

Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis

Patricia Safa

En nuestro país, actualmente, asistir a la escuela ha dejado de ser opcional en la medida en que el certificado de primaria, y en algunos casos el de secundaria, es requerido para la incorporación al trabajo. Por lo mismo, el acceso a la educación es una demanda importante de las clases populares y un derecho reconocido como "legítimo" de todo ciudadano. Los niños asisten diariamente a la escuela con la expectativa de que los años allí transcurridos les permitirá tener los conocimientos y habilidades requeridos para la incorporación laboral. El Estado, por su parte, ha invertido en el crecimiento educativo y en el desarrollo de programas que amortigüen las consecuencias del acceso desigual a la educación. Sin embargo, todos sabemos que la inversión en la educación nunca ha significado la satisfacción de la demanda; como también que lo que se determina como "mínimo" educativo para la incorporación al trabajo no se fija tanto por el grado de escolaridad como por los requerimientos del mercado de trabajo.

Las políticas educativas en México, sin pretender simplificar los diversos modelos y propuestas que se han aplicado en diferentes periodos,¹ han

¹ La definición de educación, el nombre con el cual se le identifica en diferentes periodos del México independiente y postrevolucionario, y las funciones que le son adscritas, van cambiando de acuerdo a las circunstancias que el país ha ido viviendo. Por ejemplo, durante 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 (cfr. J. Z. Vázquez: 1979 y Leopoldo Zea: 1984). Durante la Revolución de 1910, la educación adquiere el nombre de "popular". Para Vasconcelos (1981) la educación equivalía a una acción civilizadora que brindaba los elementos para usar y disfrutar los bienes materiales y espirituales de la humanidad; una acción que generaba progreso, que podía construir una nación con derecho a tener voz en la Historia a partir de su propia especificidad. 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 am-

pretendido que la escuela sea un medio eficaz capaz de promover el cambio y desarrollo del país en cuanto "puede conformar hábitos, formas de vivir, conocimientos y habilidades que pueden crear las condiciones del cambio." Ciertamente estos programas se desmoronan frente a una realidad que habla por sí misma de las desigualdades en las oportunidades tanto educativas como laborales. La escuela no es UNA, ni está al alcance de todos. Las desigualdades educativas no sólo se expresan en los porcentajes de los que logran incorporarse al sistema educativo formal frente a los que no lo logran; sino también, en la calidad de la educación y en la capacidad desigual de los alumnos de apropiarse de los mensajes escolares. La apertura educativa no ha significado que las nuevas generaciones tengan mejores oportunidades de trabajo que sus padres; o que mejoren, de hecho, sus condiciones de vida. Pero, si esto es así, ¿por qué la educación es una de las demandas más importantes de las clases populares? ¿Por qué el Estado invierte en el crecimiento educativo? ¿Qué es lo que la escuela hace en sus prácticas escolares?, ¿cómo participa la educación en la producción y transformación social? Para contestar estas preguntas, quisieramos discutir en este artículo algunos aportes de la nueva sociología de la educación que han servido de parámetros en las investi-

plía y se relaciona con proyectos de desarrollo de comunidad (cfr. Moisés Saenz: 1982). La definición de lo popular y de las prácticas educativas adquieren otros matices durante la Educación Socialista (cfr. Jesús Sotelo Inclán: 1982:272). Estos cambios han sido interpretados como acciones que permitieron la consolidación del modelo de desarrollo económico interno por las teorías liberales de la educación, que demandaban la atención de las necesidades populares. Las múltiples reformas educativas no pueden interpretarse al margen de las condiciones específicas, políticas y económicas, que el país ha ido viviendo, ya que éstas, de alguna manera, se expresan en las modificaciones de los diferentes programas educativos del Estado.

gaciones realizadas en este campo. Esta revisión la realizaremos a la luz del trabajo que desarrollamos en una escuela popular de la ciudad de México (cfr. Safa: 1986). Durante el trabajo nos enfrentamos a algunos problemas que respondían, de manera muy específica, a nuestra realidad. Estas dificultades nos exigieron replantearnos la manera como podíamos analizar la relación escuela-sociedad, para clarificar cómo la escuela, a través de las prácticas escolares, participa en la reproducción y transformación social.

Las prácticas educativas y la reproducción social

Las investigaciones educativas que se denominan como "teorías del conflicto" (cfr. Karabel, 1977: 28-32), han tenido una gran influencia en las reformulaciones teóricas y metodológicas que analizan la participación de la escuela en la reproducción social. Por ejemplo, Baudelot y Establet hablan de la existencia de dos escuelas: la de los obreros y la de las clases dominantes (1981:21); Bowles y Gintis analizan la relación entre división social del trabajo y acción escolar para explicar cómo la desigualdad social se traduce en una desigualdad educativa (1981). La Escuela, desde esta perspectiva, prepara para el trabajo de manera diferencial al reproducir las estructuras jerárquicas y las relaciones asimétricas de poder. La escuela sirve para formar una mano de obra enajenada y obediente; no enseña a pensar sino que inculca hábitos requeridos en los procesos de trabajo, que en las sociedades capitalistas son enajenantes. Para estos autores, un cambio real en el sistema educativo no puede darse sin un cambio estructural radical de la sociedad, en la medida en que existe una correspondencia entre el sistema

educativo y la estructura económica. De esta manera, el estudio de la escuela se convierte en un análisis de poder.

Uno de los aportes más importantes de este tipo de investigaciones es el paso en los estudios de las desigualdades en términos estadísticos (pirámides educativas, niveles de analfabetismo, etcétera) al estudio de la acción pedagógica, como reproductora de las necesidades y requerimientos de la sociedad capitalista, en la medida en que legitima las desigualdades sociales al excluir y preparar de manera diferencial a la fuerza de trabajo. La escuela no está al alcance de todos y la calidad de la enseñanza no es la misma para todos los sectores sociales.

En la investigación que realizamos, uno de los problemas que más nos llamó la atención fue precisamente la calidad de la educación que los niños recibían. Lo primero que nos saltó a la vista durante la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje fue el aparente desorden y sinsentido de algunas prácticas escolares. Como ejemplo quisiéramos describir el desarrollo de una clase de ciencias naturales:

La maestra se sentó en su escritorio y anunció que la clase iba a comenzar. Los niños estaban platicando y no ponían atención a la maestra. Ella les recordó que tenían que contestar el ejercicio señalado en el libro y que lo calificaría. Sólo unos cuantos niños comenzaron a poner atención, la mayoría continuó platicando o haciendo otra cosa. La maestra se dispuso a leer textualmente la lección. En ningún momento la explicó o hizo algún comentario que no fuera “¿me entienden?”, “recuerden que los voy a calificar”. Al terminar la lectura, cada niño tenía que contestar el ejercicio. Algu-

nos lo hicieron, pero muchos ni lo intentaron.

Este es un ejemplo extremo —no por eso menos real— de la irracionalidad de algunas prácticas educativas. Al interior del sistema educativo formal existen desigualdades en los recursos materiales y humanos de maestros y alumnos. Los niños sabían que en su escuela no habían aprendido lo suficiente para pasar el examen de admisión a la secundaria. Algunos de ellos aspiraban a una carrera corta o “menos difícil” pues era “casi imposible entrar en



la UNAM". El certificado de estos niños tiene un valor en el mercado cultural. Cuando se observan los procesos de enseñanza-aprendizaje, muchas veces es difícil distinguir si se buscan conocimientos o la constatación en un papel de que se transcurrieron tantos años en el sistema educativo. Esto es así sobre todo cuando observamos la importancia que se le da a la disciplina, al orden, y no a la utilidad, aplicabilidad y calidad del aprendizaje. Controlar a los niños, mantenerlos disciplinados y callados, es una de las principales preocupaciones de los maestros. Los castigos, las amenazas cotidianas, giran en torno a la disciplina más que sobre cualquier otra cosa. Una buena calificación requiere ante todo y sobre todo, de limpieza y orden. Un niño aplicado es un niño limpio y bien peinado, con uniforme completo, dispuesto a seguir las órdenes con mucho cuidado. Estas FORMAS de trabajo no sólo son demandas por los maestros, sino también por los padres de familia y por los niños. Las quejas de los padres sobre los maestros son, muchas veces, por el incumplimiento, porque faltan a clases o porque no disciplinan a los niños como debieran. Los contenidos, que aprendan o no, para la mayoría de ellos sobrepasa su capacidad de control ya que algunos no han asistido nunca a la escuela y no saben ni leer, ni escribir.

Las desigualdades educativas no sólo se mantienen en el acceso desigual escolar, en los procesos de enseñanza deficientes, en el tipo de educación recibida, sino también, en el uso y apropiación diferencial, por parte de los alumnos, de las enseñanzas de la escuela. Para analizar la manera cómo la escuela participa en la reproducción y transformación social, es necesario tomar en cuenta cómo los diferentes sujetos sociales participan, utilizan, demandan y viven los condicionamientos de la socie-

dad en general y de la institución en particular, en los procesos educativos donde se realizan y concretan. Tanto la escuela como la familia generan expectativas en relación a lo que cada uno debe dar y exigir. Estas demandas y expectativas no son siempre armónicas sino que se realizan en procesos que muchas veces manifiestan contrapuntos. Los padres de los niños se quejaban algunas veces de las exigencias de la institución. Ellos no estaban de acuerdo en que se les exigiera uniforme completo y limpio todos los días o se les bajara puntos en las calificaciones por ello, ya que en la colonia no había agua y no ganaban lo suficiente para que todos sus hijos tuvieran más de un uniforme: "si no les gustamos, pues que pidan su cambio a otra colonia donde hay otro tipo de niños. . ." Señalar que la escuela termina con las desigualdades —visión liberal de la educación— o, por el contrario, señalarla como su lugar donde se perpetúan las desigualdades sociales —interpretación de las teorías del conflicto— no basta para entender el alcance de la acción escolar. En las prácticas educativas se manifiestan los procesos de lucha, negociación y confrontación desigual entre las clases; y las expectativas y demandas diferenciales de los sujetos sociales.

Uso y apropiación diferencial de los mensajes educativos

En las investigaciones educativas que abordan el problema de cómo la escuela colabora en la reproducción social, se plantea la necesidad de estudiar la relación de los procesos educativos con los ejercidos en otras instancias socializadoras. Por ejemplo, B. Bernstein (1977) propone que las desigualdades educativas son generadas, en parte, por desigualda-

des lingüísticas ya que responden a códigos sociales diferentes de clase. Este hecho predispone a una mayor o menor capacidad de apropiación de los mensajes escolares que son elaborados de acuerdo a los esquemas de las clases dominantes. La escuela colabora, desde su perspectiva, a la reproducción social al ejercer una acción pedagógica de manera diferencial. Bourdieu es otro autor que ha tenido una gran influencia en las investigaciones que abordan el análisis de la relación reproducción social y reproducción cultural (1977). Las preocupaciones teóricas de Bourdieu giran en torno a la articulación entre lo económico y lo simbólico para explicar las diferencias y desigualdades sociales. Podemos considerar que estos planteamientos constituyen una crítica a las denominadas "teorías del conflicto", por ejemplo, a la teoría de la correspondencia elaborada por Bowles y Gintis, en cuanto que dejan de lado el estudio del campo cultural de manera específica ya que presentan a la escuela como un reflejo de las demandas y requerimientos económicos. Para Bourdieu, la confrontación entre las clases se da en la lucha por el uso y apropiación de los bienes materiales de una sociedad, como también en el campo de lo simbólico, por la apropiación de un capital cultural que es desigualmente constituido y distribuido.

Bourdieu, en su libro *La reproducción* (1981) demuestra como la acción escolar se impone, en cuanto que la institución es reconocida como "legítima", encargada de impartir un tipo de conocimiento y no otro. Las desigualdades sociales y culturales están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que los niños son expuestos diferencialmente a las enseñanzas escolares y a los mensajes que la escuela transmite. El hecho de que la escuela, los contenidos y los programas educativos pue-

dan ser UNICOS, no significa que exista igualdad de circunstancias en los sujetos expuestos a ella. Los niños no llegan como tabla rasa, traen consigo un capital cultural familiar que los predispone a todo aquello que suceda al interior del salón de clase; hecho que condiciona las posibilidades de éxito o fracaso escolar.

Las aportaciones de Bowles y Gintis y de Baudelot y Establet, han contribuido a demostrar el vínculo que existe entre escuela y sociedad, y el papel que esta relación cumple en la reproducción social mediante la calificación diferencial de la fuerza de trabajo. Sin embargo, este énfasis en las funciones de la escuela en el ejercicio de la dominación, nos deja sin clarificar los procesos a través de los cuales se ejerce. Bourdieu se ha acercado al estudio de los procesos de interrelación entre las clases no sólo en términos de la distancia estructural de una posición social determinada, sino como posición que se realiza en prácticas culturales y simbólicas que concretizan las determinaciones y las relaciones asimétricas de poder. Para estudiar la relación entre determinaciones estructurales y acción humana, Bourdieu nos propone el análisis de los *habitus* de clase y las prácticas, como una manera de acercarnos a la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo. (cfr. Michel Pinçon: 1986, y García Canclini: 1986). El *habitus* en cuanto sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructurantes, lo propone como mediador entre las determinaciones estructurales y la experiencia subjetiva. En la conformación del *habitus* se encuentra el principio de interiorización (la experiencia subjetiva) de la exterioridad (las determinaciones estructurales). La escuela, de esta manera, participa en la reproducción social no sólo por el reconocimiento social (legitimidad) de la ins-

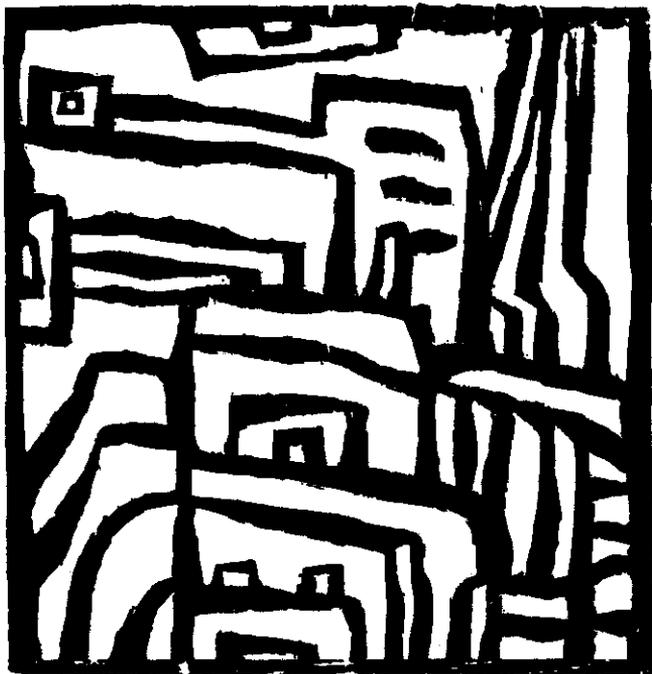
titución como la encargada de transmitir una cultura que está más cercana a la cultura dominante, sino porque en su interior se reproducen los *habitus* de clase, reforzando, de esta manera, las condiciones de apropiación diferencial —el capital cultural familiar que implica poseer o carecer de los elementos para descifrar el código escolar— de los mensajes educativos. Su preocupación por explicar los mecanismos de reproducción social, lo llevan a privilegiar el efecto determinante del *habitus* sobre las prácticas² Por esto, a pesar de que el concepto de *habitus* puede ayudarnos a romper con una posición romántica donde toda práctica sea interpretada como “resultado de la libre elección”, no nos permite explicar los procesos de lucha y confrontación, también presentes en los de enseñanza-aprendizaje. Es decir, su teoría puede explicar por qué los niños de Santo Domingo no pueden ganar un concurso de zona regional; pero no puede explicarnos por qué algunos padres de estos niños se los llevan al pueblo, por espacio de tres meses, para las celebraciones anuales, rompiendo con la lógica y las reglas establecidas por la escuela. No todo lo que sucede en la escuela puede explicarse a partir de la lógica de la reproduc-

² En la siguiente cita podemos ver con claridad esta preocupación de Bourdieu por explicar las determinaciones estructurales que condicionan las prácticas: “Entre el sistema de regularidad objetiva y el de las conductas directamente observables siempre se interpone una mediación que no es otra que las costumbres, sitio geométrico de los determinismos y de una determinación, de las probabilidades calculables y de las esperanzas vividas, del futuro objetivo y del proyecto subjetivo. De tal manera, los *habitus* de clase, entendidos como sistema de disposiciones orgánicas o mentales y de esquemas inconscientes de pensamiento, de percepción y de acción, es lo que hace que los agentes puedan engendrar, con la ilusión bien fundada de la creación de una novedad imprevisible y de la improvisación libre, todos los pensamientos, las percepciones y las acciones conforme a las regularidades objetivas, puesto que él mismo ha sido engendrado en y por las condiciones objetivamente definidas por esas regularidades”. (1979:20-21).

ción. México es un país que se caracteriza por la heterogeneidad de las manifestaciones culturales y sociales, entre las clases y al interior de ellas mismas.

El estudio de las prácticas escolares: determinaciones objetivas y momento subjetivo

La preocupación por analizar las prácticas donde se vive el ejercicio de inculcación, nos lleva al estudio de la relación entre realidad objetiva y subjetiva. Este tema también ha sido desarrollado por los interaccionistas y fenomenólogos (cfr. Berger y Luckman: 1979, Worsley: 1973) Un presupuesto general del que parten es considerar a la sociedad como producto y productor del ser social. Los procesos de incorporación social se realizan en prácticas donde se vive tanto la realidad estructural social, establecida y reconocida por todos —el libreto de una obra de teatro—, como la experiencia subjetiva que delimita —actúa— lo socialmente prescrito. Esta perspectiva privilegia el análisis de las prácticas —a diferencia de Bourdieu que privilegia el *habitus*— en cuanto que en ellas es donde las instituciones realmente existen. Los individuos sufren la interiorización de la realidad objetiva, pero a su vez, van conformándola en la variabilidad de las elecciones posibles. Metodológicamente eligen el momento del “drama” como el lugar donde se lleva a cabo la acción. Por ejemplo el rol —modelo— maestro, está socialmente reconocido —son los acuerdos de los que se parte para la interacción. Este rol necesita que los interlocutores reconozcan de qué y con quién se está hablando. El rol se define tanto por lo que el maestro espera de sí mismo, como por lo que el interlocutor —los alumnos— espera de él. Las respuestas expectativas del otro conforman el rol y pueden



cambiarlo. En el diálogo es donde se van especificando estos modelos. (cfr. Ralph H. Turner: 1962). Por eso se puede hablar de una serie de comportamientos posibles, pero lo que habría que estudiar son los comportamientos específicos. Es en este sentido en que afirman que es el hombre quien produce su historia y su experiencia subjetiva. Sin embargo la pregunta ¿qué es lo que pasa? deja de lado la pregunta ¿por qué pasa? Este privilegio al análisis situacional se traduce en una ausencia del contexto donde la acción se realiza, y un silencio sobre los mismos procesos de interiorización que están delimitando las interacciones y las prácticas. Los conflictos no sólo se generan en las múltiples opciones sino están inscritas en la realidad estructural.

Este hecho, ciertamente, delimita las posibilidades de la acción. Los hombres no sólo interactúan, lo hacen bajo reglas de juego asimétricas e históricamente constituidas. En el estudio de la escuela, quedaría de lado, por ejemplo, cómo históricamente se ha conformado un saber —conocimiento legítimo— que a su vez legitima y permite la existencia de la institución. La diversidad de respuestas no son producto de la existencia de “múltiples opciones” —esto nos ha quedado muy claro en la propuesta de Bourdieu—; responde también, a fenómenos de imposición ideológica y a relaciones de poder presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existe una divergencia entre la obra de Bourdieu y las propuestas de los interaccionistas respecto al carácter de la relación entre determinaciones estructurales y prácticas. La diversidad no responde a la multiplicidad de las elecciones, ésta se encuentra socialmente determinada. La “libre elección” está condicionada por procesos anteriores de interiorización, que a su vez delimitan, inclusive, el campo de las expectativas y de los deseos.

La propuesta de Bourdieu nos puede ser de gran utilidad (si logramos superar el privilegio que le da al *habitus*) en el estudio de cómo a través de las prácticas escolares la escuela participa en la reproducción, como también, en la transformación social, en cuanto que nos exige analizar los procesos concretos de participación de los diferentes sujetos sociales. La escuela de Santo Domingo es una escuela popular. Esta popularidad no la da sólo la población que concurre, sino que la misma institución, sus recursos materiales y humanos, el ejercicio de la acción pedagógica y las actuaciones de las autoridades y maestros, responden a esta distinción. El origen social de la mayoría de los maestros, el tipo de formación recibida, lo que ellos son y llevan al entrar

a la escuela, determina y está presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el salón de clase, además, no sólo se ejerce una acción de modelaje sobre materias dispuestas a ser transformadas en objetivos preseñalados; los niños participan activamente en su propia formación, sin negar con esto, el carácter arbitrario, dominante y desigual, presente en los resultados. La respuesta de los niños determina el alcance de la acción pedagógica, y corrobora o niega la efectividad de la misma. En esta participación intervienen los conocimientos y las predisposiciones adquiridas anteriormente —en la familia, en el barrio, en el grupo al que se pertenece, en el lugar de trabajo, con el grupo de los amigos, en los medios de comunicación, etcétera.

La preocupación por el estudio de los procesos de interiorización y el sentido social de las prácticas escolares, requiere del análisis de su participación, A NIVEL COTIDIANO, en la reproducción y transformación social. En la escuela ciertamente se constituyen hegemonías y mensajes culturales que delimitan los modelos y las prácticas escolares. El maestro no es sólo portador de un rol que se vive en determinadas prácticas; estas prácticas expresan relaciones sociales. El estudio de las prácticas nos habla de las formas que tanto los maestros y alumnos perciben, y responden a la dinámica escolar en cuanto productores y consumidores de conocimientos que garantizan y confrontan el ejercicio de inculcación.³

³ Para la discusión de la importancia que tiene el análisis de las prácticas escolares, véase el artículo de Giroux (1985) donde elabora un análisis crítico de las aportaciones de la nueva sociología de la educación y las de la teoría de la resistencia.

El estudio de las prácticas escolares

Las prácticas escolares pueden explicarnos la manera en que los sujetos sociales realizan una posición que es exteriorizada en acciones específicas y heterogéneas, de acuerdo a costumbres y formas de ser socialmente aprendidas como miembros de una familia, de un grupo y de una clase. En la vida diaria se realizan un sinnúmero de procesos de incorporación social. Por ejemplo, un niño va aprendiendo, por medio de la observación y la imitación, esquemas de pensamiento, sentimiento y acción cuando participa en la vida diaria de su familia. Las enseñanzas familiares rara vez se dan fuerza de la rutina; es a partir de ella donde se va aprendiendo lo necesario para pertenecer y ser parte de esa familia.

Para estudiar el papel de la escuela en los procesos de socialización, y a partir de esta acción participar en la reproducción y transformación social, se tiene que tener presente que en sus prácticas se manifiestan las demandas y formas de ser de cada uno de los participantes. Este hecho condiciona el alcance de la acción educativa. Acercarnos al estudio de las prácticas escolares que se realizan en la vida diaria, necesita de estudios cualitativos, donde la observación cobra vital importancia. Requiere de métodos que la antropología ha desarrollado como parte de su tradición; no reducibles a TÉCNICAS de campo, sino como FORMAS de aproximación a la realidad —la visión totalizadora y el estudio detallado y exhaustivo de todos los componentes de la vida social y sus relaciones— donde la “descripción densa” es su mejor instrumento analítico.

Metodológicamente, ¿cómo podemos acercarnos al estudio de las prácticas escolares y dar cuenta de las articulaciones que en ellas se expresan; tanto de

las características de la estructura social y sus relaciones sociales consecuentes, y al mismo tiempo, de la experiencia histórica —colectiva y subjetiva— donde se viven? ¿Cómo podemos usar este acercamiento para estudiar no el ejercicio de la dominación —como imposición o deformación ideológica— consecuente de determinadas relaciones de poder, sino los procesos hegemónicos?

Considero que el estudio de las prácticas escolares que nos hablan del alcance de la acción pedagógica requiere del estudio de los siguientes puntos:

1. Identificación del contexto social donde la acción se realiza:

La escuela no está al margen de la distribución de los bienes materiales y simbólicos de una sociedad. Sus funciones han sido históricamente definidas. Estas funciones se relacionan con los requisitos necesarios para la incorporación laboral. La escolaridad es uno de los elementos de diferenciación social, un instrumento donde se reproducen las desigualdades sociales; pero también es, al mismo tiempo, un espacio donde se expresan las necesidades y demandas de las clases populares, los procesos de negociación y de lucha entre las clases. La escuela no es UNA en la medida en que no responde a los intereses de todos en forma equitativa. En México, estas funciones se relacionan, además, con una política cultural del Estado a partir de la cual se han ido delimitando los modelos y programas educativos. La demanda popular por obtener “lo necesario” para la sobrevivencia se relaciona con expectativas de movilidad social, y al mismo tiempo, nos habla de quién sí y quién no, hasta qué grado y con cuáles conocimientos se cuenta. La escuela se define como la institución encargada de transmitir un cierto tipo de conocimiento. Para

ello forma a sus propios especialistas, elabora programas y técnicas pedagógicas. Construye un campo con sus propios ordenamientos. En la escuela el niño comienza a tener contacto con el mundo de las instituciones, y es un lugar donde aprende “lo necesario o requerido” para la incorporación al trabajo y a la sociedad en general.

2. La identificación de los sujetos participantes:

Los maestros, autoridades, niños y padres de familia, como miembros de una clase y de un grupo, viven lo prescrito en acciones que sólo pueden ser comprendidas si logramos identificar quién está hablando y por qué está hablando de esa manera y no de otra. Por esto podemos hablar de una escuela popular, en una colonia popular. Lo que los sujetos de la acción son, va condicionando el uso y apropiación diferencial de los ordenamientos y de los mensajes educativos, la especificidad de las prácticas escolares. En este sentido, los maestros y los niños no son sólo consumidores de una política educativa, sino productores de prácticas que participan en la reproducción social, pero también en la transformación social. La identificación de los sujetos se define por la posición en el campo educativo que corresponde a una posición en la estructura social en general. Es decir, para analizar la escuela de Santo Domingo fue necesario estudiar el movimiento de invasión a través del cual se formó; el tipo de incorporación laboral de los padres de los niños; el origen social de los maestros; la relación de la escuela con la comunidad, etcétera. También necesitamos incorporar en el análisis las características heterogéneas de la población expresadas en variables secundarias como el origen étnico, composición familiar, biografía individual y familiar, biografía y composición laboral de los miembros de las distintas familias,

etcétera. Los niños que asisten a la escuela, ¿a qué familias pertenecen? ¿cuál es su origen familiar o étnico? ¿cuáles son las características de la composición familiar de acuerdo al ciclo de vida?

3. El análisis de las prácticas escolares.

Cuando un niño entra en la escuela sabe que entra a un espacio dividido, y a un tiempo diferente, muy bien organizado. Estas formas de ordenar son parte de la disciplina y el aprendizaje. El niño de primero tendrá que ir aprendiendo que hay un lugar y un tiempo para cada cosa, que tiene que aprender al hábito de ordenar sus propias actividades: el salón es un lugar para aprender y el patio un lugar de juego. Aprende que a la maestra se le obedece por el hecho de ser maestra, y que un niño no "responde" y obedece.

En todas estas prácticas él va aprendiendo la necesidad de ordenamientos jerárquicos. Cualquier espacio o cualquier momento son arbitrarios, 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 jerarquizados, pero en la escuela se viven en prácticas ritualizadas donde las divisiones y clasificaciones son altamente definidas y exacerbadas, es decir, muy bien delineadas. En la casa, por el contrario, las clasificaciones se dan en marcos más relajados y donde los elementos como el afecto, tienen una mayor libertad de expresión. Cuando el niño llega a sexto año, demanda el respeto a estas clasificaciones de roles, tiempos, ritmos, momentos, etcétera. Estas disposiciones son el resultado de un lento aprendizaje donde intervienen las clasificaciones del escenario, las divisiones de los tiempos, el establecimiento de las rutinas y las formas de relacionarse con las personas de acuerdo a divisiones jerarquizadas.

Cuando decimos que la escuela contribuye en la reproducción social, en cuanto espacio donde se reproducen las relaciones de clase; cuando la señalamos como un lugar que prepara para el trabajo de manera diferencial; 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 estructurales, aquellos que regulan, organizan, norman y jerarquizan —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 de la realidad que delimita esta acción; pero donde la gama de posibilidades, el espacio de las alternativas posibles se conforma y conforma, a su vez, prácticas que reconstruyen y transforman esa realidad. Es decir, el estudio de las prácticas educativas al interior del salón de clase nos puede hablar de lo que es la institución, como organización formal (con mecanismos, metas y fines) pero también de los procesos de apropiación específicos y el carácter de la participación de cada uno de los involucrados. En las prácticas se expresan relaciones y distinciones de clase. Con esto no estamos negando que las reglas del juego son definidas por quienes tienen el poder de definir las; sin embargo, puede permitirnos incorporar en el análisis el estudio de los procesos a través de los cuales la acción educativa se ejerce y realiza en procesos que no siempre son armónicos, que expresan diferentes formas de ser, demandar y negociar. En este sentido es como podemos entender, por ejemplo, porque la escuela es una de las principales demandas de las clases populares, y al mismo tiempo, un espacio que participa en la reproducción social.

Referencias bibliográficas

- Baudelot, Christian y Establet, Robert, 1981, *La escuela capitalista*, Editorial Siglo XXI, México.
- Berger, Peter L. y Luckman, Thomas, 1979, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Bernstein, Basil, 1977, "Social Class, Language and Socialization" en *Power and Ideology in Education*, editado por Karabel y Halsey, Univ. Press New York.
- Bourdieu, Pierre, 1977, "Cultural Reproduction and Social Reproduction" en *Power and Ideology in Education*, editado por Karabel y Halsey, Univ. Press, New York.
- , 1979, *La fotografía*, Edit. Nueva Imagen, México.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C., 1981, *La reproducción*, Edit. Laia, España.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1981, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Edit. Siglo XXI, México.
- García Canclini, Néstor, 1986, *Desigualdad cultural y poder simbólico*, Cuadernos de Trabajo, No. 1, ENAH, México.
- Giroux, Henry A., 1985, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en *Cuadernos Políticos*, No. 44, julio-diciembre de 1985, México.
- Karabel, Jerome and Halsey, A. H., 1977, "Educational Research: a Review and Interpretation", en *Power and Ideology in Education*, Univ. Press, New York.
- Pinçon, Michel, 1986, *Necesidades sociales y prácticas populares*, Cuadernos de trabajo No. 2, ENAH, México.
- Sáenz, Moisés, 1982, *México integro*, SEP/80, México.
- Safa, Patricia, 1986, *Socialización infantil e identidad popular*, Tesis de Maestría, ENAH, México.
- Sotelo Inclán, Jesús, 1982, "La educación socialista" en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, coord., SEP/80, México.
- Turner H., Ralph, 1961, "Role-taking: Process versus Conformity" en *Human Behavior and Social Processes*, Arnold M. Rose, editor, Routledge & Kegan Paul, London.
- Vasconcelos, José, 1981, *Textos sobre educación*, SEP/80, México.
- Vázquez, Josefina Z., 1979, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.
- Worsley, Peter, 1973, *Introducing Sociology*, Penguin, Education, London.
- Zea, Leopoldo, 1984, *El Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, FCE, México. 