evaluación se basa en un programa cuatrianual, es decir, un mismo grado se evaluará cada cuatro años. Disponible en: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/excale.php> [↑](#footnote-ref-3)