

Cómo se forman los niños populares. Escuela y familia

Patricia Safa

Patricia Safa: Profesora-investigadora del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, México.

¿Por qué se envía a los hijos a la escuela? ¿Qué es lo que se obtiene de esta inversión de esfuerzos materiales y simbólicos? ¿Qué es lo que los niños aprenden? Realmente, ¿en la escuela se aprenden hábitos, formas de organizar y percibir el mundo? ¿Se aprenden predisposiciones para la acción? ¿Cuál es el alcance y las consecuencias de su acción formativa? ¿A que intereses responde? Todas estas interrogantes se plantea la autora quien sostiene, al mismo tiempo, que señalan que la escuela termina con las desigualdades o, por el contrario, señalarla como un medio privilegiado que perpetúa la lógica de las desigualdades de las relaciones de clase, no basta para entender el alcance de la acción escolar. Para acercarnos - dice - a la problemática educativa se requiere del estudio de la relación que existe entre escuela y sociedad, entre escuela y comunidad, entre modelos y prácticas educativas. A partir de esta composición, en el presente trabajo se analizan los vínculos que establece la escuela con procesos de socialización más amplios para, de esta manera, entender cómo y por qué la presencia de la escuela es eficaz o no, repercute o no, y de qué forma contribuye a la reproducción y transformación social.

Este artículo está basado en el trabajo de investigación realizado durante el período 1982-85 en una colonia popular de la ciudad de México, Santo Domingo de los Reyes, en Coyoacán, formada por una invasión a terrenos comunales en 1971. La historia de la colonia nos habla de un proceso en que las clases populares han resuelto una necesidad básica como la vivienda, y de la manera en que se manifiestan las contradicciones y conflictos de la gran ciudad, del uso y apropiación de los bienes colectivos, como también de la manera en que se lucha y

negocia por lograr mejores condiciones de vida. En la investigación se abordaron diferentes problemas con el fin de contextualizar los procesos de socialización de los niños con los que tuvimos contacto: las características y origen de la colonia, la organización de la vida familiar y el estudio de una de las escuelas primarias oficiales. En este artículo sólo voy a centrar la discusión en uno de los problemas elaborados en el trabajo: la escuela como espacio de reproducción y transformación social.

Modelos educativos y modelos de desarrollo

En las sociedades capitalistas, la escuela ha sido una institución especializada: con una organización interna formal, con conocimientos a impartir específicos, diferenciada de otro tipo de procesos de socialización, con agentes especializados, con programas, contenidos educativos y técnicas pedagógicas, etc. Esta especialización ha sido el resultado de la división social del trabajo, del conocimiento, de la complejización de la sociedad y de los requerimientos impuestos por el desarrollo industrial. Por estas razones, las instituciones educativas tienen una realidad diferenciada de otras instancias de socialización. En occidente, en los países industrializados, las necesidades generadas en el espacio de la producción determinaron, en buena parte, la consolidación y formación de una educación que brindara los conocimientos y habilidades para la incorporación al trabajo. Aprender, para trabajar, dejó de ser un asunto entre maestro y aprendiz, se amplió lo denominado como "conocimientos básicos" para la incorporación al trabajo. La sociedad industrial requería de la formación de obreros que supieran leer y escribir, seguir las instrucciones del manejo para usar las máquinas y del conocimiento de cooperaciones básicas. También podríamos decir que la educación, a su vez, se constituyó en un derecho de los obreros. Tener educación equivalía a la posibilidad de participar del "progreso y desarrollo", del cambio que se estaba generando. Los vínculos que la escuela ha establecido con la sociedad no se reducen a una relación económica. La escuela ha sido, también, un espacio de distinción y de relación entre las clases sociales. Una de las consecuencias del crecimiento educativo fue la de legitimar las desigualdades a partir de poseer o no un bien reconocido socialmente: la desigualdad no solo explicada por una herencia genética. A través de la educación se han reforzado las distinciones de clase, se han legitimado y, al mismo tiempo, generado expectativas de movilidad social.

En países como los nuestros, la escuela, como acción deliberada consistente, organizada y generalizada, se origina muy vinculada a la formación de los Estados nacionales en el siglo XIX. Esto se debió al hecho de que el desarrollo industrial se impone, ante todo, como un **proyecto** de desarrollo económico y político, con características diferentes a los países occidentales. Por lo mismo, el origen de la escuela, como institución especializada, se explica muy relacionada a modelos de desarrollo. La consolidación de los sistemas educativos en México, como función y obligación de Estado, y como derecho y obligación de todo ciudadano, implicó un modelo político, económico social y cultural. La heterogeneidad cultural, reforzada por la poca comunicación entre las regiones, dio como resultado el señalamiento de

una nación por la delimitación de sus fronteras geográficas y políticas más que por constituir una realidad. El deseo de modernización y unidad nacional demandaron una acción educativa de cambio sociocultural que permitiera la "incorporación" de los mexicanos al proyecto establecido. Es aquí donde se fueron señalando el cómo, para qué y por qué de los modelos educativos. El proyecto nacional se contrapuso a un pueblo clasificado como pobre, ignorante y supersticioso¹ que no sólo había cargado por siglos enteros la dominación colonial, sino que había que enseñarle las formas del "buen vivir". La heterogeneidad de grupos fue unificada en una categoría: "pueblo a incorporar". La pobreza, las desigualdades sociales, fueron interpretadas como consecuencia de las características de la educación a la que los individuos habían sido expuestos. La educación es vista como un medio altamente poderoso a través del cual se podrán crear las condiciones para el desarrollo. La educación se constituyó como uno de los mecanismos más importantes de transformación sociocultural: la escuela como encargada de impartir un cierto tipo de conocimiento, pero también como generadora de estilos de vida distintos a los existentes. La escuela tuvo la misión de enseñar a pensar, inculcar hábitos de trabajo, de higiene, de diversión, de interrelación comunitaria, en fin, la escuela tenía que crear a ciudadanos distintos.

La definición de educación, el nombre que la identifica en diferentes períodos y las funciones que le son adscritas, van cambiando de acuerdo a las circunstancias que el país iba viviendo. Por ejemplo, después de la independencia, "la libertad de enseñanza" significó una confrontación con el clero, fue una lucha por el control hegemónico en el espacio educativo al considerársele instrumento ideológico poderoso. La "educación racionalista" concuerda con un movimiento justificador de la dictadura porfirista: "imponer un orden social, condición para el desarrollo del país". La función de la educación, en este momento, fue la de asentar las bases para el progreso y bienestar social y, de esta manera, en un "futuro"... permitir la democracia². Durante la revolución de 1910 es cuando la educación adquiere el nombre de popular. Para Vasconcelos, la educación equivalía a una acción civilizadora que brindara los elementos para usar y disfrutar de los bienes materiales y espirituales de la humanidad, era una acción que generaba progreso, que podía construir una nación con derecho a tener voz en la historia a partir de su propia especificidad³. Con este modelo surge la escuela "rural", que habla de una educación no sólo para el futuro sino, sobre todo, para el presente. El concepto de educación se amplía y se relaciona con proyectos de desarrollo de comunidad. La escuela no sólo debía enseñar a leer y escribir sino que, ante todo, debía conformar hábitos de trabajo.

La formulación de los modelos educativos se vincula, también, con la forma en que

1 Pimentel, Francisco: **Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena en México y medios para remediarla**, Imprenta Andrade y Escalante, México, 1864.

2 Acerca de la relación entre modelos educativos y proyecto de nación en el siglo XIX, véase: Zea, Leopoldo: **El Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia**, Fondo de Cultura Económica, México, 1984; y Vázquez, Josefina Zoraida: **Nacionalismo y Educación en México**, El Colegio de México, 1979.

3 Vasconcelos, José: **Textos sobre educación**, SEP/80, México, 1981.

se interpreta la relación entre pueblo y proyecto nacional. Esto se ve con claridad, por ejemplo, en las políticas indigenistas muy relacionadas con los modelos educativos. Moisés Sáenz⁴ habla de integración, lo cual significaba el reconocimiento de un pueblo - la mayoría - al margen del desarrollo nacional. En su perspectiva, uno de los principales problemas nacionales era la pobreza de su pueblo. El cambio del país implicaba el cambio de la situación del pueblo. Estas prácticas integracionistas fueron duramente criticadas por indigenistas posteriores al calificar su acción como "dominical", es decir, como un "ejercicio de imposición del grupo cultural y económicamente más evolucionado"⁵, por su tendencia a imponer modelos de vida ignorando las necesidades reales de la población. La palabra aculturación, que sustituyó a la de integración, implicó el reconocimiento de vidas diferentes y el estudio de los procesos de contacto entre dos civilizaciones: "la de los dominadores y la de los dominados". Julio de la Fuente⁶ señala el proceso de aculturación, mediante la educación, como la forma principal que asume el proceso de cambio, el "cual condiciona a su vez el cambio de categoría social inferior del indígena". Aguirre Beltrán⁷ define a la acción indigenista como el ejercicio sobre los pueblos para promover el cambio cultural que permitiera la conformación de la gran comunidad nacional. El poder de la educación comienza a ser cuestionado por fenómenos como la resistencia, interpretados, por estos autores, como consecuencia de un mal ejercicio de la educación; consideraban que la implantación de un modelo educativo, su eficacia, se fundamentaba en la posibilidad de "encauzar" los procesos de contacto y transformación sociocultural; todo proceso de educación formal debía embonarse, confrontarse y adaptarse a los procesos de socialización más amplios, principales "obstaculizadores" de la eficacia de la acción educativa. Para estos autores, la acción educativa como acción deliberada que trastoca, encauza y propone formas de vida, se legitima, en la medida en que permite la movilidad y el bienestar social y, de esta manera, el progreso y desarrollo nacional.

La formación de la Secretaría de Educación Pública, en 1920, fue el resultado de una acción del Estado por centralizar, controlar y orientar la enseñanza, señalando quién sí y quién no y bajo qué circunstancias podía ejercerse la acción educativa. Esta orientación estaba relacionada con un modelo de desarrollo capitalista nacional. Aun en el período de Bassols como secretario de Educación en el período del presidente Abelardo Rodríguez, en 1933, cuando hay un movimiento de radicalización del término popular respaldado por intelectuales políticos de esa época como el mismo Bassols y Altamirano, donde se planteaba a la educación no como acción neutral sino con características de una escuela para la acción (la influencia de la pedagogía rusa en México) a favor y en manos del pueblo, como instrumento de lucha popular y con miras a imponer un sistema "socialista", la

4 Sáenz, Moisés: **México Integro**, SEP/80, México, 1982.

5 En el libro de De la Fuente, Julio: **Educación, antropología y desarrollo de la Comunidad**, INI, México, 1977, Gonzalo Aguirre Beltrán escribe en la introducción una crítica a la acción indigenista dominical y propone la alternativa de aculturación. El concepto de aculturación está ampliamente desarrollado en su libro **Aculturación**, UNAM, México, 1957.

6 De la Fuente, Julio: op. cit.

7 Ibid.

orientación de la educación para el desarrollo económico capitalista nacional no se supera. Esta posición no pudo mantenerse al "no corresponder con los postulados de la Revolución Mexicana"; se enfrentaron a posiciones como las del diputado Hector Serdán (cuando se discutía, en 1934, la conveniencia de la reforma del artículo tercero de la Constitución) que señalaba que la educación no podía ser marxista, ni socialista, en la medida en que la revolución no lo era y que nunca había pretendido serlo⁸. Los cambios en el período de Cárdenas han sido interpretados como acciones que permitieron la consolidación del modelo de desarrollo económico interno, que demandaba la atención de las necesidades populares. Es en este momento cuando la educación se concibe como una inversión en capital humano y cuando comienza el despegue del crecimiento educativo.

Hacernos la pregunta sobre la validez de estos postulados que consideran a la educación como un instrumento eficaz de cambio social y como un instrumento de consolidación nacional, no tendría mucho sentido. Todos conocemos el rompimiento del mito liberal educativo: "no hay una sola escuela, no todos participan de este bien común y, si lo hacen, no es de la misma manera". Tampoco la escuela es elemento de progreso, bienestar y movilidad social en sí misma. Las desigualdades y las crisis sociales no se generan ni se resuelven en el espacio educativo, aunque de hecho es y constituye un espacio a través del cual se expresan, confirman y realizan las relaciones, luchas y negociaciones, los conflictos y transformaciones sociales. La escuela ha sido una demanda de las clases populares, en buena medida, por ser generadora de expectativas de movilidad social. La educación es un espacio que habla de las luchas por el uso y apropiación de los bienes materiales y simbólicos de una sociedad. La acción escolar se realiza en cuanto se legitima y es legitimada socialmente.

La escuela, un espacio de interacción

Hablar sobre el papel de la escuela en la sociedad, es hacer referencia a una acción positiva de incorporación social: en los procesos de socialización el niño aprende a formar parte del medio ambiente físico y social al que pertenece. Dado el carácter de la sociedad de la que forma parte, esta cualidad positiva lleva implícita lo arbitrario y desigual de la constitución de la misma. La formación infantil responde a necesidades muy concretas y diferentes para las personas que intervienen en el proceso. Las expectativas y las necesidades son diferentes. Los procesos de socialización manifiestan el carácter de las relaciones de la sociedad en general. El estudio de la socialización, abordado como un proceso social constituido por prácticas como acciones donde se realizan, se llenan de contenidos reales, de situaciones concretas y cotidianas, puede ser un buen punto para entender cómo, por qué y hasta dónde las acciones educativas contribuyen a la reproducción y transformación social. La eterna lucha entre "hay que explicar los porqués" y "hay que saber cómo..." se encuentra latente en este planteamiento. Los condicionamientos macrosociales se insertan y explican en acciones donde se

⁸ Citado por Sotelo Inclán, Jesús: "La educación socialista" en **Historia de la Educación Pública en México**, Fernando Solana coordinador, SEP/80, México, 1982.

conforman. La escuela, en un sistema capitalista, responde a las necesidades de legitimación y reproducción del orden existente. Este hecho trastoca a la acción educativa. Los maestros, los niños, los contenidos académicos, las técnicas educativas, etc., son lugares donde se manifiesta el carácter de la lucha que está presente en todos los campos y espacios sociales. El encuentro entre los distintos elementos institucionales y las prácticas educativas da lugar a procesos de confrontación desigual y asimétrica entre los diferentes participantes. La escuela es un medio para, al servicio de... y responde a necesidades distintas. Cuando decimos que la escuela contribuye a la reproducción social, como espacio donde se reproducen las relaciones de clase, cuando señalamos que la escuela es un lugar que prepara para el trabajo de manera diferencial, para reproducir la estructura de la producción, cuando hablamos de que en la escuela se conforman y reproducen hábitos de clase, estamos haciendo referencia a una relación entre estructuras y prácticas educativas. En la escuela, los elementos más estructurales, aquellos que regulan, organizan, norman, jerarquizan, es decir, lo que le da estabilidad y permanencia, se constituyen en el contexto que delimita los espacios de la acción humana. En las prácticas sociales, los individuos actúan en el marco que la realidad estructural delimita, pero donde la gama de posibilidades, el espacio de las alternativas posibles, se conforman y conforman, a su vez, las prácticas que reconstruyen y transforman esa realidad, la convierten en realidad vivida, es decir, histórica.

La escuela es un espacio dividido y jerarquizado, responde a formas de ordenar, a una organización interna donde sustenta su legalidad y en la cual se delimitan sus funciones. Los elementos estructurales se convierten en acciones cotidianas o extraordinarias, en prácticas a través de las cuales se vive y especifican estos elementos estructurales. Estudiar la escuela implica delinear el espacio social, el contexto donde la acción pedagógica se lleva a cabo. Cada una de sus jerarquías, de sus personas, de sus momentos y funciones, etc., se dan en la confrontación entre estructuras y prácticas que van delimitando las posibilidades de la misma acción pedagógica. Cuando un niño entra en la escuela sabe que entra a un espacio dividido y a un tiempo diferente, muy bien organizado, con tiempos marcados. Estas formas de ordenar son parte de la disciplina y del aprendizaje.

El niño de primer año tendrá que ir aprendiendo que hay un lugar y un tiempo para cada cosa, que tiene que aprender el hábito de ordenar sus actividades: el salón es un lugar para aprender y el patio un lugar de juego; que a la maestra se le obedece por el hecho de ser maestra y que un niño no "responde" y debe obedecer. En todas estas prácticas, él va aprendiendo la necesidad de ordenamientos jerárquicos. Cualquier espacio o cualquier momento, son arbitrarios: hay tiempo para comer, para divertirse, para hacer la tarea escolar, para jugar, para hacer el "quehacer" de la casa, para trabajar, etc. La vida diaria del niño se realiza a partir de la organización de los tiempos y de los espacios. Sin embargo, en la escuela, estas formas de ordenar se vinculan, muy estrechamente, a jerarquías y deberes de un orden mayor. En el hogar, el niño también obedece a ordenamientos jerárquicos: "el padre es la autoridad y un niño no le falta el respeto a sus

mayores...". También en su casa le son marcados sus derechos y obligaciones: "te toca lavar los platos y no puedes salir a jugar hasta que termines la tarea..." Sin embargo, en la escuela, la vida cotidiana se realiza en prácticas ritualizadas donde estas divisiones y clasificaciones son altamente definidas y exacerbadas, es decir, muy bien delineadas. La rigurosidad de las clasificaciones se relaciona con ordenamientos estructurales mayores. En la casa, por el contrario, las clasificaciones se dan en marcos más relajados y donde los elementos no estructurales - el afecto, el descanso, etc. - tienen una mayor libertad de expresión. Cuando el niño llega a sexto año, demanda el respeto a estas clasificaciones de roles, tiempos, ritmos, momentos, y otros. Estas disposiciones son el resultado de un lento aprendizaje en el que intervienen las clasificaciones del escenario, las divisiones de los tiempos, el establecimiento de las rutinas y las formas de relacionarse entre las personas de acuerdo a divisiones jerarquizadas. Quién es quién, cuándo se hace qué, cómo debe hacerse, son parte de la rutina, son elementos claves en la conformación de hábitos, de disposiciones permanentes aplicables a cualquier espacio; muy útiles y necesarios en la disciplina del trabajo. Estos espacios y estas clasificaciones son, también, espacios de transgresión y de reconformación, un lugar donde el diálogo se establece.

En contraposición a todos estos elementos estructurales, las particularidades van dando forma a la vida diaria. Estas particularidades parten del señalamiento de los roles que definen y entrelazan a la acción con los elementos más estables, son parte de las identificaciones: "aquél es muy burro, éste muy platicón, éste muy listo, etc.". Cada sujeto -directora, maestra, alumnos, padres de familia. etc.- actúa de acuerdo a estas combinaciones entre la definición de un rol (deber ser), identificaciones (lo que se cree que es) y las particularidades (lo que se es). Las clasificaciones son jerarquizadas y, por lo mismo, asimétricas y desiguales. Es a partir de ellas como se construyen las relaciones de poder. No es circunstancial que los escritorios, las filas, las calificaciones, etc., se realicen de determinada manera y no de otra. La definición de un rol se llena de concreción en la medida en que se ubica al interior de una práctica que la explicita. Estos roles forman parte de las expectativas diferenciales que cada sujeto va demandando: la maestra es maestra si cumple una serie de requisitos que no son los mismos para cada uno de los demandantes. Por ejemplo: los maestros son calificados como buenos y malos por los niños, padres de familia o por la autoridad. Los hay con menor o mayor poder frente a la dirección o entre ellos, los hay más o menos preparados, etc. Los maestros, al llegar a la escuela, traen todo lo que ellos son, su mundo externo los acompaña y forma parte de las posibilidades de éxito o fracaso en el desempeño de sus actividades al interior del salón de clase. A un buen maestro no sólo lo define su "vocación" o sus "habilidades" magisteriales; también lo hace ser la mayor o menor capacidad de controlar los recursos que pueden asegurarle el éxito en su actividad docente. Las demandas y expectativas frente a su actuación también son

diferentes. El niño demanda de la maestra atención y afecto. Ellos quieren aprender y la forma en que la maestra se comporta es importante en este proceso. Los niños quieren ser calificados, orientados, enseñados y escuchados. Una maestra que no les enseñe no es buena maestra (aunque sea muy buena gente), La maestra es mediadora entre los conflictos infantiles: "mire maestra, él me quitó mi lápiz ... ", "a ver, aquí no deben pelarse ... ", Los niños demandan cercanía, no sólo eficacia.

Los padres de familia también elaboran su punto de vista muy particular de lo que es un buen y un mal maestro. El maestro debe estar allí y no faltar, si no va a la escuela los niños no hacen nada o son regresados a sus casas. El maestro debe ser enérgico, y también escuchar y entender el punto de vista de ellos, sobre todo frente a las dificultades para cumplir con las exigencias de la escuela: uniformes, materiales escolares, etc. Las demandas de la directora son de otro tipo: ser puntual, no faltar, colaborar con la autoridad, ser materia siempre dispuesta, tener al día los planes y programas, debe enseñar, mantener al grupo en silencio y disciplinado, etc. Todas estas demandas presionan y están presentes en la vida diaria del maestro. La realidad institucional y las demandas diferenciales facilitan o dificultan la actuación de los maestros. Los contenidos y técnicas pedagógicas están envueltos en este ropaje a través del cual se desarrollan las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas no responden solamente a la habilidad individual de un maestro, sino a todo este tipo de condicionantes que van delimitando el espacio de lo posible. El maestro tiene que vigilar que los niños vengan a la escuela con uniforme completo y el material necesario. Al mismo tiempo, se enfrenta a lo que los niños son y a sus carencias. Las condiciones de trabajo de los maestros, la propia formación recibida muchas veces no constituyen factores que contribuyen al desempeño de su trabajo; tampoco la adquisición, entendimiento y uso de "nuevas formas de trabajo" que, a nivel institucional, se quieran imponer.

Los modelos educativos en la familia y en la escuela

La escuela y la familia elaboran los modelos educativos de manera diferente. Esto se debe, en parte, a la definición que cada uno hace de los sentidos y funciones que le son asignados en los procesos de socialización. La escuela se define a sí misma como la institución legítima encargada de transmitir cierto tipo de conocimiento. La escuela realiza prácticas educativas que son válidas si se desarrollan en una institución "reconocida" como la encargada de transmitir aquello para lo que fue asignada, con agentes especializados, preparados para llevar a cabo esa labor. Un padre puede enseñar a su hijo a leer y escribir, puede enseñarle historia, geografía, ciencias naturales, con técnicas que él considere pertinentes y con contenidos que juzgue indicados. El niño puede aprender todos estos conocimientos que el padre le enseñe y adquirir las mismas o mejores habilidades que otro niño adquiere a lo largo de seis o más años en la escuela. Sin embargo, este niño enseñado por su padre no puede mostrar a la sociedad estas habilidades con un sello que las

reconozca, que las apruebe y certifique. El intermediario de la educación no es reconocido como el agente legítimo de transmitir un cierto tipo de conocimiento, no es confiable, no fue formado ni ha sido controlado para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela es una institución que reclama el monopolio de un conocimiento y, para ello, forma a sus propios especialistas, elabora programas y técnicas pedagógicas. Es decir, constituye un campo con sus propios ordenamientos, que se expresa en una institución, aunque no puede ser explicada al margen de la sociedad su existencia, tiene una realidad, dinámica y lógica propia. Para ejercer el monopolio sobre una función educativa requiere del reconocimiento social para su legitimación. Para que el conocimiento impartido en la escuela tenga un valor en el mercado cultural se requiere que responda a funciones y cometidos señalados como necesarios. La escuela da conocimientos, genera disposiciones y habilidades que la sociedad determina como necesarios para la incorporación en el mercado de trabajo. Esto no significa que los únicos recursos con los que cuenta un individuo para una mejor o peor incorporación en el trabajo se reduzca a medidas de escolaridad. Pero, de hecho, el grado de escolaridad normalmente concuerda con la distribución en otros campos y con el cúmulo de recursos disponibles que aseguran el éxito o fracaso en la incorporación en el trabajo. La escuela no está al margen de la lógica de la distribución de los bienes materiales y culturales de una sociedad. Estas determinaciones sociales también están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, en la escuela donde fue realizada la investigación, los alumnos eran llamados "los hijos de invasores". La inspectora comentaba que ese hecho dificultaba los procesos educativos. Los niños no tenían la experiencia para entender y usar los contenidos educativos señalados en el programa oficial idéntico para todas las escuelas: "los de los pedregales nunca vamos a ganar el concurso de zona, menos los del turno vespertino; no podemos ganarles a las escuelas particulares, los niños no entienden o les es más difícil entender de lo que la maestra habla. Además, la mayoría de nuestros maestros trabaja doble turno, pues no alcanza el salario del maestro. Y qué le vamos a hacer. Muchas veces los dobles turnos hacen que algunos maestros se dediquen a cuidar y no a enseñar a los niños. Las dificultades que enfrentamos son múltiples y a veces es poco lo que podemos hacer para superarlas". La "popularidad" de la escuela de esta colonia no la da sólo la población que concurre, sino la propia institución, sus recursos materiales y humanos, el ejercicio de la acción pedagógica y las actuaciones de los maestros: todo responde a la lógica de las relaciones sociales más amplias, donde los intereses de clase y sus relaciones están presentes.

En nuestra sociedad, ir a la escuela no es opcional, es una condición indispensable para la sobrevivencia de todos los grupos y de las clases. Sin embargo, la escolaridad es uno de los elementos de diferenciación y un lugar donde se reproducen las desigualdades. La escuela no es una, en la medida en que sus prácticas viven y reafirman las diferencias de clase. El estudio de los sistemas

educativos requiere analizar la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los salones de clase no se ejerce una acción de modelaje sobre masas inertes dispuestas a ser transformadas en objetos preestablecidos; los niños participan activamente en el proceso. Esta participación es múltiple, se expresa en las prácticas de socialización como también en todos los elementos que identifican a la escuela como una institución especializada en impartir un cierto tipo de conocimiento y en el carácter de la relación que establece con los participantes.

La familia también reclama el monopolio en la distribución de un cierto tipo de conocimiento: "yo les enseño a defenderse, les doy la pertenencia a un grupo y a una clase. El niño tiene que ir a la escuela a aprender cosas y a obtener un certificado, pero yo les enseño a ser de determinada manera...". La familia es una instancia importante en la reproducción social y cultural, ya que también, a partir de sus prácticas, se reproduce la estructura de las desigualdades sociales. La herencia familiar es parte de la distribución del capital cultural. Su herencia no se limita a una herencia genética; es, ante todo, reproductora de una herencia social.

La delimitación de los contenidos de la educación familiar no son formulados explícitamente en un programa que reúne lo mínimo a cubrir; tampoco lo son la selección y preparación de sus agentes y, por supuesto, son realizados de acuerdo con las particularidades de la pertenencia de clase y de grupo. En las familias populares, los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan a través de la observación-experimentación -la madre le dice a la niña cómo hacer las cosas haciéndolas; la niña aprende a realizarlas imitando y ejecutándolas. El proceso de enseñanza-aprendizaje no se separa de la vida diaria, sino que es parte de ella. La adquisición de destrezas corresponde a un aumento en la participación de las actividades de la vida familiar. Los niños y las niñas participan en el "quehacer" cotidiano. Ayudan a su madre de muy diversas maneras: barrer la banqueta, lavar y planchar la ropa, tender las camas, arreglar la casa, limpiar el cuarto y hacer mandados. El tipo de colaboración se define por criterios de edad, sexo y recursos disponibles. Por ejemplo, en el momento de preparar la comida, la niña mayor ayuda a la madre a cocinar -picar cebolla, moler el maíz en el metate, etc. La madre va señalando cómo hacerlo y supervisa que se haga bien. Otra niña más pequeña lava los platos en el patio. Al niño se le envía a comprar cosas que faltan a la tienda, a comprar las tortillas, etc. Hacer la comida es un asunto de todos. El qué y cómo depende del número de hijos, del tipo de actividades a realizar, y de diferenciaciones de edad y sexo.

Técnicas de la socialización

La recompensa y el afecto son dos elementos presentes como técnicas reconocidas y aceptadas en los procesos de socialización. Es una educación personalizada que va cambiando de acuerdo a las particularidades de los niños: éste es así y aquél de esa manera... ", están muy presentes en el discurso de las madres cuando hablan

sobre la educación de los hijos. A algunos habrá que regañarlos más, a otros menos. También cambian las formas de castigo. El trato con los hijos no es el mismo, aunque todos los padres defienden por principio una igualdad de responsabilidades y de afecto frente a todos. Por lo menos, como modelo, se reconoce. El que así sea, varía de acuerdo a esas mismas diferencias.

La delimitación de lo "digno" a ser transmitido se construye a partir de lo que la familia, como parte de un grupo y de una clase, determina como necesario para la reproducción de la unidad. Los códigos que componen estos contenidos son códigos compartidos y se viven en costumbres y formas de ser que distinguen e identifican. La familia es un espacio donde las particularidades tienen una mayor libertad de expresión, y donde el mundo de lo privado se envuelve reclamando el derecho al libre ejercicio. Los límites son establecidos por el marco de la jurisdicción civil y de la costumbre, pero el derecho a decidir las formas concretas de su realización son privadas y particulares. Ni la familia ni la escuela están exentas de su pertenencia a una formación social determinada. Ambas participan, para su conformación, de la sociedad a la que pertenecen. La escuela responde a necesidades impuestas por la sociedad, prepara para algo y de una manera concreta. La familia también enseña aquello que se señala como necesario para la reproducción de las unidades. Las dos instituciones tienen como misión preparar al futuro adulto, y las dos la realizan en prácticas educativas donde se traducen y operacionalizan los modelos, se definen los contenidos y técnicas de socialización.

En la escuela el niño comienza a tener contacto con el mundo de las instituciones de la sociedad mayor. La educación escolar es gradual y seriada. El fin de la educación es preparar para el trabajo. Es un momento transitorio, donde el niño debe aprender todo aquello que necesita para incorporarse al mundo laboral. En este espacio, él aprende a desempeñar roles sociales. "El engaño educativo"⁹ de presentar a la escuela como UNA, en la medida en que es "derecho y obligación" de todo ciudadano para ser miembro de la sociedad, consiste en que en su discurso se oculta el hecho de cumplir con la función de preparar para el trabajo, distribuyendo "conocimientos" de acuerdo a jerarquías previamente establecidas, reproduciendo, de esta manera, las desigualdades: las escuelas no son las mismas para todos. Tampoco se distribuyen los mismos conocimientos, y no son apropiados de la misma manera¹⁰. La responsabilidad de no terminar el ciclo escolar es depositada, muchas veces, en los padres de familia; se presenta como decisión particular. Las condiciones donde se demarca lo necesario y las posibilidades reales de avance escolar, se presentan como responsabilidad individual y no como el resultado de la conformación social. De esta manera, las desigualdades sociales se han explicado como externas al campo educativo. La escuela prepara para el trabajo enseñando conocimientos, actitudes, predisposiciones y habilidades, pero de acuerdo al tipo de "rol" asignado y a las jerarquías de las desigualdades previamente establecidas y no precisamente en el

9 Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. La instrucción escolar en la América capitalista, Edit. Siglo XXI, México, 1981.

10 Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C.: La Reproducción, Edit. Laia, España, 1981.

espacio educativo.

En la escuela el niño aprende todo aquello señalado como necesario para el mantenimiento de formas, relaciones, órdenes y jerarquizaciones más amplias. En este proceso el aprende a desear lo que es arbitrariamente determinado: "el deseo de la dominación como amor a la virtud". Los tiempos, los espacios, los roles, los momentos educativos, son artificialmente delimitados. El momento escolar es un momento altamente ritualizado, envuelto en tiempos fuera del tiempo, en un escenario que facilita el aprendizaje de las disposiciones y la adquisición de los conocimientos. El niño aprende de la rutina diaria que al sonar la campana tienen que formarse para entrar al salón en silencio. Todos los lunes se tendrá una ceremonia donde se le recuerdan los valores cívicos, el amor a la patria y al orden social. En el salón de clases, su tiempo estará muy bien delimitado. Hay una rutina de enseñanza de contenidos, pero sobre todo de formas de trabajo ("la plana se hace poniendo la primera letra en rojo. La fecha y el nombre de la delegación se anotarán con mucho cuidado. No se puede entregar un trabajo sucio. Hay que dejar dos espacios entre cada renglón, etc., etc.). Las indicaciones de las formas de trabajo, la habilidad de poder seguir instrucciones son elementos importantes del aprendizaje. En la escuela la disciplina es una de las metas más importantes a cumplir. Una buena o mala maestra se mide, en gran parte, por su capacidad para controlar al grupo. Un "buen" alumno no es aquél que tiene curiosidad por aprender, sino aquel que es capaz de seguir instrucciones con mucho cuidado. El buen alumno es aquél que en silencio repite todo aquello que le fue ordenado. El niño aprende a respetar jerarquizaciones. La autoridad es un requisito para el ejercicio del poder. Para la eficacia y perdurabilidad de la acción educativa se requiere de la construcción, en el mismo proceso, de disposiciones traducibles a otros espacios. Esta eficacia reside en la capacidad de ensamblamiento con la educación recibida en la familia. Conformar hábitos significa convertir el aprendizaje en significativo. Para conformar predisposiciones duraderas se requiere, como condición de éxito, el uso, apropiación y significación del mensaje por parte de los sujetos de la educación. Esta confrontación se da tanto en la enseñanza de contenidos (de lo que se habla), en la relación maestro-alumno (cómo se habla) y en la serie de interpretaciones (calificaciones y descalificaciones) de las personas, contenidos y formas que colaboran en el proceso más amplio.

El niño no es un títere pasivo. En la interacción es, precisamente, donde se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en México, una de las críticas más fuertes que se le han hecho al sistema educativo formal es lo poco importante que son sus contenidos para los sujetos de la educación; se dice: "lo que pasa es que los contenidos educativos no han sido adaptados a las condiciones reales de experiencia de los niños. Por la necesidad de crear una escuela UNICA, se han olvidado de incorporar las necesidades de los escolares. Han convertido los mensajes en poco significativos y, por lo mismo, se impide formar, ya que los mensajes abstractos son irrelevantes, pues el niño no puede hacer una relación directa con el mundo que le rodea y su experiencia". El sentido de la última "revolución educativa", en 1984, se justifica, principalmente, en torno a este tipo de

formulaciones: "descentralizar para que el sistema educativo responda a las necesidades y demandas locales y regionales...".

En la escuela, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos y técnicas de socialización, está presente la realidad de estos niños; de hecho, se incorpora para calificarla, devaluarla o reubicarla. La realidad del niño está, constantemente, presente en el proceso educativo, es parte del mismo. Lo está, en la medida en que lo que el niño aprenda será la regla con la que se mida la actuación de la maestra. Lo está, en la medida en que el niño colabora para que la escuela funcione y cumpla con los fines para los que ha sido creada. Lo está, en la medida en que, de hecho, se prepara para el trabajo de acuerdo a conocimientos diferenciales impartidos y de acuerdo a que se enseña a los niños a asimilar una disciplina y formas de trabajo "adecuados" para que, cuando sean adultos, puedan trabajar. Está presente en la medida en que esos niños llegan a la escuela con lo que son, y eso que traen (el capital cultural popular) es la materia principal donde se construyen los éxitos y fracasos escolares. La realidad del niño forma parte del mundo escolar. Es eso lo que garantiza su propia acción. Es el ensamblamiento el que contribuye a reformular predisposiciones familiares anteriores. Si no fuera así, en esta sociedad no tendría nada que hacer la escuela. Su acción no constituiría un elemento de reproducción social.

La escuela elabora modelos educativos, contenidos y técnicas pedagógicas, de acuerdo a los fines que se ha propuesto. Un cambio de modelo implica un cambio de la propia institución, y un cambio de los elementos en donde sustenta la legalidad y las condiciones de reproducción de ella misma. La capacidad de negociación, de incorporación de las demandas y necesidades populares, se limitan a aquéllas que contribuyan al ejercicio de poder y a la reproducción del sistema. La negociación, esa lucha diaria por conseguir mejores condiciones de vida, son parte importante de la imaginación popular por lograr algo que sea un poco mejor. Lo que se obtenga no son concesiones gratuitas, y cualquier cambio se realiza de acuerdo a ciertos márgenes. Pero se realiza. Esta imaginación para sobrevivir es parte de la vida cotidiana de las clases populares: "yo me voy a lavar ajeno, aquélla la pongo a vender fruta en la esquina, aquél se va a canastear al tianguis, el otro trabaja de cerillo, aquélla de sirvienta, mi esposo busca trabajo ...", son testimonios cotidianos de una inconformidad y de una lucha por negociar las condiciones de sobrevivencia. "Tienes que ir a la escuela para que puedas tener un trabajo menos pesado", "a ver si a ellos les va mejor que a mí", son parte del discurso diario, son elementos importantes en los procesos de socialización. Por eso, la escuela es una demanda de las clases populares, como lo es el derecho a tener una casa y el derecho a que el salario alcance. La familia dice: "yo quiero que mis hijos estudien, que

se preparen, que tengan mejores condiciones de vida". La escuela puede generar disposiciones perdurables en la medida en que los elementos en que sustenta su legitimidad, en la medida en que lo que enseña y el cómo lo enseña corresponden a las necesidades sociales impuestas, indispensables para la reproducción, en la medida en que responde a las necesidades y demandas populares. Si no fuera así, el pacto no existiría.

Las técnicas que generan predisposiciones y la enseñanza de contenidos académicos están presentes en todos los espacios y en todos los momentos escolares. Son enseñanzas reconocidas explícitamente o inmersas a lo largo de la acción, aparentemente no detectables, aunque no por eso menos efectivas. Las clasificaciones, las rutinas, las formas de comportarse, los castigos, las amenazas, el uso del afecto, etc. son mensajes a partir de los cuales el niño aprende a comportarse, pensar y desear de determinada manera. A pesar de que el niño interviene por medio de su presencia a conformar estas disposiciones, el carácter de la imposición es inevitable. El niño participa retando o ignorando, pero esta capacidad de respuesta es limitada por el peso que tiene su propia respuesta en el ejercicio del poder. La maestra, la escuela, la autoridad, se ejercen en la medida en que se reconoce su legitimidad, por esto, la autoridad no se impone, sino que se construye. Al fin de cuentas, es un poder arbitrariamente construido, es desigual, bajo los intereses de clase y de acuerdo a las necesidades de reproducción del sistema -no en el sentido de reproducir lo mismo, sino en el sentido de renovar, imaginar alternativas aun diferentes-. Esta posibilidad de construir alternativas nuevas y distintas, la capacidad de negociación y de lucha, pueden ir cargando la balanza a favor de los grupos y clases que son parte importante en la construcción social.