

Socialización escolar y marginación urbana. El caso de Monterrey, Nuevo León

Víctor Zúñiga

En más de un caso, no se puede hacer avanzar la ciencia sino en la medida en que ponemos en comunicación teorías opuestas, que se han construido unas contra otras. No se trata de hacer funcionar falsas síntesis eclécticas que tantos estragos han causado en sociología. La condena del eclecticismo, dicho sea de paso, sirve frecuentemente como máscara de incultura: es tan fácil y tan confortable encerrarse en una tradición (teórica)...

EL INTERÉS POR INCURSIONAR en la extensa telaraña de eso que, desde el tiempo de Durkheim (1963), llamamos la socialización escolar, nació en el contexto de una investigación que pretendía definir cómo se relacionan los grupos marginados-urbanos con la escuela (Zúñiga, 1983). La investigación general buscaba avanzar en el conocimiento sociológico de las relaciones entre escuela y clases sociales, dirigiendo la atención a un grupo urbano en particular, los marginados de la ciudad o los migrantes rurales que arriban a la ciudad de Monterrey durante los años 1960-1975. El aspecto particular que abordamos en el presente artículo es el de la especificidad de la socialización escolar en este grupo social urbano; por tal razón se echará mano del procedimiento comparativo con tres muestras de niños de sexto año de primaria: 99 de 8 escuelas de barrios marginados, 54 de 5 escuelas de barrios obreros y 52 de otras 5 escuelas de barrios de clase media.

El análisis busca cimentarse en dos grandes posturas. Por un lado, se inicia aceptando que la "sociedad urbana" —y de una manera particular en las formaciones sociales en donde el capitalismo hace su aparición con este siglo— es un espacio social

heterogéneo y dividido, y que las clases subordinadas constituyen un conjunto de grupos sociales fuertemente diferenciados; es lo que en sociología se ha dado en llamar la tesis de la multipolaridad de las clases trabajadoras (A. Touraine, y O. Regazzi, 1961). Por otro lado, aceptamos que la escuela no es una instancia cultural exenta de las presiones y de las influencias diversas que provienen de la estrategia social y escolar de los actores que la utilizan, una tesis que bien podría bautizarse como la dialéctica de la socialización escolar o la de los conflictos culturales al interior de la escuela.

Puestos estos dos pilares del trabajo analítico, no era difícil imaginar la hipótesis de que la acción escolar (las relaciones y el trabajo escolares) adquiriera una especificidad propia en la escuela primaria de barrios marginados. La intención no es solamente mostrar que el aparato escolar está dividido y cumple funciones diferentes según la clase social (Ch. Baudelot y R. Establet, 1979), sino sobre todo descubrir cómo los actores sociales transforman, a partir de su propia subcultura de clase (en el sentido de R. Hoggart, 1970), el mismo aparato escolar. No sólo se pretende, por tanto, demostrar que la escuela ejerce una acción sobre los niños, sino que también la sociedad —dividida en clases sociales— ejerce una acción sobre la escuela.

En un grupo urbano de extracción rural, instalado en la ciudad, que forma territorios sociales relativamente cerrados en los que se reproduce de alguna manera el paisaje rural, que no posee una tradición cultural que “facilite” el trabajo en la escuela y que proviene de regiones del país en donde la escolaridad no tiene una significación económica precisa (cfr. Zúñiga, V. 1985), no es en absoluto improbable que la escuela primaria tenga un modo de socialización singular y, por tanto, diferente del que se opera en otras clases sociales.

Para descubrir este carácter específico es necesario estar atentos a los múltiples elementos que constituyen la socialización escolar: las relaciones y el trabajo escolares. Es indispensable sumergirse en este mundo de la escuela lleno de pequeños detalles, “el conjunto y la configuración de los elementos constitutivos de eso que llamamos escuela” (G. Vincent, 1980).

Aprehender estos elementos constitutivos requiere del investigador una opción metodológica, una manera de aproximarse al objeto de estudio. Adoptamos una que parece haber demostrado ser fructuosa y útil; partimos de la idea de que el niño puede

reflejar, mediante su discurso sobre la escuela, el tipo de socialización escolar al que está sometido. Comprobamos de hecho que el alumno que ya ha vivido seis años de vida lectiva sostiene un discurso coherente y preciso sobre la escuela, poniendo el acento en aquello que es acentuado en la práctica escolar, subraya aquello que define el tipo de relaciones escolares que subjetivamente y cotidianamente establece, e indica los rasgos más sobresalientes del trabajo escolar. La representación infantil sobre la escuela es una reconstrucción de la socialización escolar fundada en la lógica de quien tiene una posición subordinada en el proceso. No afirmamos, por tanto, que tal representación es la "realidad escolar" o que los alumnos son los únicos interlocutores dignos de crédito, los únicos capaces de ofrecer testimonios "objetivos". Se trata más bien de recuperar la subjetividad de los actores; trabajo realmente difícil cuando se entrevista al maestro, al padre de familia, a los directivos. Los niños, en tanto que actores sociales subordinados, expresan una experiencia sobre la que no tienen más que una influencia directa muy débil y en tanto que niños, no pueden construir otro discurso sobre el suyo (para ello se requiere de un andamiaje legitimador que el niño no posee). Por esta razón el alumno testimonia, a su manera, lo que ha vivido y cuenta lo que más le ha dejado huella a lo largo de su vida escolar. Si a partir de estas huellas no se puede descubrir la socialización escolar vivida y subjetivamente realizada, ¿puede haber otra manera de aproximarse al objeto que sea más adecuada y más fructífera? Ser "sociólogo de la noche", escuchar "a los que no hablan", mirar "con los ojos de aquellos a quienes se les imputa ser ciegos" ¿no es, también, "luchar contra las apariencias con las que se enmascara el poder y someterse a la exigencia principal del conocimiento sociológico: reconocer que el sentido de una acción no está dado nunca completamente por la conciencia del actor" pero que este "sentido" no puede ser reconstruido integralmente si se ignora a "aquellos que el orden establecido considera como monstruos o como marginales"? (Touraine, 1974; 43-44).

Los actores escolares

Los primeros "elementos constitutivos" de la fila son los actores escolares: maestros, alumnos y comunidad escolar.

Empezando con la última no es difícil observar que estamos en presencia de tres tipos de comunidades escolares definidas por la clase social de origen del alumnado: 1) escuelas de barrios de clase media repletas de niños cuyos padres ejercen profesiones liberales, actividades comerciales o intelectuales y que poseen una larga escolaridad, niños que han recibido una socialización familiar que favorece el trabajo escolar; 2) escuelas de barrios obreros con salones llenos de niños hijos de trabajadores industriales, que poseen una escolaridad media superior a la primaria y en donde el analfabetismo es raro, y 3) escuelas de barrios marginados que reciben a niños hijos de migrantes de origen rural, los cuales trabajan principalmente en los sectores subordinados de la economía (artesanado, construcción, pequeño comercio y servicios personales, etc.); aquí el analfabetismo fluctúa entre 15 y 20%.

Mientras que las diferencias son patentes en la composición social y escolar de los barrios, respecto al cuerpo de maestros todo parece indicar que no hay diferencias importantes. En todas estas escuelas son generalmente originarios de clases populares (campesinado, artesanado urbano, clase obrera industrial); en todas la feminización del cuerpo docente trae consigo una modificación sustantiva de la composición social del magisterio: las maestras tienden a tener un cónyuge perteneciente a las fracciones privilegiadas de la clase media (tendencia ya observada por I. Berger, 1979). No hay grandes diferencias respecto a la formación profesional o experiencia laboral de los maestros. Si las hay con relación a los estudios realizados de acuerdo con el sexo y con un tipo de escuela y otro. En definitiva, todo indica que la composición social y escolar del cuerpo docente es bastante homogénea y es independiente de la clase social del alumnado.

Esta homogeneidad objetiva del cuerpo docente: edad, sexo, estudios anteriores, origen de clase, estrato social de pertenencia, experiencia profesional, ingreso, etc., se rompe cuando centramos nuestra atención en las características subjetivas. Todo sucede como si las actitudes pedagógicas y personales de los maestros, objetivamente muy similares, fueran moldeadas por el influjo del medio socioescolar en donde desarrollan su práctica docente:

a) El motivo fundamental de la elección de ser docente varía enormemente de un tipo de escuela a otro. En los maestros que laboran en escuelas de barrios de clase media (CM) encontramos

la referencia a consideraciones vocacionales (gusto, amor a los niños, motivaciones cristianas, etc.). En escuelas de barrios obreros (BO) la decisión se explica mediante la vocación y la presencia de "influencias diversas" (los padres, algún sacerdote, un maestro).

Esto no sucede en las escuelas de barrios marginados (BM) en donde el 67% de los maestros admiten que su elección responde a razones económicas: ganarse un empleo rápidamente a falta de oportunidades para realizar estudios universitarios. Es evidente que esto es válido también para muchos maestros de los otros barrios, pero nuestra atención no se dirige a la motivación real sino a la declarada y a las diferencias encontradas en el discurso.

b) La organización del tiempo libre de los maestros de sexto grado varía claramente de acuerdo con el tipo de escuela. Esta manifestación tan sutil del influjo de la clase social del alumnao sobre la práctica escolar y no escolar puede observarse en el cuadro 1.

Cuadro 1

Uso del tiempo libre de los maestros según el tipo de escuela:
jerarquización de actividades de más interés durante las vacaciones,
con base en frecuencias

<i>Escuelas BM</i>	<i>Escuelas BO</i>	<i>Escuelas CM</i>
Vida de familia	Deporte	Literatura
Deporte	Vida de familia	Lecturas científicas
Lectura en general	Literatura	Música
Poesía	Contacto con la naturaleza	Vida de familia
Continuar estudios	Música	Deporte
Cantina	Danza	Formación permanente
Pintura	Viajes	Viajes
Trabajo en Estados Unidos	Cine y teatro	

c) Todos los maestros sin excepción se declaran satisfechos de estar en el barrio donde laboran. Lo que cambia es la "razón" de esta satisfacción. En los barrios de CM afirman que es

muy agradable trabajar en una escuela en donde se poseen los medios pedagógicos necesarios y en donde los alumnos están motivados.

En los BO el maestro está contento de trabajar en la clase social de la que él es originario, "está uno bien aquí porque es más difícil trabajar con los ricos y con los pobres". La fuente de satisfacción es diferente en los BM; los maestros afirman que "es más fácil controlar a los niños" o "los niños agradecen más lo que uno hace por ellos". Éstas y otras respuestas revelan las contradicciones del discurso docente frente a la realidad que llamamos marginación. Se tiene la impresión de escuchar simultáneamente dos voces: "prefiero trabajar aquí porque estos niños tienen más necesidad del maestro", pero "no se puede hacer mucho con estos niños porque provienen de un grupo social inculto". Se trata de una realidad fácil de controlar porque no pide, aparentemente, ninguna exigencia a la práctica pedagógica; sin embargo, es difícil porque representa un obstáculo para el logro de los objetivos escolares. Es, al final de cuentas, un cuerpo docente disociado de los grupos marginados (ver V. Zúñiga, 1984). Lógica de la disociación en donde la cultura escolar es concebida como negación de las culturas populares de un lado de la moneda y del otro, la herencia rural de un grupo urbano funcionando como negación de la cultura escolar. Esta segunda fase del movimiento es la que interesa seguir rastreando en este análisis.

Para finalizar esta presentación de los actores baste la referencia de que, conforme pasamos de los barrios de clase media a los obreros y luego a los de los migrantes rurales y al retardo escolar, la reprobación, la repetición y el abandono escolar aumentan considerablemente y la cosecha de conocimientos es cada vez menor.

Las relaciones escolares

Con el fin de facilitar el análisis en este apartado hemos clasificado en dos categorías las relaciones escolares; de autoridad (maestro-alumno, inspector-director-maestro) y de interacción (maestro-maestro, alumno-alumno, cuerpo docente-familia y desde un cierto punto maestro-alumno). También se abordarán algunos aspectos primordiales de esta maraña de relaciones: la representación infantil de la autoridad pedagógica, la experiencia

infantil de la disciplina escolar, la legitimación infantil de la autoridad docente, las funciones pedagógicas del director, la multiplicidad de relaciones entre docentes y alumnos.

Sometimos a los niños al juego de escuchar seis afirmaciones provocativas sobre la relación maestro-alumno, por ejemplo, "el maestro siempre tiene la razón", a las cuales respondían afirmativa o negativamente. Este ejercicio tan sencillo pretendía medir qué tan autoritaria es la imagen que el alumno tiene del maestro. Aceptar las seis afirmaciones significaría que había incorporado una imagen totalmente autoritaria. Así las cosas, observemos las diferencias: la media aritmética de afirmaciones para CM es 3.6 ($s = 1.2$), para BO = 2.6 ($s = 1.01$) y para BM = 5 ($s = 1.1$).

Los alumnos de clase media se resistieron a aceptar principalmente tres afirmaciones: "la tarea principal del maestro es guardar el orden en el salón" (58% de negativas), "los maestros saben casi todo, por eso nunca se equivocan" (62% de negativas) y "para un buen alumno las órdenes del profesor son siempre correctas" (44% de negativas). En los alumnos hijos de obreros, dos afirmaciones juntaron un buen número de negativas (las dos primeras mencionadas anteriormente), mientras que para los barrios marginados sólo una afirmación acumuló algunas negativas, los "maestros saben casi todo..." (29% de negativas). El resto de las afirmaciones les pareció aceptable.

Empezamos a comprender la imagen autoritaria que tienen del profesor los hijos de migrantes rurales, cuando nos adentramos en su experiencia de la disciplina escolar. Entre los castigos que describen hay tres que ocupan los primeros lugares: 40% de los niños de BM hablan de castigos físicos, un tercio de quedarse de pie toda la mañana o toda la semana, y otro tercio de expulsiones definitivas o temporales. En los BO los castigos físicos ocupan el último lugar en frecuencia (6% de los niños de BO) dentro de una lista de 11 tipos de castigo diferentes. ¿Podríamos concluir a partir de estos datos que los maestros de escuelas de BM utilizan métodos "antipedagógicos" y arcaicos? Ésta sería, sin duda alguna, una conclusión totalmente gratuita, una subordinación ingenua al dato. Lo que tenemos es la experiencia subjetiva del niño. Los hijos de migrantes rurales consideran que, si se trata de hablar de castigos, hay que hablar de éstos y no de otros. Es seguro que los niños entrevistados nunca o rara vez recibieron castigos físicos, y también que estos se presentan aisla-

da y poco consistentemente en la escuela. Lo notable no es que existan los tirones de cabello o los coscorriones sino que el niño le da un lugar privilegiado a esos castigos dentro de su discurso. Para un niño originario de una clase social en donde la escuela ha estado ausente, la relación pedagógica tiene algo de violento. En la experiencia subjetiva del alumno habría una virtual conciencia de que la cultura que hereda de sus padres es ilegítima a los ojos de la escuela.

Hechas estas consideraciones, retomemos el discurso de los niños y veamos en serio su testimonio. Se comprobó que los alumnos poseen una experiencia muy similar, casi idéntica. Hablaban de los mismos castigos, las mismas tareas, los mismos tipos de exámenes. Es innegable que su representación refleja un fragmento de la realidad. Es decir, que sí se presentan las expulsiones y los castigos físicos. La pregunta sería ahora ¿por qué los maestros echan mano de esos recursos disciplinarios que casi no existen en los otros tipos de escuela? En las entrevistas con los maestros, ellos hablan también del recurso al tirón de orejas y al borradorazo. ¿No estaremos presenciando el escenario de una relación pedagógica determinada y transformada por la composición social del alumno? Nos parece que esta es la explicación más plausible, de lo contrario tendríamos que aceptar la banalidad completamente improbable de que los maestros que trabajan en barrios marginados son más crueles y menos responsables que los otros.

Los niños no siempre están de acuerdo con sus maestros: los castigos injustos, la calificación reprobatoria, la forma de evaluar, la existencia de un alumno consentido, las promesas no cumplidas son circunstancias que provocan el desacuerdo del alumno. Esta capacidad de disentir la tiene cualquier niño. No es en esto en donde podríamos detectar diferencias, sino más bien en la capacidad de manifestar verbalmente el desacuerdo. Lo que se observa es que una proporción significativamente superior de alumnos de BM, en relación a los otros, afirma no haber experimentado desacuerdos con su profesor. De este dato hemos desgajado una hipótesis: la actitud de sumisión aparentemente mayor en los BM estaría acompañada de su propio correlato, lo que R. Hoggart llama el "me-lo-carnieísmo" o "me-lo-cotorreísmo" (una de las versiones populares del cinismo y de la burla). Esto explicaría la manera como los niños de barrios marginados legitiman la autoridad pedagógica; su discurso toma dos direcciones

nes: “hay que obedecer al maestro porque es el maestro” (o “porque es mayor que nosotros”) y “si obedezco al profe ya no me castiga”. La estructura de la legitimación es estrictamente posicional (“es el maestro”) y evasiva (“evito el castigo”). Forma de legitimar que, en último análisis, no legitima la autoridad del profesor sino por el contrario le pone en entredicho. Decir: “hay que obedecer al profesor porque es el profesor” significaría también: “no sé por qué en realidad hay que obedecerlo”, y decir “hay que obedecerlo para escapar del castigo”, significaría también: “si no tuviera ese recurso no lo obedecería”.

Veamos el contraste con los niños de las otras escuelas; además de legitimar, por la vía de la posición y la capacidad de represión pedagógica, ellos constituyen legitimaciones utilitarias (conviene obedecer, saco buenas calificaciones) y legitimaciones morales (los maestros buscan nuestro bien, tienen la razón cuando ordenan algo).

Entrando al mundo de las relaciones maestros-directores que también forma parte de la socialización escolar, llegamos a dos conclusiones importantes. La primera ya había sido expresada por J. C. Tedesco y R. Parra (1981): en barrios marginados, cuando el director del plantel es una mujer, se produce una dispersión de la autoridad, la directora tiende a dejar en manos de algún profesor algunas funciones propias de su cargo: aplicar medidas disciplinarias importantes, establecer contacto con los padres de familia “conflictivos”, tomar el papel directivo en las reuniones de maestros. Es verdaderamente sintomático que esto suceda justamente en barrios con una cultura profundamente enraizada en la ruralidad.

Lo anterior nos permite llegar a una tercera conclusión; en todas las escuelas las funciones administrativas del director, dominan sobre las pedagógicas. Sin embargo, éste es un hecho mucho más acentuado en los planteles de BM, donde la ausencia pedagógica del director va de la mano con la confusión pedagógica que se produce cuando una institución cultural como la escuela está disociada de la cultura del grupo social en donde hace su presencia. Ante una realidad social disociada de los objetivos fundamentales de la escuela, el cuerpo docente no está en condiciones de organizar un proyecto educativo.

Para coronar esta mirada microscópica al interior de las relaciones escolares conviene mencionar un dato más: en los barrios marginados el 67% de los niños afirma que la interacción

con sus maestros se reduce al ámbito exclusivo del salón de clases. Esto significa que la relación maestro-alumno es básicamente colectiva (maestro-grupos de alumnos) y rara vez personal. Esta última forma de interactuar está presente en las escuelas de BO y CM. Sigue siendo sintomático que lo sea precisamente en las escuelas incrustadas en barrios habitados por migrantes rurales, herederos de una cultura en donde la colectividad tiene un peso considerable y en donde el individualismo es, en ocasiones, una forma de traición y de degradación moral, migrantes rurales que habitan espacios urbanos en donde la vecindad regula una buena parte de las relaciones sociales (ver L. Lomnitz, 1975), en donde las relaciones escolares son predominantemente colectivas.

El trabajo escolar

No fue la intención de esta investigación evaluar rigurosamente las condiciones objetivas en las que se desarrolla el trabajo escolar, los recursos didácticos disponibles y los resultados cognoscitivos diferenciales; esto se debe a que no era el objeto del estudio y a que al procedimiento metodológico seleccionado no se prestaba para realizarlo. Conviene, sin embargo, mencionar algunas diferencias que por sabidas se callan. En las escuelas de barrios marginados no hay bibliotecas escolares, los profesores no utilizan nunca otro apoyo que no sea el texto escolar, los recursos didácticos se reducen al pizarrón, encontramos edificios inacabados en donde los cambios climatológicos se encargan de impedir el trabajo escolar, condiciones higiénicas en ocasiones deplorables, etc. Una encuesta dirigida a este problema llegaría, sin lugar a dudas, a definir los subproductos escolares engendrados por la distribución desigual de las condiciones que favorecen el aprendizaje, y los mecanismos institucionales y no institucionales que contribuyen a mantener este estado de cosas; un estudio que buscaría, no ya demostrar que las clases sociales están desigualmente situadas frente a la escuela, sino que el Estado ofrece escuelas desfavorables a las clases desfavorecidas.

Nuestro estudio logró detectar uno de estos subproductos que está ligado al conjunto de condiciones objetivas en las cuales se desarrolla el trabajo escolar. En una escuela en donde no hay más que dos fuentes de información, el texto y el maestro, en donde el trabajo escolar se reduce a las horas consagradas para

hacerlo, no debe asombrarnos que la memorización constituya el objetivo primordial de las tareas escolares y que el examen esté principalmente orientado a medir el nivel de memorización de la información considerada como "estrictamente necesaria" (Ch. Baudelot, y R. Establet, 1975).

En las escuelas de BM, la preparación de los exámenes, se hace mediante un cuestionario elaborado por el profesor o mediante la práctica de memorización de un determinado número de páginas de texto previamente subrayadas según el criterio del profesor. La lista de tareas escolares que habitualmente realizan los niños de BM refleja la poca variación de los ejercicios escolares llevados a cabo en el hogar. Su objetivo principal es repetir "lo que ya habíamos visto en la escuela". El 66% de los alumnos de BM hacen una lista de solamente tres tipos de trabajo escolar realizado en el hogar (contra 42% de niños de BO y 23% de CM). Añádese el hecho de que en las escuelas de BO y CM, los alumnos están habituados a hacer trabajo escolar en el hogar toda la semana, mientras que el 43% de los alumnos de BM afirman que no llevan trabajo a su casa más que una o dos veces por semana. Los maestros coinciden con los niños: "no es necesario hacerle pesado al alumno el trabajo; de cualquier manera el resultado es el mismo, los muchachos no hacen la tarea".

Desde esta perspectiva no son extrañas las respuestas que los niños dan ante la pregunta: ¿para qué sirven las tareas? Una cuarta parte de los niños de BM responde: "para repasar" (repetir-memorizar); otra cuarta parte afirma no tener ninguna idea, no sabe a ciencia cierta para qué sirven. Contrariamente a estos resultados, el 53% y el 41% de los niños de CM y BO respectivamente, afirman que las tareas sirven para aprender más, obtener mejores calificaciones y adquirir hábitos de trabajo.

Las condiciones objetivas del trabajo escolar, la pedagogía de la preparación del examen, la forma de la evaluación, las tareas, y la legitimación del trabajo escolar, son diversas maneras de aprender los modos diferenciales de socializar en la escuela por medio del trabajo escolar. El niño de BM no solamente recibe un contenido escolar menguado, no solamente logra un rendimiento significativamente menor, no solamente trabaja menos tiempo y en condiciones más adversas sino que además, y esto es lo que interesa en nuestro estudio, trabaja de otra manera y entiende el trabajo escolar en términos que son cualitativamente diferentes.

La utilidad de la escuela

Como hijos de campesinos emigrados a la ciudad que experimentan procesos de socialización escolar singulares, los alumnos de BM emiten un discurso particular sobre la utilidad de la escuela. Escucharemos a algunos niños de esos barrios:

—¿Para qué crees que sirve venir a la escuela, de qué te podrá servir después?

—“Sirve para aprender, para estudiar, para eso venimos”.

—¿Y por qué es bueno aprender o estudiar?

—“Cuando yo sea grande podré tener un buen trabajo”.

—¿Crees de veras que vas a tener un buen trabajo?

—“Yo vengo a la escuela para que cuando sea grande no me vayan a hacer menso” (niño, 12 años).

—¿Crees que la escuela te va a servir de algo?

—“Vengo a la escuela para luego tener una profesión, por ejemplo licenciado, ingeniero, maestra o algo así. Para conseguir un trabajo bueno” (niña, 12 años).

—¿Qué te gustaría estudiar después?

—“De mecánico, me gusta ser mecánico”.

—¿Qué profesión te gustaría tener?

—“¿‘Profesión’? no le entiendo, yo voy a ser trabajador”.

—¿Y la escuela para qué sirve?

—“Uno estudia y luego uno trabaja”.

Para trabajar, ¿hace falta ir a la escuela?

—“Pos sí, hay que venir porque un día tengo que ayudar a la familia” (niño de 12 años).

—¿Para qué sirve la escuela?

—“Sirve para estudiar.”

—¿Y para qué sirve estudiar?

—“Para trabajar, un día me voy a casar” (niño, 11 años).

—¿Y para qué crees que sirve la escuela?

—“Aquí estudiamos y aprendemos muchas cosas y luego uno puede enseñar a otros, por ejemplo, la escuela sirve para aprender a leer y a multiplicar” (niña, 12 años).

En efecto, el 75% de los niños de BM elaboran un discurso cuyos elementos constitutivos serían: escuela-conocimiento-empleo o también escuela-conocimiento-empleo-movilidad social-estrategia familiar de subsistencia (ver L. Arizpe, 1980, para el caso de campesinos). Esta representación de la utilidad de la escuela a largo plazo debe ser interpretada dentro del contexto de

la estrategia general de los migrantes rurales al instalarse en la ciudad. No es un hecho fortuito que con mucha frecuencia los pobladores urbanos de origen campesino constituidos en organizaciones políticas o de barrio construyan sus propias escuelas o que incluyan en su lista de reivindicaciones el derecho a la educación escolar de sus hijos.

Esta fe en la escuela no es producto de la infiltración de la ideología dominante, poderoso espíritu que transforma la conciencia de los niños y les hace creer que la escuela es la panacea o, en todo caso, el único remedio capaz de salvar a los hombres de la miseria. Esto sería, una vez más, la sociología de los buenos y de los malos, de las “luces de la ciudad” o del pintoresco campesino primitivo ayer, marginado al día siguiente. Principios teóricos tan presentes en la sociología de la modernización (sociología de los valores y actitudes “modernas” difundidas por los medios de comunicación y las instituciones educativas) como en la sociología de la todopoderosa ideología dominante, la de la escuela reproductora y transmisora de una visión unívoca del mundo social, “...sus fuertes aspiraciones escolares dan testimonio de su adhesión a la ideología urbana industrial, aunque no vayan a encontrar en la ciudad todo lo que la ciudad les ha hecho creer que les ofrecía, ni siquiera los medios indispensables para obtener satisfacción de sus deseos: para estas mujeres (madres de familia de barrios marginados de Bogotá), la escuela parece tener, a la manera de dios Jano, un rostro doble: por un lado el símbolo del progreso, de la participación en la cultura, de la integración social, del éxito; y del otro, el de la frustración, de la injusticia, el de la no participación, de su propia marginalidad...” (Ch. Gros, 1974: 116).

La representación infantil sobre la finalidad y la utilidad de la escuela, una vez inscrita en el contexto de la socialización escolar que los niños experimentan durante seis años (aquellos que terminan la primaria), no tiene nada de estúpido y no es ningún signo de alienación de la conciencia: las oportunidades de obtener un “buen trabajo” aumentan en la medida en que se obtienen niveles escolares superiores. Ellos lo dicen, la escuela es útil porque “vamos a trabajar”. No es necesario un especialista en ciencias sociales para demostrar que estas afirmaciones no son absurdas. A pesar de la disociación entre escuela y barrio marginado (V. Zúñiga, 1984), no obstante la confusión pedagógica producida por esta disociación cultural y la violencia simbólica

que de ella deriva, a pesar de que en los barrios marginados la escuela es desfavorable para las clases sociales desfavorecidas, “hay que ir a la escuela, porque hay que trabajar y ayudar —o mantener— a la familia”.

No es, por tanto, nada extraño que los alumnos de BO y CM construyan un discurso diferente sobre la utilidad de la escuela (ver cuadro 2). Su representación no se limita a las ecuaciones escuela-conocimiento-empleo o escuela-conocimiento-empleo-movilidad; hay otras maneras de legitimar la existencia de la escuela en la conciencia de estos niños. Por un lado, escuela-conocimiento-cultura, estar en la escuela, es una manera de aprender para dejar de ser ignorante, para adquirir más conocimientos, porque adquirirlos es bueno *per se*. Por otro lado, escuela-cultura-moral, estar en la escuela, es la manera de dejar de ser burro, ignorante, inculto y por tanto de erradicar toda posibilidad de convertirse en un ser peligroso para la sociedad. Finalmente también y paradójicamente escuela-éxito escolar-escuela, la escuela es útil, buena en sí misma, la escuela sirve para la escuela.

Cuadro 2

La utilidad de la escuela según los alumnos. Comparación de planteles con diferente composición social (Porcentajes)

	<i>Cultu- ra- moral</i>	<i>Conoci- miento- cultura</i>	<i>Conoci- miento- empleo movilidad</i>	<i>Conoci- miento- empleo</i>	<i>Éxito escolar</i>	<i>Total</i>
Escuela barrios margi- nados	6	4	33	42	15	100 (99)
Escuela barrios obremos	9	5	9	46	31	100 (54)
Escuela barrios clase media	16	48	—	31	5	100 (52)

Ho: $f_1 = f_2 = f_3$; $X^2 = 85.3$; rechazada a $P=0.99$.

Este estudio comparativo nos dio acceso al análisis del modo diferencial de socializar en la escuela y de la manera como la composición social de la escuela condiciona el funcionamiento de la "escuela única". El análisis de la composición social y escolar de los actores escolares, del discurso sobre la escuela, de las prácticas escolares y de las relaciones que ahí se establecen dio evidencia de las variaciones características en tres tipos de escuelas definidos con base en el origen social de su alumnado. Las observaciones no niegan nuestras conjeturas.

El uso del microscopio, en sociología, parece ser útil, en la medida en que permite evaluar la significación y la validez relativa de teorías macroscópicas sobre el aparato escolar como instrumento ideológico del Estado o de una clase social, o sobre la socialización en la escuela como eficaz reproductora de una forma social. Las clases sociales, los grupos sociales, parecen tener la capacidad de construir estrategias propias a la vez que de transformar los proyectos culturales e ideológicos del Estado o de las clases dominantes en función de sus propios patrones culturales. Frente a la hegemonía, la resistencia; frente a la marginación, las estrategias de sobrevivencia.

Bibliografía

- Arizpe, L., *La migración por relevos y la reproducción social del campesinado*, El Colegio de México, Cuadernos del CES, núm. 28, México, 1980.
- Baudelot, Ch. y R. Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México, 1975.
- Baudelot, Ch. y R. Establet, *L'école primaire divise...*, Petite Collection Maspéro, Paris, 1979.
- Berger, I., *Les Instituteurs d'une génération a l'autre*, PUF, Paris, 1979.
- Bourdieu, P., *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit, Paris, 1980.
- Durkheim, E., *L'éducation morale*, PUF, Paris, 1963.
- Gros, Ch., "Migration et Marginalité en Colombie", tesis de doctorado, Universidad de París, 1974.
- Hoggart, R., *La culture du pauvre*, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- Lomnitz, L., *Cómo sobreviven los marginados*, Siglo XXI, México, 1975.
- Tedesco, J.C. y R. Parra, *Marginalidad urbana y educación formal*, UNESCO-CEPAL-PNUD-DEALC, ficha núm. 14, Buenos Aires, 1981.
- Touraine, A. y O. Ragazzi, *Les ouvriers d'origine agricole*, Editions Seuil, Paris, 1961.
- Touraine, A., *Pour la sociologie*, Editions Seuil, Paris, 1974.
- Vincent, G., *L'école primaire française (étude sociologique)*, Presses Universitaires de Lyon, Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, Lyon, 1980.
- Zúñiga, V., "L'éducation scolaire des enfants de migrants ruraux: mobilité professionnelle et classe sociale (Enquête sociologique, le cas de Monterrey, Mexique)", tesis de doctorado, Universidad de París VIII, 1983.

- , “La disociación: las relaciones entre la cultura escolar y la cultura de los grupos marginados urbanos”, *Deslinde*, revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, vol. III, núm. 8, 1984, pp. 52-63.
- , “L'exode rural continue en ville. Le cas de Monterrey, Mexique”, *Revue Française de Sociologie*, vol. XXVI, 1985, pp. 203-237.