

Justa Ezpeleta / Elsie Rockwell
Escuela y
clases
subalternas*

Cuadernos Políticos

Nº 37

ERA EDICIONES

MEXICO - 83

I. LA RELACIÓN ESTADO-CLASES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA¹

En el movimiento general de la reproducción social de diversos sectores sociales, a través de prácticas contrarias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo, el contenido de ese proyecto de continuidad no es idéntico en cada uno de ellos. Para el Estado y las clases dominantes tratará de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en la escuela. Para éstas, en cambio, su desarrollo y su orientación será aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alternativamente, el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales.

Dado que las clases no son entidades autónomas, sino que se conforman en función de relaciones sociales, el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases. La constante y cambiante relación entre las clases sociales —la contención, la alianza, la lucha— da contenido específico al movimiento histórico de cada sociedad. En nuestras sociedades, la organización política hace aparecer la relación entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos "mediado" por un orden estatal autónomo. El Estado, sin embargo, tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder y, por ello, establece relaciones con los grupos dominados que constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. Según su conformación histórica, por tanto, el Estado genera esas relaciones en diversos espacios so-

* Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, en agosto de 1982.

¹ Es frecuente que la discusión sobre "educación popular" se refiera a la escuela. En las posiciones más críticas acerca del tema, la exclusión se funda principalmente en las llamadas teorías de la producción (Althusser, Baudelot y Estabiet, Bourdieu y Passeron, Gintis y Bowles, entre los principales). El debate con esa perspectiva teórica fue el marco general del Simposio sobre Educación Popular y está presente en forma implícita en algunos puntos de esta ponencia. La parte I, por ejemplo, alude muy sintéticamente a cuestiones teóricas que interesan para nuestro enfoque pero que marcan diferencias importantes respecto de los supuestos de la teoría de la producción. El debate puntual con estas teorías y sus categorías requiere otro desarrollo.

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como "necesario" por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad.

Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares. El poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los "sentidos compartidos", de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes. La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos.

Singular espacio el escolar también por otro motivo derivado de aquella confluencia de intereses. A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y "folklorico", el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase.

En el juego de estos intereses, se plantea en el ámbito escolar la relación entre las clases subalternas y el Estado; allí toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada periodo y lugar se disputan. La historia de cada Estado y sociedad, la historia de cada sistema educativo y la historia cívica y política de los pueblos, contribuyen de manera fundamental al carácter y a las formas de esta relación.

2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA VIDA ESCOLAR COTIDIANA

Al abordar el carácter específico de esta relación,² nuestra preocupación central se dirige hacia la escuela, hacia el elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo o, desde otra perspectiva, al lugar preciso en donde sucede la educación. Se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana.

El recorte a esta escala —de lo cotidiano— tiene implicaciones conceptuales; requiere, de hecho, construir un nuevo objeto de estudio. La relación Estado-clases constituye trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. No siempre se observan las relaciones predominantes, unidireccionales, entre escuela y clase social que aparecen con tanta nitidez en los análisis del sistema escolar.

La clase social, considerada como relación histórica y como agrupación de población, es categoría pertinente en la escala del movimiento social. Este hecho exige la búsqueda de categorías adecuadas a la escala cotidiana, en que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus intereses y sus prácticas. El vínculo más significativo entre vida cotidiana y la formación de clase, proceso observable sólo a otra escala, no es la "pertenencia" de clase de los sujetos particulares (derivada de ingreso, ocupación, etcétera); se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades.

² El presente trabajo constituye una reflexión derivada de una investigación en curso cuyo propósito general es comprender el conjunto de procesos que constituyen cotidianamente a la escuela. La relación Estado-clases subalternas es el trasfondo de nuestro trabajo pero constituye una temática central en el mismo. Nos pareció pertinente, sin embargo, realizar esta reflexión lateral, dada la riqueza del material empírico que estamos trabajando. El proyecto de investigación al que aludimos involucra además un grupo de tesantes y ayudantes del DIE: Citlali Aguilar, Concepción Jiménez, Gerardo López, Ruth Mercado y Etelvina Sandoval, con quienes hemos compartido el proceso de construcción y reflexión colectiva.

Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control.

Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un "concreto real" en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. Su interacción produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, "natural", dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el "nivel micro" como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un "reflejo", en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social.

Al reconstruir los procesos y las relaciones que se dan a esta escala, en esos ámbitos particulares y variables que son las escuelas, es constante el problema de su vínculo con el movimiento social a otras escalas. Una determinada conceptualización de la vida cotidiana y de su historicidad³ permi-

³ Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, ed. Península, Barcelona, 1977; *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, ed. Grijalbo, Barcelona, 1972. Buena parte de la conceptualización sobre vida cotidiana que este trabajo presenta es tributaria del pensamiento de Heller. En cuanto a la conceptualización sobre presencia cotidiana del Estado la referencia más importante ha sido John Holloway, "El Estado y la lucha cotidiana", en *Cuadernos Políticos*, n. 24, abril-junio de 1980, pp. 7-27.

te mirar a la escuela con cierta previsión de la de ese vínculo.

Sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los usos apropiados de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas. Aun las capacidades para trascender el ámbito, para ligarse al movimiento social, son también generadas en el curso de la vida cotidiana. Por decirse que en la vida cotidiana se reproduce la vida de la sociedad, se asegura la continuidad de la vida humana.

La heterogeneidad caracteriza a las actividades cotidianas. No es posible acercarse a este ámbito una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades ocurren de distinta manera según el momento y el lugar en que suceden. La búsqueda de un ordenamiento que sentido a cada conjunto diferenciado de esas actividades remite a la historia.

La vida cotidiana también tiene una historia. No es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones [la] cambian radicalmente [...] sino también en el sentido de que los cambios que se han determinado en la sociedad se expresan en ella antes de que se cumpla la vida social a nivel macroscópico.

Sin embargo, en su expresión particular

la cotidianeidad no tiene un "sentido" autónomo. La cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto del medio, en la historia, en el proceso histórico de la vida de la sociedad.⁴

En síntesis, desde esta perspectiva, la vida cotidiana es un reflejo y anticipación del movimiento histórico.

La relación con la historia, tanto en el conocimiento como en la práctica, aparece en la reflexión de Gramsci como un sustento objetivo para la construcción del pasaje de la vida común a una concepción críticamente coherente de la vida. Insiste Gramsci en los *Cuadernos*:

En el sentido más inmediato y determinado no [...] tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad

⁴ Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, cit., p. 11.

fase de desarrollo por ella representada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones [...] El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente [se es...], del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado [...] ininidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar ese inventario.⁵

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas "huellas recibidas sin beneficio de inventario". Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica.

3. UNA RELACIÓN CONSTRUÍDA EN LOS PROCESOS DE CONTROL Y APROPIACIÓN

En la construcción social de las escuelas mexicanas, se redefine periódicamente la relación específica establecida entre el Estado y las clases subalternas en el ámbito escolar. En la constitución actual de la escuela, se identifican formas anteriores de vincular institución y población, maneras divergentes de conformar el quehacer escolar. Para empezar a articular y a comprender las formas de relación que encontramos, nos centramos en el juego entre dos procesos, el de control y el de apropiación, buscando su contenido en la escala cotidiana de la escuela.

Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de

⁵ Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, ed. Juan Pablos, México, 1975, p. 12.

categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el Estado. La fuerza histórica o potencial de este control explica en parte la necesidad política de la oferta estatal de la educación pública.

Del proceso de control resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican a la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación y qué contenidos adquiere en su existencia cotidiana. El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela.

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o, más significativamente, colectiva (de asambleas de padres, generaciones de maestros, grupos de niños), entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela. El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela.

Control y apropiación no agotan la historia de construcción de la escuela. El juego que se da entre ambos, sin embargo, es particularmente revelador de los diferentes sentidos que puede tener la relación Estado-clases subalternas. Mostraremos algunas de sus huellas con referencia al contexto particular de nuestra investigación,⁶ mirando de nuevo tres

⁶ La zona de estudio abarca quince escuelas ubicadas en las localidades periféricas de dos municipios, con centros urbanizados, con industria establecida desde el siglo pasado sobre un sustrato artesanal y campesino antiguo. La población es heterogénea: obreros, jornaleros, revendedores en pequeña escala, campesinos de minifundio, artesanos, y unos cuantos carboneros y pastores, en proporciones que varían según la expansión y retracción de la producción industrial. Allí se entrecruzan los procesos de urbanización y ruralización; la fuerza de la tradición rural, incluso indígena, contribuye a la sobrevivencia y reproducción de la población dentro de un contexto transformado ya por las relaciones de producción del ca-

de sus elementos incuestionados: el edificio, los maestros y los alumnos.

Aun la objetivación más elemental de la escuela primaria, su espacio físico, expresa el proceso de construcción social. Más allá de los datos que captan las encuestas sobre materiales, anexos y condiciones de cada escuela, los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar. Es una historia que importa en la memoria del pueblo, aunque fue registrada sólo parcialmente en actas y oficios que ahora se encuentran trasapelados, ocultados o en custodia de habitantes locales. Reconstruir esa historia es simultáneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan. Nuestra aproximación no es cronológica, sino que intenta comprender cómo la historia funciona en la constitución actual de la escuela. En las trayectorias recientes de las escuelas que observamos, se encuentran resistencias y cambios que son testimonios de un pasado no documentado que contiene la génesis social de la escuela.

La construcción del edificio escolar fue tarea prioritaria de agencias municipales que en algunos casos nacieron a raíz de ese proyecto. Una placa indica la fecha de su inauguración, bajo tal o cual gobernador, y el monto de las aportaciones tripartitas (federal, estatal y comunitaria). La historia que relatan los habitantes y viejos maestros se descompone en etapas: se recuerdan períodos en que la construcción de la iglesia, también producto del esfuerzo colectivo, interrumpió el proceso de construcción del edificio escolar; etapas en que éste se revitalizó, que pueden coincidir con movimientos sociales a otra escala. En el relato popular la escuela no aparece como una oferta exclusiva del Estado; se desmienten las fechas y los montos registrados oficialmente. Se recuerda con precisión el costo —en animales, terrenos, jornadas, pleitos, cuotas y multas— que significó para la población local, a lo largo de varias décadas, el logro de esta escuela "gratuita". A cada aula, cada ventana, cada pared, se le asocian los nombres propios de quienes lo donaron, de quienes organizaron el trabajo. Se cuenta de la participación de los niños ("cada uno se robó un tabique de donde pudiera") y se confrontan datos sobre cuáles fa-

pitalismo. Las quince escuelas de las localidades se clasifican oficialmente como "rurales" aunque en apariencia y organización cubren una amplia gama, desde viejas escuelas de piedra al lado de la iglesia, frente a la plaza, hasta modernos "centros educativos" en terreno federal al borde de la carretera.

miliares de los presentes aportaron trabajo a la obra. Distingue a los directores que "dejaron" cada salón o de la escuela, que armaron, bajo dirección estatal, el edificio físico de la institución.

Nunca en el relato local se menciona a la homogeneizadora "comunidad" del discurso oficial y pastoral. Identifican sectores sociales que se alían a la promoción oficial de la construcción escolar, sectores que asumen la entera en alguna etapa, sectores que se oponen activamente al proyecto propuesto; están presentes las divisiones sociales y de trabajo que marcan incluso a los más pequeños grupos de una sociedad capitalista.

La negociación en torno a la continua ampliación del espacio físico de la escuela implica intereses encontrados. En algunos casos el dueño de muchos terrenos exige un precio por los metros que requiere la escuela; en otros campesinos, por no vender sus parcelas, se enfrentan a los intereses de la organización escolar. En las poblaciones rurales opera una rotación entre todos los habitantes, en la manera de la organización tradicional de las fiestas, de asumir los cargos y las altas cuotas correspondientes al comité pro-construcción; esa organización es desplazada por una asociación de padres de familia, establecida conforme a las normas escolares y generalmente dirigida por los más ricos, quienes dicen sacrificar su tiempo para pagar las cuotas al resto de los habitantes.

Dentro de este contexto, muchos padres tratan de obtener la educación gratuita a la que tienen derecho sus hijos. Dado que la cuota es voluntaria oficialmente, optan por no pagarla; sin embargo, enfrentan medidas de control vigentes en cada escuela, como la expulsión o la retención de los hijos o se exponen a la presión de otros padres, quienes, en lugar de pagar la cuota, asumen como propia la consigna de laborar con la escuela.

En la construcción de la escuela entran también en juego los intereses profesionales de los maestros. Sus promesas y prestigios relativos se entrelazan con ese proceso de manera que ellos asumen posiciones activas para convencer a los padres de una u otra alternativa de ampliación. Al momento de la construcción de cada nueva aula suele ser común el envío de un maestro adicional y de atención a nuevos grupos. Esta condición, y su costo, debe ser asumida por los habitantes en la continua negociación por mayores posibilidades de obtener la educación para sus hijos.

En las localidades más rurales el sedimento de esta

toria es una convicción de posesión de la escuela por quienes la obtuvieron y defendieron, que está presente en prácticas actuales. Los habitantes se comprometen con el mejoramiento y mantenimiento del edificio escolar. Tienen en cuenta los requerimientos de "modernización" que caracterizan a las escuelas más urbanas, pero también resisten la destrucción de lo que ya les ha costado y reclaman los costos y calidades objetables de escuelas construidas por agencias oficiales.⁷ En ocasiones logran imponer, a riesgo de perder la aportación gubernamental, viejos diseños escolares (patio amplio, dos pisos), preferidos sobre los modelos vigentes. Los padres vigilan los usos del espacio escolar, reciben y entregan el equipo, observan y registran a quienes visitan la escuela. El espacio físico de las escuelas contruidas en estas localidades ha sido permeable a su entorno social. Los salones han sido alternativamente dirección de la escuela, agencia, bodega, teatro. En ellos se han reunido no sólo niños, sino también adultos, vecinos y foráneos. Los pasillos techados de la vieja escuela sin barda han sido calles del pueblo, refugio de las lluvias. Los patios, tradicionalmente amplios, han servido para recreos, ceremonias, deportes, fiestas religiosas o paganas, mercados y concentraciones.

La "modernidad" llega en cambio a otras localidades de la zona, y se desarrolla la tendencia a encerrar la escuela; se la cerca físicamente como programa prioritario de la agencia de construcción. Con la reja cerrada no entran los hijos de padres que no han pagado la cuota, no salen los niños a la milpa, no entran los familiares con el almuerzo. Las cooperativas organizadas por maestros desplazan a los vendedores locales que entraban a la hora de recreo. Se reorganiza la vida interior de la escuela; hay mayor control de las horas

⁷ La negociación del dominio del espacio escolar, como otras expresiones de resistencia cotidiana, ocurre en un contexto despolitizado; no hay organización política que dé coherencia al "buen sentido" implícito en la práctica y que se contraponga a las formas del control estatal. Hay, sin embargo, historia política en los ordenamientos alternativos que defienden algunos habitantes; historia distante en el sentido de colectividad con que se emprenden proyectos comunes; historia reciente en el sentido transformador que el Estado posrevolucionario asignó a la escuela rural. Pero estos elementos no son, en la actualidad, "orgánicos" con relación al movimiento real de la historia. Son expresiones que, según el momento, el Estado puede impedir o, alternativamente, articular a proyectos regresivos o modernizantes. La resistencia cotidiana y las tendencias históricas ahí contenidas sólo pueden tener un sentido transformador integradas a una organización política que pueda retomar y articular los "elementos del pasado y del presente".

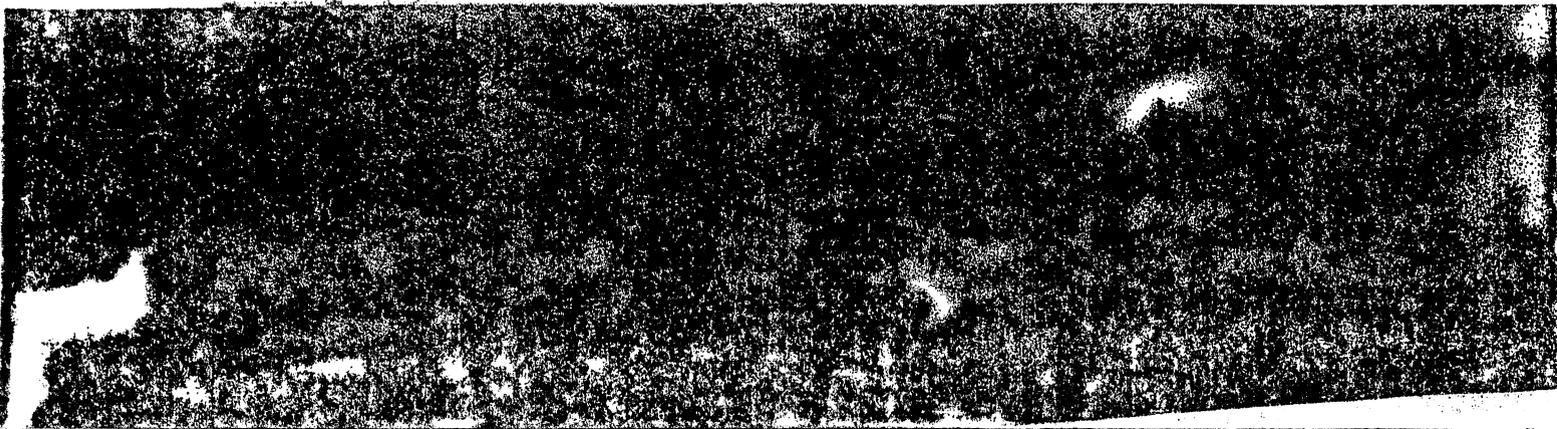
de clases, mayor formalidad —y distancia— en la relación entre el director y los padres de los niños inscritos. No nota en la escuela la presencia de autoridades y organizaciones locales que es signo constante de la tradición escolar rural.

Las nuevas formas de construcción escolar hablan de eficiencia: uniformidad de diseño para abaratar costos (a escala nacional puede ser cierto, pero para los padres la construcción oficial suele ser más cara); condiciones óptimas de orientación y amueblado, para favorecer el aprendizaje; dimensiones menores (doce aulas, un piso) con previsión de uso en dos turnos, en lugar de aumento de aulas; eliminación de anexos no educativos, como la casa del maestro. El imponente edificio "moderno" es persuasivo símbolo de "calidad" educativa aunque el supuesto vínculo entre edificio y aprendizaje queda aún por demostrarse.

El espacio escolar, como resultado de un proceso histórico de construcción social, muestra algunos de los sentidos diferentes que ha tomado la relación entre el Estado y las clases subalternas en torno a la escuela. La práctica cotidiana en las escuelas más rurales conserva las formas, si bien el sentido social, de las relaciones específicas que se establecieron entre Estado y clases subalternas en el México de tercera y cuarta década del siglo. La escuela rural llegó a desplazar centros civiles ordenados en torno a la iglesia y a erigir nuevos sitios de reunión donde se ha forjado —ese medio— la hegemonía estatal; impuso, con medidas coercitivas, regímenes y pautas que reordenaron buena parte de las labores de los niños y de los haberes de los adultos de tradición campesina; introdujo y mantuvo la presencia de un nuevo "actor", el maestro. Simultáneamente, devino lugar del pueblo o del barrio, incorporó la diversidad regional. Se fincó sobre modelos de organización colectiva que anteceden a la colonia, que refuncionalizaron a la iglesia, y que reaparecieron como forma particular de apropiación de la escuela en el campo.

Los eventos y motivos que agrupaban desde esas escuelas a los habitantes de la localidad crearon fuertes vínculos entre el Estado y los campesinos; también ampliaron los horizontes de la sociedad civil y dieron noción de pertenencia a una forma de integración social que no fuera aquella mediada por el cura.

En contraste, en las escuelas más "modernas" el control estatal tiene otros contenidos, otra eficacia. Se deslinda progresivamente entre el dominio del pueblo sobre el quehacer



escolar y el dominio escolar sobre las vidas de los niños. Desde las instancias centralizadas se redefinen los términos de la negociación entre demandas populares y servicios públicos, dejando cada vez menos margen al director, cuya función tradicional en ese sentido era amplia. Si aparecen elementos populares es, en todo caso, bajo nueva articulación, como es el caso del aprovechamiento de la máxima "colaboración comunitaria" para reducir el financiamiento estatal de la educación.

Los cambios en la escuela se vinculan con otros cambios sociales. Para aquella población (crecientemente obrera) cuya relación principal con el trabajo es mediada, formal o realmente, por el capital, y cuya relación con la autoridad gubernamental se establece cotidianamente frente a un gran número de corporaciones y agencias oficiales, la escuela deja de ser un punto central en la política estatal. Con una racionalidad que deja a la escuela la tarea exclusivamente "educativa", el Estado opera, sin embargo, transformaciones nuevas, tal vez más radicales, en las relaciones sociales que marcan su inserción en la sociedad civil.

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos. En la aproximación tradicional a la escuela, aparecen diversas definiciones de los "roles" y los "perfiles" de cada uno como categorías fundamentales e incuestionadas. De manera análoga buena parte de los estudios críticos sobre la escuela caracteriza al maestro como el "agente reproductor" de la ideología del Estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social. Frente a esta tendencia, y para la escala cotidiana que nos interesa reconstruir, destacaríamos tanto al maestro cuanto a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe. En la vida de todos los días son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social.

No se es únicamente maestro; al ser maestro en esta zona, frecuentemente se ha sido en algún momento campesino, obrero, bracero, o se es, simultáneamente, curtidor, carnicero, zapatero. El maestro por tradición familiar frecuentemente emprende estudios paralelos que completan los recursos para sobrevivir y ser docente (danza, costura, artesanía, contabilidad, etcétera). En cada maestro rural se puede combinar

una excepcional gama de experiencias. Uno de ellos, por ejemplo, integra historias juveniles de trabajo de fábrica, estudios nocturnos, y hasta la dirección de un movimiento en contra de las tradiciones locales. Ya siendo maestro, trabaja directamente en la milpa y en el telar, asume mayorías religiosas y acepta cargos civiles a los que otros huyen por el costo y tiempo que requieren. A la par de todo ello, enseña español en una secundaria urbana situada a dos horas de distancia.

La articulación y la reelaboración por los maestros de estas prácticas y de los saberes correspondientes se manifiesta en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas muy distintas a las que suponen las definiciones abstractas de funciones y normas docentes.³ Este proceso contradictorio de conformación de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como "agente reproductor de la ideología del Estado". A su vez, al advertir la debilidad de la función reproductora en el trabajo de estos maestros, no identificamos necesariamente prácticas alternativas coherentes.

Pero también se es maestro: los múltiples saberes construidos en el trabajo y la integración del gremio magisterial aseguran la continuidad particular de las escuelas. En la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cualquier perfil o programa formativo. En el ámbito social inmediato a la escuela ese saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera del sistema educativo recurren al maestro para un sinnúmero de tareas. ("Saben que nos necesitan para cualquier asunto con el pueblo", dice un maestro.) Con variantes históricas se va formando una exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de "personalidad", "voz", "presencia", "conducta inobjetable", etcétera. En la versión de los habitantes se enfatizan además la posesión real de conocimientos (no siempre coincidente con la preparación formal) y el buen trato a los niños.

En el puesto de supervisor se encuentran también maes-

³ El proceso de apropiación como constitutivo del trabajo de maestro es particularmente relevante. Las demandas cognitivas y afectivas que plantea cualquier grupo de niños —como componente objetivo de ese trabajo— pone en juego necesariamente la historia personal del maestro, es decir, la historia de sus apropiaciones. Esto diferencia la tarea docente de otras situaciones laborales donde el uso de la fuerza de trabajo es controlado por otro tipo de racionalidad. La forma en que la apropiación de saberes por parte del maestro contribuye a definir el trabajo mismo es, desde luego, variable históricamente.

Su mediación transforma en real organización escolar una sofisticada planeación técnica, refuerza los mecanismos de control del magisterio, hace operable el sistema estatal masivo. Su particular apropiación de formas de inspeccionar y controlar la educación explica parte de la dualidad de realidades escolares. Por ejemplo, algunos supervisores son dueños de una tradición anterior a la ruptura del que cambia el sentido de la educación elemental desde el cardenismo; ellos asumen la autoridad que aquella tradición les otorga frente a funcionarios superiores y maestros de base y reinterpretan las disposiciones que unos dan a los otros. En su propia actuación los supervisores muestran el juego posible de apropiación y control entre magisterio y Estado.

En todo y la fuerza de su presencia colectiva y de su poder acumulado, el magisterio no es autónomo. Las sucesivas políticas estatales contrarrestan cotidianamente la politización de los maestros. El Estado restablece continuamente el control a través de las formas de relación y las prácticas organizacionales de la burocracia y el sindicato. Con diversas medidas administrativas separa y reúne a los maestros de tal manera que se impide la identificación de comunes intereses de base y la potencial escisión fundamental respecto al poder. ("El Estado nos teme, por lo que podemos hacer con los niños, imagínense.") Se individualizan sistemáticamente los intereses laborales que presentan los maestros. Se vigila la politización escolar que da lugar a que los maestros se entren y trabajen juntos; por ejemplo, se trasladan maestros y se modifica la delimitación de zonas escolares según aparecen indicios de organización alternativa.

No obstante, los maestros son trabajadores sindicalizados. En el análisis del control del magisterio por un Estado que ha asumido como una de sus formas de relación más activas la integración corporativa de los sectores populares a un propio aparato, no hay que olvidar la construcción y alteración histórica de esa relación. Encontramos las huellas de esas organizaciones sindicales formadas autónomamente e incorporadas en cierta coyuntura al ordenamiento estatal. La existencia de generaciones de maestros incluye momentos que la organización gremial local se unía a movilizaciones campesinas u obreras. Los conflictos y las alianzas accesibles cobran sentido a la luz de una historia de sucesivos agrupamientos del poder sindical, que intentan evitar la fragmentación continua entre base y dirigentes. Recaparecen usos y costumbres de reclamos genuinos de la base, en función de

reordenamientos internos de los grupos en el poder. En los momentos de movilización se unen a los aislados maestros, que en esta zona empiezan a plantear en términos más políticos las demandas gremiales, algunos viejos luchadores, quienes en defensa de la "libertad de ideología" recuerdan momentos de mayor independencia y sentido social de la organización magisterial. La variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas.

Las relaciones entre maestros y niños en el trabajo educativo cotidiano responden también a una construcción específica. No se derivan necesariamente del carácter de las relaciones laborales y políticas entre el Estado y el gremio magisterial, aunque también la experiencia en ese ámbito puede llegar a incorporarse al complejo "pequeño mundo" que es un salón de clase. Sin duda, fiel al origen institucional ligado a la formación de los Estados burgueses, estas escuelas tienden también a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en nuestras sociedades. En ellas se observan formas de relación que median entre alumnos y maestros o entre alumnos y conocimientos, que moldean orientaciones, sujeciones y acostumbramientos al tipo de trabajo necesario para la reproducción del capital.

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano.

Al observar e interpretar lo que ocurre en el salón como parte de un proceso de apropiación, se vuelve significativa la relación entre los niños. Entre alumnos se da, en estas aulas por lo menos, una organización que no debe subestimarse, aunque apenas si sospechamos la fuerza de su estructura y sus contenidos. En gran medida es en función de ella que los niños se apropian de los conocimientos que se presentan en

la escuela. Los niños enfrentan la supervivencia dentro de la escuela con estrategias propias y convierten ese espacio en un lugar donde emprender conjuntamente el aprendizaje. Entre los niños se organiza buena parte de las condiciones de interpretación del discurso del maestro. Así, ellos se presentan invulnerables frente a temas ajenos, se extrañan frente a discursos incomprensibles; se alborotan y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren coherencia o sentido en la trayectoria de su muy autónomo y social proceso de construcción de conocimiento.

La organización entre los niños reunidos en un salón de clases se le presenta al maestro como una realidad dada, sea o no reconocida. Su sensibilidad y complicidad frente a la propuesta de organización del aprendizaje implícita en la actividad de los niños caracteriza a una calidad docente que atraviesa generaciones y tradiciones magisteriales y que rompe con las formas individualizantes prescritas.

También entre los niños existen relaciones y momentos para cuestionar, preguntar y reelaborar aquellas actividades y contenidos que la escuela les proporciona. La riqueza temática de sus conversaciones, del "ruido" típico en estos salones de clase, contrasta con la eventual pobreza del contenido propuesto formalmente. Además, conocedores de las demarcaciones entre conocimientos escolares y no escolares, los niños burlan el pretendido monopolio de la escuela como único acceso a la cultura. Continuamente confrontan e integran el conocimiento apropiado fuera de la escuela, con la versión formulada dentro de ella.

El contenido que los niños encuentran en las escuelas que conocemos no es idéntico a los programas y textos oficiales (¿lo será en alguna escuela del mundo?). Las sucesivas definiciones estatales y magisteriales de lo que debe enseñarse en primaria aparecen estratificadas en el presente; perduran las nociones más antiguas (guadalupanas y zapatistas, por ejemplo) o se incorporan prontamente los temas más modernos que circulan en el medio (como el petróleo). Aparecen conocimientos que nunca han sido programados para la escuela, se relatan historias donde la lección es ahistórica; la sabiduría *geo-botánica* local enriquece los esquemas escolares; un repique de tambores de la fiesta local, reproducido por el maestro en su escritorio, hace de pronto relevantes y accesibles los términos abstractos y ajenos de la lingüística que la planeación escolar considera necesaria. Los contenidos adoptan formas concretas a través de la enseñanza de los maestros, quienes los interpretan y objetivan frecuentemente de mane-

ras alternativas y significativas para los niños.

En la escuela los niños se apropian de usos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran la pertenencia a la clase, a la humanidad. "No es el pensamiento, sino lo que realmente se piensa, lo que une o diferencia a los hombres", plantea Gramsci. Importan los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela (y no un supuesto efecto general de escolarización), porque dan contenido y sentido específico, histórico, a la relación entre la escuela y las clases subalternas.⁹ Es en la expresión cotidiana del proceso educativo (y no en los programas) donde empiezan a ser distinguibles el sentido histórico y la pertinencia para la formación de clase de los contenidos que encuentran los niños en la escuela. En su expresión cotidiana el conocimiento, así como su transmisión, es indisoluble de su articulación ideológica. La rearticulación posible de los conocimientos, desde concepciones sociales distintas a la estatal, sólo puede existir por la mediación de sujetos sociales colectivos; la presencia de hecho masiva de las clases subalternas en el sistema escolar ofrece permanentemente esta posibilidad.

La práctica permanente de apropiación por sujetos particulares, que en la escuela se reúnen como maestros y alumnos, produce la diversificación, la alteración, la historización de la realidad escolar. Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela

⁹ Cuando tratamos los conocimientos y prácticas escolares desde el concepto de apropiación por parte de sujetos en su actividad cotidiana, estamos enfrentándonos a una de las más difundidas concepciones "reivindicadoras" de la escuela. Ella sostiene que la escuela "proporcionada" por el Estado a las "clases populares" es siempre positiva y ventajosa para estas clases, puesto que, independientemente de la ideología, "la" escuela les entrega conocimientos válidos, científicos, neutros. Al enfatizar el carácter específico, concreto, de los conocimientos, polemizamos también con varias concepciones basadas en una noción abstracta de "competencia" intelectual o lingüística, que no es producto de la historia cultural real. Considerada a veces como prerequisite indispensable para aprovechar la experiencia escolar, la "competencia" formada en el ámbito familiar suele "explicar" el mayor acceso de las clases dominantes al conocimiento. Considerada en otras definiciones como resultado general, inevitable, de la experiencia escolar, "la competencia" aparece como un "bien" que se entrega a las clases populares, a condición de su escolarización. Ambos planteamientos esconden un interés ideológico, al negar la relación genérica con el conocimiento de todo ser humano.

constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social.

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de "la reproducción". Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad.

En esta "lectura" de la realidad cotidiana, la polémica implícita con los postulados reproduccionistas ha llevado a destacar relaciones y contenidos que escapan al control y a la previsión estatal. Sin embargo, no proponemos una valoración dicotómica de esos elementos, una defensa global de "la cultura popular" frente a la impuesta por el Estado. Tampoco presuponemos una relación evidente con la clase social, considerada en la escala de movimiento social. Cuando la dimensión histórica se incorpora al análisis de lo cotidiano, los contenidos y prácticas de la escuela pierden su identificación exclusiva con el Estado, o con sectores determinados de la sociedad. Los significados sociales de los elementos constitutivos de las escuelas varían de época en época y se entrelazan en el tiempo. Lo que ha sido producto coyuntural de políticas estatales, llega a ser apropiación "popular" en otros momentos, mientras el Estado, a su vez, se "apropia", dándoles sentidos diferentes, elementos populares. Las prácticas observables en la escala cotidiana son prácticas de sujetos particulares que no son en sí mismas (aun cuando puedan ser colectivas) atribuibles a la clase. La valoración de esas prácticas es posible sólo desde su articulación política actual o previsible en los procesos de constitución hegemónica.

En el contexto de polémicas políticas en torno a la escuela, ciertas posiciones proponen "quitarle" al Estado su obligación constitucional de proporcionar educación básica a todos, y devolver a "la sociedad civil" la función educativa, a través de la privatización o comunitarización de las escuelas, tendencia previsible en la actual coyuntura mexicana, y conocida ya en otros países latinoamericanos. Al reconocer en la realidad escolar un proceso de construcción social y una significación potencial para la formación de clase, está implícita en nuestro análisis una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada, en donde se encuentra la presencia inevitable de un Estado que la sostiene en lo indispensable y la determina diferencialmente, así como la presencia, igualmente inevitable, de las

clases dominadas, que le aportan la claridad de sus demandas y la historicidad de sus apropiaciones específicas.

4. ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS, CONTINUIDAD FORMAL Y DISCONTINUIDAD SUSTANTIVA

En el recorte a otra escala, que atraviesa las cotidianeidades escolares de diferentes países y épocas, el juego entre los procesos sociales dentro de las escuelas ofrece un nuevo eje de comparación. La jerarquización y el contenido de esos procesos permitiría localizar diferencias sustanciales bajo la aparente continuidad formal observable, por ejemplo, en idénticos esquemas organizativos, o en la común herencia decimonónica de la institución. Es claro que analizar esos procesos remite a buscar las relaciones históricas entre la escuela y el orden social y estatal.

Las relaciones entre el movimiento social y la escuela no se dan automáticamente: ni la escuela es producto previsible, reflejo, del sistema de dominación, ni es una entidad ajena al movimiento social que cumpla en cualquier circunstancia su "función específica", sin ser tocada por la historia. La escuela es construcción social, acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana. Por eso puede hablarse de cambios o situaciones "imprevistas" con la misma frecuencia con que se advierte que los cambios "previstos" no encuentran su lugar en la escuela. Por ello nos parece necesario buscar las relaciones entre movimiento social y escuela en aquellas dimensiones de la vida cotidiana que pueden ser sensibles expresiones del significado específico que la escuela tiene para las clases dominadas, en cada contexto social.

La relación entre los niños, su apropiación de la escuela es, sin duda, indicativo de lo que pasa en el ámbito escolar. Los contextos de los que se tiene noticia sólo permiten suponer algunos contrastes. En un polo de la gama posible, se ubicarían tal vez aquellas escuelas en donde la coerción de las dictaduras militares determina una reglamentación efectiva que intenta reprimir toda interacción entre los niños; o con igual sentido, se encontrarían aquellas escuelas de Estados Unidos en las que otra coerción, revestida de consenso y autorregulación, obliga a los niños que quieren gritar a recluirse en un cuarto acústico. En el otro polo, aparecerían las escuelas en contextos como el de América Central, donde la participación de gentes de seis a catorce años en las luchas

revolucionarias debe dar a esa interrelación entre niños en la escuela una fuerza y un sentido social especial y desconocido para nosotros.

También el trabajo de los maestros ofrece buen material para la comparación y la diferenciación. Su apropiación de la práctica docente parece estar condicionada por una variada gama de alternativas oficiales: desde la amenaza de la desprofesionalización hasta la presión de la sobretecnificación, o el más estrecho control político. La tensión permanente entre tradiciones magisteriales y este tipo de condiciones laborales, pone signos diferentes a la constitución del sujeto maestro en el trabajo, en desmedro de la vigencia teórica y práctica de un "perfil" de maestro aparentemente generalizable para América Latina.

La conformación particular y diversa de Estado y sociedad civil en cada país, particularmente cierta en América Latina, invalida el traslado de esquemas teóricos que suponen realidades sociales de idéntica estructura. Al comparar

los contenidos de procesos como los de control y apropiación en la escala cotidiana, es necesario preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre Estado y clases subalternas. Aun así y siempre enmarcada en las grandes tendencias del poder estatal, de la dinámica entre clases, la pequeña historia de cada escuela, con su propia trayectoria de construcción social, filtra, reelabora, según las prácticas más sedimentadas en ella, las tendencias dominantes en el sistema educativo.

El juego de *jerarquías e interacciones* entre estos procesos (la reproducción, la construcción y la transformación, el control y la apropiación, la resistencia y la lucha) en su dimensión cotidiana, remite a una relectura de las categorías analíticas gramscianas de sociedad civil y sociedad política, interpretadas como formas de relación históricamente construidas, que están presentes, ambas, en la escuela.