

Sociología de la Educación

PEARSON
Prentice
Hall

Coordinador:
Francisco Fernández Palomares

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Coordinador:

Francisco Fernández Palomares
Catedrático E.U. de Sociología de la Educación
Universidad de Granada

Autores (por orden alfabético):

Joaquín Casal

Universidad Autónoma de Barcelona

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense

Francisco Fernández Palomares

Universidad de Granada

Ramón Flecha

Universidad de Barcelona

Carme García

Universidad de Barcelona

Maribel García Gràcia

Universidad Autónoma de Barcelona

Antolín Granados Martínez

Universidad de Granada

Antonio Guerrero Serón

Universidad Complutense

Josep M. Masjuan

Universidad Autónoma de Barcelona

Rafael Merino

Universidad Autónoma de Barcelona

Esther Oliver

Universidad de Barcelona

Jordi Planas

Universidad Autónoma de Barcelona

Lidia Puigvert

Universidad de Barcelona

J. M. Rotger

Universidad de Barcelona

Guillem Sala

Universidad Autónoma de Barcelona

Olga Serradell

Universidad de Barcelona

Helena Troiano

Universidad Autónoma de Barcelona



Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

Francisco Fernández Palomares (Coord.)
Sociología de la Educación
PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid, 2003

ISBN: 978-84-832-2748-0
Materia: Sociología Pedagógica 37

Formato: 17 x 24 Páginas: 464

Todos los derechos reservados.
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal).

DERECHOS RESERVADOS
© 2003 PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
C/ Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

PEARSON PRENTICE HALL es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN

Francisco Fernández Palomares (Coord.)
Sociología de la Educación

ISBN: 84-205-3554-0
Depósito Legal: M-

Editor: Juan Luis Posadas
Técnico editorial: Elena Bazaco
Equipo de producción:
 Dirección: José Antonio Clares
 Técnico: Diego Marín
Cubierta: Equipo de Diseño de Pearson Educación, S. A.
Composición: DiScript Preimpresión, S. L.
Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Índice General

Presentación	XI
---------------------------	----

CAPÍTULO I: El estudio sociológico de la educación

Presentación	1
La educación en el mundo actual	1
El campo de la Sociología de la Educación	2
¿Por qué estudiar Sociología de la Educación? La especificidad de la mirada sociológica, como mirada crítica	6
El sistema educativo como parte de la organización social global	14
La dimensión social de la escuela. Relación con las dimensiones didáctica y psicológica	18
Sociología y práctica escolar	22
Resumen	31
Bibliografía	33

CAPÍTULO II: ¿Qué es sociología? Algunos conceptos básicos

Presentación	35
Biología y cultura	36
Sociedad y cultura	38
La socialización	39
La persona social	41
Los tipos de sociedades	43
La estructura social	45
Diferencias y desigualdades de género	46
El cambio cultural y social	56
Resumen	59
Bibliografía	61

CAPÍTULO III: El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica

Presentación	63
Aportaciones de los clásicos: Comte, Marx, Durkheim y Weber	63
El debate de los años setenta sobre la influencia de la escuela en las desigualdades sociales	67
Estructuralismo marxista y modelo de la reproducción (Althusser, Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet, Bowles-Gintis)	69

Teorías sociológicas actuales y sociologías de la educación	72
Resumen	78
Bibliografía	81

PARTE I. SISTEMA DE ENSEÑANZA Y ESTRUCTURA SOCIAL

CAPÍTULO IV: El sistema de enseñanza como construcción histórica y social

Presentación	87
Antiguo Régimen y sistema escolástico	88
El sistema de enseñanza liberal	89
El sistema educativo franquista: del tradicionalismo reaccionario al sistema de enseñanza tecnocrático del tardo-franquismo	96
El modelo social-demócrata y la reforma comprensiva: la LODE (1985) y la LOGSE (1990)	104
El sistema de enseñanza en la actualidad: la calidad como eje de nuevas reformas educativas	108
Bibliografía	114

CAPÍTULO V: Las funciones sociales de la escuela

Presentación	117
Concepto de función. Funciones manifiestas y latentes	117
La escuela como institución	118
Las funciones sociales de la escuela	123
Resumen	137
Bibliografía	140

CAPÍTULO VI: Sistema de enseñanza y estratificación social

Presentación	143
Introducción a la estructura de clases	143
Clases sociales y escolarización	149
Expectativas de los profesores en función de lo que se intuye como clase social	152
Escuela pública y escuela privada	157
La segregación por niveles de rendimiento educativo	159
Resumen	162
Bibliografía	163

CAPÍTULO VII: Sistema de enseñanza y trabajo

Parte I: Educación y mercado de trabajo en la globalización	165
Presentación	165

Educación y trabajo en la era de la globalización	165
Los cambios en la oferta de trabajo: envejecimiento de la población, elevación del nivel de estudios y ampliación de los escenarios de formación	167
¿A qué nos referimos cuando hablamos de la demanda de trabajo? Diferencia entre las necesidades de la economía y las necesidades de las empresas	169
Los cambios en la demanda de mano de obra por parte de las empresas	170
Los mecanismos de ajuste entre oferta y demanda: del modelo «proveedor-cliente» al de «ajustes basados en competencias»	173
Nuevos aspectos esenciales de la relación entre educación y trabajo	174
 Parte II: La transición de la escuela al trabajo	179
Presentación	179
Biografía y segmentación social en la transición escuela-trabajo	180
La transición escuela-trabajo en el capitalismo informacional	187
Itinerarios de transición, rupturas y políticas sociales	196
Bibliografía	200

PARTE II. SOCIOLOGÍA DE LA PRÁCTICA ESCOLAR. LAS DINÁMICAS ESCOLARES

CAPÍTULO VIII: Socialización y escuela

Presentación	205
El proceso de socialización	206
Los agentes o contextos de socialización	215
La familia	216
Los medios de comunicación	224
El grupo de iguales	242
La Escuela	244
Resumen	258
Bibliografía	259

CAPÍTULO IX: Sociología y currículo

Presentación	261
La construcción social e histórica del currículo	261
Opciones metodológicas	263
Relaciones sociales en el aula. Pretensiones de poder y pretensiones de validez	264
Relaciones sociales en el aula. Segregación o inclusión	267

Saberes escolares	269
El espacio y el tiempo escolares	271
Sistemas de evaluación	272
El currículo oculto: «¿qué pasa realmente dentro de las escuelas?»	274
Resumen	278
Bibliografía	280

CAPÍTULO X: Sociología de la organización escolar

Los centros escolares como organizaciones sociales	281
Los objetivos de la escuela como organización	284
La estructura formal y el poder en las escuelas	287
Gestión democrática y participación: los órganos colegiados	289
Los efectos de la organización formal sobre la enseñanza y el aprendizaje	292
La organización espacial y temporal del aprendizaje	293
La organización del alumnado. Agrupamiento homogéneo y heterogéneo	296
El clima escolar como currículo oculto: la cultura, los agentes y el medio social	299
El entorno social	303
Resumen	304
Bibliografía	305

CAPÍTULO XI: El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado

Presentación	307
El profesorado como categoría social	308
El profesorado como grupo de estatus	318
El proceso de socialización profesional: formación general y específica	320
El profesorado como agente educativo	325
Resumen	328
Bibliografía	329

CAPÍTULO XII: Alumnado

Presentación	333
La construcción social de la adolescencia y la condición de alumno	333
La desigual distribución del poder dentro del aula	340
¿Qué ocurre dentro de las aulas?	342
La violencia en las escuelas	351
Resumen	354
Bibliografía	355

CAPÍTULO XIII: Desigualdades de clase, género y etnia en educación

Presentación	357
Las políticas educativas contra la desigualdad	357
Reformas comprensivas e igualdad de oportunidades	361
Educación y cambios en el rol y la posición de las mujeres	367
Educación y diversidad cultural	375
Conclusiones	381
Resumen	382
Bibliografía	383

CAPÍTULO XIV: Reformas educativas

Presentación	385
Los movimientos de renovación pedagógica	385
Experiencias educativas igualitarias en la sociedad de la información	387
La reforma educativa en Estados Unidos « <i>No child left behind</i> »	393
Reformas de la enseñanza en el Estado español: entre la diversidad y la desigualdad	395
Resumen	405
Bibliografía	409

CAPÍTULO XV: Escuela y comunidad

Preámbulo	411
Presentación	412
Los cambios educativos en la era de la información	414
Escuela, familia y territorio	421
La integración de la escuela en las redes educativas locales. Los proyectos de «ciudad educativa»	427
Resumen	434
Bibliografía	436

Bibliografía general comentada	437
---	------------

Presentación

Parece necesario explicitar, como presentación, las líneas básicas del proyecto que hemos tratado de construir y que las personas que lo utilicen juzgarán hasta qué punto lo hemos conseguido. No hemos querido hacer un libro más de Sociología de la Educación, sino un libro diferente y que se dirige sobre todo (pero no sólo) al alumnado de Ciencias de la Educación, a profesionales del campo educativo y a toda persona interesada en el campo social de la educación. De hecho en los últimos años han proliferado los manuales, o libros que se presentan como tales, hechos con y desde una concepción u otra y la mayoría de ellos de una gran calidad. Lo diferente que hemos intentado ha sido darle un enfoque práctico para la docencia, tal como en muchas ocasiones varios de los coautores del libro, desde la larga experiencia docente con que contamos, hemos comentado en nuestras reuniones anuales de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE). Aunque hay ya muchos manuales, faltaba uno donde predomine este criterio: ayudar a mejorar la actividad práctica y concreta de la enseñanza de nuestra materia. Por eso hemos incorporado textos para comentar que permitan acceder de manera más eficaz a las ideas nucleares de los temas, esquemas, gráficos, diálogos y propuestas de debates, etc. En cada tema se proponen actividades, a realizar individualmente o en grupo, que pretenden ayudar a captar el interés del alumnado y a lograr su mayor implicación en la Sociología de la Educación como campo de conocimiento apasionante. En la ASE además hay constituido un grupo de trabajo sobre la docencia de la Sociología de la Educación y en nuestra web (www.ase.es) pretendemos debatir y poner a disposición de los interesados y de manera abierta debates, materiales y recursos que nos parezcan de interés.

No hemos pretendido un *reading* más, sino crear un instrumento útil para nuestro trabajo de enseñar Sociología de la Educación a nuestro alumnado. Pretendemos que sea un instrumento que facilite la comunicación con ellos y que ayude eficazmente a superar las dificultades que venimos constatando se interponen en su acceso al campo específico de la Sociología de la Educación, tales como su falta de conocimientos y formación sociológica previa, el fuerte predominio en nuestra sociedad de referentes culturales que no siempre favorece la reflexión crítica y el interés por los planteamientos críticos propios de la sociología, aspectos que tienen sin duda que ver con el hecho de la diversificación de origen social del alumnado que accede actualmente a la Universidad, consecuencia directa de la ampliación y

democratización de ese acceso. También son necesarios planteamientos claros y bien contruidos que ayuden a implantar con mayor firmeza el discurso sociológico sobre la educación y sus aportaciones, en contextos como el mundo de las ciencias de la educación, históricamente dominado por otros saberes como la didáctica y la psicología, pero que cada día vemos con más claridad que debemos construir desde la interdisciplinariedad.

La Universidad española se está tomando muy en serio durante los últimos años la investigación, en la que hay que reconocer importantes progresos. Y debe hacer lo mismo con la docencia. Es más difícil. La docencia de calidad debe poder conectar con la situación y las experiencias reales del alumnado, pero del concreto que nos llega a las aulas, con los conocimientos de hecho que tienen, con los hábitos intelectuales de que disponen configurados por la experiencia escolar anterior... Esto a veces está lejos del ideal universitario de una muy elevada cultura, abstracta y muy especializada. Pero la docencia ha de saber ser este puente que permita al máximo de las personas que entran en ella progresar, formarse y llegar a alcanzar ese saber científico crítico que es un bien social básico, y desarrollar así lo máximo posible sus capacidades de reflexión y de pensamiento, convirtiéndose así en un medio de mejora cultural de toda la sociedad y no sólo de las élites.

Hemos pretendido esto sin renunciar a la solvencia, a la profundidad científica y la seriedad y rigor teóricos. Tiene que ser así. De manera que nuestras clases sean para nuestro alumnado una oportunidad real de acceder a un conocimiento científico, profesional y socialmente útil, como hoy es la Sociología de la Educación. Para eso, aparte de preocuparnos por ofrecer contenidos sólidos y actualizados, hemos incorporado bibliografías básicas y complementarias en cada uno de los temas con el fin de invitar e incitar a la lectura directa de los textos básicos, que consideramos el mejor referente para la formación personal.

La buena sociología es siempre crítica. Hemos trabajado con interés en la realización del libro convencidos de la importancia de la perspectiva sociológica y de sus imprescindibles e importantes aportaciones a la formación del profesorado y a la dinámica del cambio de la educación inserta en los procesos de cambio que definen la dinámica de la sociedad, la nuestra al menos orientada hacia la implantación de lo que llamamos sociedad del conocimiento y hacia la profundización democrática. Merece la pena el esfuerzo, que sin duda continuará para mejorarlo en sucesivas ediciones si hay lugar.

La educación es una praxis humana donde más que hacer cosas se pretende construir bienes morales y humanos que implican reflexión, conocimiento y opciones de valor. Quienes colaboramos en este libro lo hacemos convencidos de que la sociología crítica de la educación ha sido un saber que ha colaborado de manera fundamental a la construcción de prácticas escolares renovadas y transformadoras orientadas a la consecución de la «escuela para todos» que demanda la sociedad democrática en que vivimos. En concreto aporta visiones diferentes (a las comúnmente aceptadas u oficialmente establecidas) de muchos aspectos institucionales de la escuela y un conocimiento imprescindible para el educador de la dinámica y el cambio

de la sociedad en que vivimos y en la que han de insertarse como ciudadanos las personas que educa, con lo que pone a disposición de los profesionales del campo de la educación un marco necesario e imprescindible de organización y orientación de sus prácticas profesionales. Además con sus trabajos de investigación está colaborando a un conocimiento más profundo y objetivo de muchos aspectos más concretos de la dinámica escolar: el funcionamiento de la discriminación de género o clase social (para contribuir a superarla), las nuevas formas de los procesos de inserción laboral y social y el papel que corresponde a los títulos escolares, la relación entre la heterogeneidad social del alumnado y sus comportamientos ante la escuela, la incidencia de los cambios sociales en los modelos de profesorado, etc. Por todo ello es un elemento fundamental e imprescindible en la formación y en el trabajo cotidiano de todos los profesionales del campo social de la educación. Y a hacer esta realidad se orienta el libro que hemos construido.

Quiero terminar agradeciendo a todos los colaboradores su trabajo y la atención prestada a mis sugerencias. Cada autor es responsable de su parte y yo del marco y planteamientos generales de la obra. A la Editorial Pearson-Prentice Hall su interés y su decisión de publicar este libro.

Francisco Fernández Palomares
Coordinador

El estudio sociológico de la educación

Francisco Fernández Palomares
Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

La educación desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. En este capítulo planteamos la relación existente entre sociedad, sociología y sociología de la educación. Primero formulamos la respuesta sociológica a la pregunta: ¿por qué estudiar Sociología de la Educación?, a través de las aportaciones de diferentes autores y teorías, para seguir con la concreción de nuestro campo de estudio a partir de la interacción entre sistema educativo y sociedad y a partir de ahí explicar el desarrollo que proponemos en este libro. Cuestionamos el parcelamiento y reduccionismo todavía presentes en la enseñanza y argumentamos la igual importancia de la dimensión sociológica junto a la dimensión didáctica y la psicológica. Finalmente, en el apartado de sociología y práctica escolar, definimos qué entendemos por práctica escolar y concretamos las aportaciones que la sociología hace a su construcción.

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO ACTUAL

La educación es una actividad social tan básica como el trabajo en las sociedades actuales. La transmisión de la cultura acumulada a las nuevas generaciones es necesaria para la reproducción y el progreso sociales. Se convierte por eso en una actividad central en su dinámica general y en su vida cotidiana. De hecho las sociedades avanzadas gastan enormes sumas de dinero en la educación de sus ciudadanos al tiempo que los discursos oficiales depositan en ella ingentes esperanzas de presente y de futuro. Y desde los organismos mundiales se insiste en que es prioritario potenciar la educación en las sociedades pobres como primera e imprescindible medida para conseguir su desarrollo y la solución de sus problemas de pobreza y de construcción de una sociedad basada en los derechos humanos. Alguna vez se ha dicho que extender la educación a todos los ciudadanos es la forma más eficaz, aunque sea silenciosa, de revolucionar las sociedades para hacerlas justas e igualitarias.

Además, tan pronto como un partido político consigue, como representante de un grupo o clase social, el poder en la sociedad, declara la educación sector prioritario y la cambia haciendo reformas. Considera que la escuela debe seleccionar a los mejores o

integrar la sociedad y apuesta por un modelo clasificador y selectivo o comprensivo e integrador; cambia los programas y pone o quita el latín o la música, amplía o recorta la participación de los padres en la gestión, cambia los procedimientos de nombramiento de la dirección, apuesta por el sector público o por el privado...

También los ciudadanos demandamos más y mejor educación porque la consideramos clave en nuestras vidas: cada vez estamos más años en el sistema de enseñanza. Si las generaciones anteriores no fueron a la escuela o estuvieron poco tiempo, lo normal para una gran parte de las actuales es estar en torno a los veinte años de su vida dentro del sistema formal de enseñanza.

La educación además se ha diversificado: aparte de lo que tradicionalmente venía siendo la enseñanza, hoy tenemos otras formas: hay educación ocupacional, aulas de mayores, la «ciudad educadora», lo que llaman «educación social», se propone como ideal necesario la educación para toda la vida o «educación permanente», etc.

Entre las formas más extendidas de definir nuestra sociedad están las de «sociedad del conocimiento» y «sociedad de la información», que expresan directamente la importancia de primera línea que asume la educación.

EL CAMPO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Hay pues cuestiones educativas de una gran importancia en la dinámica social y de un gran interés para todos los ciudadanos, sobre todo los directamente relacionados con el mundo de la educación, profesorado, alumnado, familias y responsables políticos. Veamos algunos ejemplos de cómo se ha acercado a ellas la Sociología de la Educación como prueba de la importancia, interés y utilidad de nuestra disciplina.

a) La relación entre educación e igualdad social

¿Colabora el sistema educativo a una mayor igualdad social o «reproduce» la estructura de desigualdad existente en la sociedad? La expansión de los sistemas educativos se hizo sobre el supuesto de que era el medio más eficaz para conseguir una sociedad de mayor igualdad. Sin embargo hay muchas investigaciones que demuestran que existe relación entre origen social y rendimiento escolar, que en la escuela triunfan más las clases medias y altas y fracasan más las clases bajas, por lo que la escuela parece más bien reproducir las desigualdades existentes y legitimarlas. La Sociología ha ido más allá y ha tratado de descubrir las causas o mecanismos por los que la escuela es reproductora: ya Bourdieu y Passeron en los años sesenta y posteriormente otros autores como B. Bernstein mostraron cómo la cultura de la escuela está construida con elementos que son los propios de las clases medias y altas que de entrada tendrían una mayor familiaridad con ella. Sin embargo hay también casos de personas de clase baja que triunfan en la escuela. La Sociología ha tratado también de ver en qué condiciones es esto posible o de otra manera cómo ha de ser la escuela donde en lugar de producir el fracaso de las personas pertenecientes a clases sociales de escaso capital cultural, sea posible el triunfo de todos. El sociólogo H. Levin ha puesto en marcha en EE UU la experiencia de las «escuelas aceleradas»; el sociólogo M. W. Appel nos presenta en su libro *Escuelas*

Democráticas interesantes modelos de escuelas, muy distintos al «oficial» o «escuela del sistema» en sus métodos de trabajo, en su definición del conocimiento, en sus modelos de relaciones sociales, etc. y donde más del 90% de su alumnado, de clase baja, logra reunir los requisitos para el acceso a la Universidad. También en España el grupo CREA de Barcelona está colaborando en la construcción de un modelo escolar semejante, las «comunidades de aprendizaje».

No se trata de volver al «idealismo pedagógico» (la educación como remedio de todos los males de la sociedad). En estas propuestas se intenta evitar que la escuela actúe como un instrumento más de desigualación, pero se es consciente de que la desigualdad social tiene sus causas en estructuras y procesos exteriores a la escuela, que están más allá de la acción propiamente escolar, y que estos educadores tratan también de modificar por su compromiso político y ciudadano.

b) Las relaciones entre educación y trabajo

¿La evolución del mercado de trabajo se caracteriza por exigir una mayor cualificación y formación en los trabajadores, que se verían así obligados a una mayor y más larga formación para lograr una inserción laboral y social satisfactoria? No parece claro ni parece haber datos concluyentes. Hay estudios de la década pasada que apuntaban a una «dualización» en el mercado de trabajo y en sus demandas: se exige una minoría altamente cualificada que realiza las innovaciones científicas y tecnológicas y para los demás, que se limitan a aplicar esas innovaciones, no es necesaria mucha cualificación. Hoy investigamos la incidencia que pueda estar teniendo en esta cuestión el auge de la llamada «sociedad del conocimiento» o «de la información» no faltando quienes plantean que con la extensión de la automatización potenciada por la informática hemos llegado al «fin del trabajo». Sí que parece que están incidiendo en una mayor cualificación las nuevas formas de organización de las empresas («empresa red»). En lugar de la gran empresa que incluía todos los procesos de producción y distribución de los productos, hoy tenemos una «red de empresas» que asumen por separado los distintos elementos del proceso de la producción y de la distribución con el fin de responder mejor y con mayor eficacia a situaciones de demanda cambiante. Aquí sí que parecen necesarias personas con una mayor formación y capacidad de interpretar la información, innovar los procesos y productos, asumir responsabilidades y tomar decisiones con rapidez. De todas maneras hay quien piensa que los problemas del mercado de trabajo se han de resolver actuando sobre él, y proponen medidas como el reparto del empleo a través de la reducción de la jornada laboral, años sabáticos para los trabajadores o rebajar la edad de jubilación.

c) Escuela y formación de identidades

La escuela es la institución socializadora por excelencia que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad. Cada sociedad configura el tipo de escuela que le resulta eficaz para producir el tipo de personas que necesita. Hay estudios que tratan de ver a través de qué mecanismos (y hablan de «currículo oculto» en las aulas que remite a las prácticas concretas socialmente definidas y las experiencias que se viven y no a los principios oficialmente declarados) funciona

esta producción de los individuos y cómo la sociedad o la clase dominante en ella impone a la escuela el modelo de organización y funcionamiento que resulta favorable a sus intereses de clase. Así, por ejemplo, cómo logra la escuela hacernos «buenos trabajadores asalariados», ordenados, obedientes, puntuales, dispuestos a hacer no importa qué con tal de obtener un salario. O cómo la escuela inculca la laboriosidad y la moral compulsiva del trabajo, la competitividad y el individualismo. Pero también hay estudios que muestran la posibilidad de que la escuela se comprometa con la defensa de la ciudadanía y que forme individuos críticos y solidarios, capaces de comprender e interpretar su mundo de manera libre y de llegar a comprometerse en la construcción de una sociedad con mayor igualdad, más justa y democrática. Hay sociólogos como H. Giroux que han elaborado toda una teoría sobre la escuela que la presenta como el ámbito privilegiado para la formación del sentido de lo público, lo común, lo de todos sin exclusiones y como el ámbito propicio para construir personas comprometidas con la democracia.

d) El papel de los «actores» o del «sujeto»

Aunque en la presentación que venimos haciendo de la problemática de estudio por la Sociología ya tenemos presente las posibilidades dialécticas de cambio social, durante mucho tiempo la sociología de la educación presentaba al sistema educativo como algo que respondía de manera mecánica a las presiones estructurales de la sociedad, de la economía, de la clase dominante, etc. Hoy pensamos que las dinámicas sociales son dialécticas, es decir que todo poder acaba generando contrapoder y resistencias, y por tanto abiertas a la posibilidad de transformación y cambio. La sociedad está constituida por el conflicto dialéctico de clases y tratamos de ver cómo las personas pueden y de hecho actúan frente a esas presiones, respondiendo y construyendo colectivamente nuevos significados a las situaciones que pueden generar cambios de esas dinámicas. Es lo que llamamos la reivindicación del sujeto o del actor frente a la estructura. Pero en sociología el «actor» o «sujeto» no lo concebimos de manera abstracta, sino vinculado y condicionado (tal vez producido) por el grupo, el contexto, la cultura de clase que nos explica sus reacciones, sus posibilidades y desde la que tratamos de explicar las estrategias de resistencia y cambio que desarrolla. Es modélica en este punto la investigación de P. Willis (*Aprendiendo a trabajar*) para explicar el comportamiento «antiescuela» de un grupo de chicos de clase obrera de una ciudad industrial inglesa.

e) Hay cuestiones más concretas

¿Debe la escuela adecuar su proyecto de centro a las características sociales y culturales del contexto social (barrio, centro, medio rural...) en que funciona? ¿De qué manera? ¿«Debe la escuela rural formar alumnos rurales» o debe estar al servicio de unos «valores universales», los de la cultura científica y abstracta en principio válidos para todos? M. Subirats (1987) refiriéndose a la escuela rural catalana habla de que su función hoy es aportar a las personas que viven en ese medio los saberes modernos necesarios para que les sea posible organizar su vida propia de una manera digna en ese su medio. Lo que en sociología nos planteamos es la necesidad de partir en la educación del conocimiento de las situaciones concretas que influyen y configuran a los sujetos que educamos, por tanto las dinámicas del barrio, de la ciudad, del medio concreto... Y aunque es

una línea que cuenta con pocos trabajos hechos creemos que tiene una gran importancia. Cada vez más a corto plazo hablaremos de «ciudad educadora», de abrir la escuela a la participación del barrio, de diversificar los saberes y las actividades escolares, los profesionales de las escuelas, etc. precisamente como exigencia y resultado de esa apertura y diálogo de las organizaciones escolares ante las demandas de los públicos y los contextos a que sirven.

El campo de la Sociología de la Educación es muy amplio. Basta con estos ejemplos. Pero podrían ponerse más:

- ¿Por qué existe una doble red escolar, centros públicos y privados? ¿Qué diferencia hay entre ellos? ¿Responden a públicos diferentes? ¿Qué función o qué efectos sociales tiene esta estructuración del sistema educativo? ¿Hasta qué punto el asistir a una u otra red condiciona el futuro escolar y social del alumnado?
- ¿Hay mucha violencia en las escuelas? ¿Por qué existe esa violencia? ¿Por qué se produce el rechazo, la objeción, el absentismo escolar? ¿La objeción escolar tiene el mismo significado en todos los casos o puede tener un significado diferente según la clase social? ¿Son estos fenómenos más propios de ciertos grupos sociales, los más alejados de la cultura escolar y que cuentan con menos apoyos en su medio para hacer frente a las exigencias escolares y sociales en general?
- ¿Por qué esta pasión por el cambio y la reforma permanente que caracteriza a las administraciones educativas y a los políticos? ¿Actúa la retórica de las reformas educativas como sustitutivo de las reformas sociales que es lo que habría que hacer pero que no se hace por su mayor dificultad?
- ¿Puede realmente el sistema educativo hacer realidad las elevadas esperanzas y «funciones» que se le asignan en las sociedades actuales: hacer posible la democracia formando ciudadanos activos, el pleno empleo, la justicia social...? ¿Hasta qué punto?
- ¿Tener muchos estudios ayuda a conseguir buenos trabajos? ¿Cómo es hoy la inserción laboral de la juventud?
- ¿Qué conocimiento debe transmitir hoy la escuela: disciplinas científicas, «saberes socialmente útiles», habilidades como la capacidad de análisis, construcción de sentido y de crítica (puesto que toda la información está en Internet)?
- ¿Cómo han de ser los profesores de la escuela actual?
- ¿Qué escuela necesita una sociedad como la nuestra donde los cambios son tan profundos y tan rápidos, a nivel tecnológico, económico, social, etc.?

Parece pues que la sociedad como contexto donde funcionan los procesos educativos es el referente fundamental para su definición, organización y gestión, y que los profesores han de conocer ese marco sistémico en cuya dinámica están las claves básicas para comprender y definir el trabajo profesional que realizan en los centros educativos con su alumnado. Aunque trabajen con personas y por ello deban tener conocimientos de psicología, e impartan un saber científico concreto (matemáticas, lengua o física) del que también deben poseer conocimientos suficientes, además su actividad viene definida por los cambios y exigencias de la sociedad sobre los que han de tener mucho más conocimiento del que hasta ahora se les facilitaba (prácticamente ninguno), dado que la Sociología y la Sociología de la Educación han estado ausentes de los planes de estudio. Lo están oficialmente en la formación del

profesorado de Secundaria precisamente el que más lo necesita, y en el de Primaria e Infantil se le ha concedido una presencia insuficiente por mínima.

A todas las cuestiones anteriores, entre otras, trata de ayudar a responder la sociología como ciencia que estudia la sociedad y pretende construir un conocimiento cierto y objetivo suficientemente contrastado, en nuestro caso sobre estos aspectos de la realidad educativa como realidad social.

La sociología, como estudio científico de la sociedad, debe ayudarnos a encontrar respuestas válidas y suficientemente contrastadas a esas preguntas. Respuestas que vayan más allá de las meras opiniones, y que permitan superar las «apariencias», es decir los lugares comunes tanto del pensamiento común (que fabrican sobre todo los medios), como del pensamiento oficial, fundado en la propaganda política, y que sean así un camino y un apoyo válidos para las demandas colectivas de intervención política y para las decisiones personales que hayamos de tomar relacionadas con nuestra educación.

Actividad 1

- ✓ Elabora una relación de las cuestiones que consideres más interesantes que trata la SE viendo manuales y programas.
- ✓ Repasa la prensa de estos días y haz una relación de cuestiones o problemas importantes de la educación para cuya explicación creas necesaria o conveniente las aportaciones de la Sociología.

¿POR QUÉ ESTUDIAR SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN? LA ESPECIFICIDAD DE LA MIRADA SOCIOLÓGICA, COMO MIRADA CRÍTICA

La viñeta de Forges de *El País* de 7-2-99 presenta a uno de sus blasillos recorriendo una especie de decorado pintado con un paisaje idílico y titulado «Sociedad de Mercado». Al recorrerlo queda visible lo que hay detrás, tal vez la imagen de eso que llamamos el cuarto mundo de nuestras grandes ciudades, y que se titula «Inexistencia oficial». El otro blasillo le está diciendo: «Manía tienes de buscarle los tres pies a la realidad». La sociología puede ser entendida como esa manía por ver la realidad quitando los decorados y mirando detrás de las interpretaciones oficiales.

La sociología, como la ciencia en general, se caracteriza porque nos aporta puntos de vista o conocimientos diferentes a los habituales, pero que son «científicos», es decir empíricamente contrastados y argumentados lógicamente, aunque abiertos siempre al contraste con los resultados de nuevas investigaciones. Representan, muchas veces, el paso de la ignorancia y las simples opiniones (tal vez las supersticiones), al saber objetivo que caracteriza la vida de las sociedades modernas. Presentaré brevemente esta capacidad, que tiene la sociología, de cambiar nuestra visión y nuestra conciencia sobre la realidad social (y educativa), y por tanto sobre nosotros mismos. Es lo que de alguna manera

podemos llamar «la sociología como saber crítico» y reflexivo. Al sustituir las visiones comúnmente aceptadas o las visiones oficiales sobre los distintos aspectos de la sociedad, incluida la educación, por aquellas otras que ella construye científicamente, contribuye al cambio y la transformación social. La Sociología de la Educación aportará también visiones diferentes de muchos aspectos de la dinámica escolar con lo que colaborará a su transformación y mejora, y a hacer de la práctica profesional de los profesores una opción personal más ética y responsable.

Partiremos de la afirmación de que «las cosas no son lo que parecen». Por ejemplo, la gente pensaría que es el sol el que gira alrededor de la tierra, como se pensó durante mucho tiempo. Eso es lo que aparece o parece, lo que nos indican nuestros sentidos. Ha sido la ciencia, con sus métodos de hipótesis y validación de las mismas, confrontando con datos comprobables, la que nos ha llevado a un conocimiento más exacto. Y hoy todos pensamos y nadie duda que, a pesar de la apariencia que induce a lo contrario, es la tierra la que gira alrededor del sol. No obstante en su momento el pensamiento científico se abrió paso con dificultad y Galileo tuvo que soportar varios procesos con la Inquisición. La construcción del conocimiento científico como una actividad social choca con intereses establecidos y provoca tensiones y luchas. La conclusión científica de Galileo ponía en duda la concepción anterior que sostenía todo un mundo de intereses y jerarquías sociales; si la Biblia no era cierta perdía su valor el orden social que se sostenía sobre ella. Si a la Biblia se contraponen la ciencia o la razón como procedimiento de la verdad y fuente de legitimidad, toda la organización social se ponía en cuestión y habría de reconstruirse por este procedimiento y en referencia a los nuevos criterios, la razón y la actividad científica, que implica trabajo empírico, demostración, argumentación, contrastación y diálogo. Muchas de las aportaciones de la Sociología de la Educación (las teorías de la Reproducción en su momento) entran de lleno en el campo de las discusiones y los juegos de intereses sociales. Por eso resultan tan polémicas, más en el pasado que en el presente.

Giddens dice que *la sociología ofrece una perspectiva distinta y sumamente ilustrativa sobre el comportamiento humano. Aprender sociología significa distanciarse de nuestras interpretaciones personales del mundo para mirar a las influencias sociales que conforman nuestras vidas. La sociología no niega ni disminuye la realidad de la experiencia individual. Ahora bien, con ella obtenemos una conciencia más rica de nuestras propias características individuales y de las de los demás, desarrollando la sensibilidad hacia el universo más amplio de la actividad social que nos envuelve* (Giddens, 1991: 39).

La mayoría de nosotros vemos el mundo según las características que tienen que ver con nuestra propia vida. La sociología demuestra que es necesario utilizar un punto de vista más amplio para saber por qué somos como somos y por qué actuamos de la forma en que lo hacemos. Nos enseña que lo que consideramos natural, inevitable, bueno o verdadero puede no serlo y que las «cosas dadas» de nuestra vida están influidas por fuerzas históricas y sociales. Para el enfoque sociológico es fundamental comprender de qué forma sutil, aunque compleja y profunda, la vida individual refleja las experiencias sociales (Giddens, 1998: 29).

P. Berger (1976: 48-9) afirma que [...] *formular preguntas sociológicas presupone que estamos interesados en mirar un poco más adelante de las metas comúnmente aceptadas u oficialmente definidas de las acciones humanas. Presupone un cierto conocimiento de que los sucesos humanos tienen diferentes niveles de significado, algunos de los cuales se ocultan de la conciencia de la vida diaria. Incluso puede presuponer cierto*

grado de recelo acerca de la forma en que las autoridades interpretan oficialmente los sucesos humanos, ya sean de un carácter político, judicial o religioso.

P. Berger nos define la sociología como el intento por comprender la sociedad de una manera científica, es decir conforme a unas reglas que están muy definidas. No es la única manera de obtener un conocimiento de la sociedad, que también nos lo puede dar la literatura, la poesía o el cine, pero goza de una consideración social particular a partir sobre todo de la modernidad. Necesita pues un rigor metodológico y una teoría precisa y construida con todo rigor.

1. Lo que mueve al sociólogo, plantea P. Berger, es el deseo de conocer lo humano. Comprender el por qué de las acciones humanas, los mecanismos que las producen incluida lo que llamamos libertad y sus limitaciones. Pensamos que hay mucho que desconocemos, que las acciones humanas y el ser humano tienen muchas claves y aspectos ocultos. Uno de ellos es su raíz social, su unidad con el entorno cultural, su producción desde una unión relacional con el contexto social en forma de cultura o dependencias relacionales, materiales y afectivas. La verdad de las acciones humanas (que siempre son sociales), por tanto, muchas veces no está visible sino oculta y por eso es necesario ir más allá de las apariencias y ver lo que está oculto, lo que está tras las fachadas, superando todos los trucos que la vida hace para infundir tranquilidad.

2. Pero por otra parte lo humano que tratamos de conocer no es materialmente distinto de lo humano que constituye nuestra experiencia cotidiana. La sociología descubre significaciones y dimensiones diferentes sobre la realidad en que vivimos y por tanto también sobre nosotros mismos. Esto «oculto» que descubre la sociología no son cosas desconocidas sino ver lo humano en una perspectiva diferente que es nueva. Se ven las cosas que constituyen la experiencia cotidiana de todas las personas incluida la del sociólogo pero desde una perspectiva diferente y con significados nuevos.

Así la sociología cambia nuestra perspectiva sobre nosotros mismos y sobre nuestra experiencia (y sobre nuestra vida en sociedad). Las partículas atómicas que estudia el físico no forman parte de su vida (sólo en la medida que son su interés, nunca su identidad) y cuando sale del laboratorio se olvida de ellas y puede vivir su vida. No pasa lo mismo con la realidad social que estudia el sociólogo. Éste descubre, por ejemplo, que el individualismo y la competitividad no son algo «natural» en los humanos sino valores de un determinado sistema social, el capitalismo; al mismo tiempo descubre los problemas que esta forma de organizar la sociedad tiene para muchas personas, los pobres, los excluidos, etc. y ante esto, si sus convicciones personales están construidas sobre valores como la solidaridad o la igualdad, o tiene un mínimo de sensibilidad, no puede permanecer impasible y su vida se complica. Es decir, lo peculiar de la sociología es la coincidencia de sujeto y objeto, el sujeto que estudia es a la vez o forma parte del objeto estudiado o al revés, el objeto estudiado es también de alguna manera el sujeto que lo estudia. Por eso muchas veces nuestros deseos o intereses pueden influir (como prejuicio individual o como presión colectiva) en las teorías que construimos o los estudios que hacemos, y al mismo tiempo las conclusiones a que llegamos en nuestro trabajo nos influyen en nuestra vida personal y grupal, y nos cambian.

También podemos buscar ejemplos de esto tomados del mundo de la educación: la explicación más frecuente del fracaso escolar entre los profesores suele referirse a que las personas que fracasan «no dan más de sí»; la Sociología de la Educación pone en

cuestión y niega la existencia de «dones» y vincula el éxito y fracaso escolares con la posesión de determinadas capacidades que tienen que ver con dinámicas culturales sociales y familiares. Esto nos complica la vida a todos al permitir afirmar justificadamente que si la escuela funciona de manera adecuada es posible y es su obligación, hacer ella, en los casos en que es realmente posible, lo que no ha podido hacer la familia. O al menos impide la comodidad que permite el pensar que los resultados escolares se deben a lo que cada cual da de sí, como hecho «natural» inamovible.

3. *Puede decirse que la máxima principal de la Sociología es ésta: las cosas no son lo que parecen. [...] La realidad social pasa a tener muchos estratos de significado. El descubrimiento de cada nuevo estrato cambia la percepción del conjunto* (Berger, 1976: 40). Porque las cosas no son lo que parecen. Las acciones humanas tienen muchos niveles de significado y no siempre todos son conocidos, sino que hay que descubrirlos, mirando detrás de la apariencia, «detrás de las fachadas», rasgar o quitar los decorados mediáticos o de la propaganda oficial, para sustituirlos por otras visiones más objetivas, y que respondan a los intereses de todos.

Berger nos pone algunos interesantes ejemplos de este ir más allá de las apariencias que resumimos en el recuadro adjunto.

Algunos ejemplos de cómo la sociología en tanto saber científico y crítico va más allá de las apariencias

Si queremos conocer la organización política de una comunidad y descubrir la manera en que es gobernada una moderna ciudad parece lo más lógico recurrir a los textos y actividades legales que lo regulan. Así podemos ver que hay un alcalde, un equipo de concejales, una «oposición municipal», etc. un presupuesto con ingresos, cuya fuente principal son los impuestos que pagan los ciudadanos, y gastos; que tiene este plan de ordenación urbana que prevé inversiones en tal barrio o en el centro, etc. Todas estas cosas ocurren todavía, por decirlo así, en el nivel visible, oficial o público, de la vida política. Sin embargo, necesitaríamos ser excesivamente ingenuos para creer que este tipo de información nos proporciona una imagen cabal de la realidad política de esta población. El sociólogo deseará conocer más que nada la dinámica electoral, qué grupos sociales y territorios apoyan a qué partido o grupo municipal, los grupos de poder y de intereses (constructores, comerciantes, movimiento vecinal, etc.) que existen en la ciudad y que no podemos conocer por ninguna ley. Es posible que las claves de la vida ciudadana estén más en los despachos de los grandes intereses económicos, las mansiones de los hombres poderosos e incluso de las mafias criminales. No considerará que los mecanismos oficiales son ilusorios, pero tiene claro que hay que ir más allá de ellos, y de las apariencias.

Otro ejemplo tiene que ver con el noviazgo. *En los países occidentales se da por sentado que los hombres y las mujeres se casan porque están enamorados. Existe una mitología popular ampliamente fundamentada acerca del carácter del amor como una emoción violenta e irresistible que se arraiga en donde quiere, un misterio que constituye la meta de la mayoría de los más jóvenes y a menudo también de los que no son tan jóvenes. Sin embargo, en cuanto investigamos cuál es la gente que se casa realmente, descubrimos que las flechas de Cupido parecen estar dirigidas bastante firmemente dentro de canales muy definidos de clase, ingresos, educación y antecedentes raciales y religiosos. [...] Empezamos a sospechar que, en la mayor parte de las*

Continúa

ocasiones, no es tanto la emoción del amor la que crea un determinado tipo de relación, sino que las relaciones cuidadosamente definidas de antemano y a menudo planeadas generan finalmente la emoción deseada. En otras palabras, cuando se cumplen o son erigidas ciertas condiciones, nos permitimos «enamorarnos». El sociólogo que investiga nuestras normas de «noviazgo» y matrimonio, pronto descubre una compleja trama de motivos relacionados en muchas formas con toda la estructura institucional dentro de la cual un individuo pasa su vida: la clase, la profesión, las ambiciones económicas y las aspiraciones de poder y prestigio. El milagro del amor empieza a parecernos ahora un poco sintético. Por otra parte, esto no significa necesariamente que en algún caso determinado el sociólogo declare que la interpretación romántica es una ilusión. Pero, una vez más, mirará más allá de las interpretaciones proporcionadas directamente y aprobadas públicamente. Contemplando a una pareja que contempla a su vez la luna, el sociólogo no necesita sentirse forzado a negar el choque emocional de la escena así iluminada. Pero observará el mecanismo que participó en la construcción de la escena en sus aspectos no lunares: el índice de condición social que es el automóvil desde el cual se realiza la contemplación, los cánones de gusto y de táctica que determinan la indumentaria de los enamorados, las muchas formas en que el lenguaje y el porte los sitúa socialmente y por lo mismo la posición social y lo intencional de toda la actividad (Berger, 1976: 56-8).

Giddens (1991: 48-9) pone algunos ejemplos más de la diferencia de perspectivas entre el pensamiento común y la visión sociológica, de los que seleccionamos los dos que siguen:

Para el pensamiento común, el amor romántico es parte natural de la experiencia humana, y por tanto se encuentra en todas las sociedades, en estrecha conexión con el matrimonio. Sin embargo, para la Sociología, la idea de que los vínculos matrimoniales deben basarse en el amor romántico es reciente, y no se encuentra en la historia anterior de las sociedades occidentales ni en otras culturas. En realidad, el amor romántico es casi desconocido en la mayoría de las sociedades.

El pensamiento común considera que la mayoría de las personas en todas partes concede valor a la riqueza material y tratarán de prosperar si hay oportunidades para hacerlo. Para la Sociología, el valor que numerosas personas en las sociedades modernas atribuyen a la riqueza y al «prosperar» es en su mayor parte un desarrollo reciente. Está asociado a la emergencia del «individualismo» en Occidente, el énfasis que tendemos a situar en el logro individual. En muchas otras culturas se espera que los individuos pongan el bien de la comunidad por encima de sus propios deseos e inclinaciones. La riqueza material con frecuencia no tiene una consideración muy alta en comparación con otros valores, como los religiosos.

Actividad 2

- ✓ ¿Crees que efectivamente el conocimiento válido y objetivo no es algo inmediato sino el resultado de una construcción que requiere esfuerzo? Pon algunos ejemplos de tu experiencia personal.
- ✓ Define estos tres conceptos: «lo comúnmente aceptado», el «conocimiento oficial», conocimiento crítico o científico.
- ✓ ¿Crees importante la existencia de una comunidad de científicos sociales? ¿Por qué? ¿Qué deben aportar a la sociedad y qué consecuencias debe tener el avance de las Ciencias Sociales?
- ✓ ¿Qué importancia tiene la ciencia social en el ejercicio de profesiones como la enseñanza?

Y hay que estar dispuesto a aceptar descubrimientos costosos y desagradables o incómodos en la medida que contradicen o cuestionan las seguridades sobre las que se asientan las rutinas y creencias sobre las que tenemos organizadas nuestras vidas, asumidas por nosotros por un cierto sentido de la «economía psíquica» que nos lleva a imaginarnos la vida de color rosa y evitar malos ratos, o impuestas por el poder a través de los mecanismos de dominación ideológica y de la propaganda política.

De ahí que nadie que no esté dispuesto a cambiar las visiones de la realidad que tiene actualmente debe dedicarse al estudio de la Sociología, nadie que no esté dispuesto a cambiar una visión agradable, armónica y ordenada tales como las que constituyen el entramado básico con que se construye la existencia del consumidor feliz... debe entrar en el estudio de la Sociología. Les resultará por lo menos incómodo y puede que insoportable.

4. *Por lo tanto quisiéramos afirmar que existe un motivo de desenmascaramiento y demostración de mentira o exageración, inherente a la conciencia sociológica. El sociólogo se verá forzado, una y otra vez, por la lógica misma de su disciplina, a bajar del pedestal los sistemas sociales que estudia. Esta tendencia a desenmascarar no se debe forzosamente al temperamento o a las inclinaciones del sociólogo. En realidad, puede suceder que el sociólogo, que como individuo puede ser de una disposición conciliatoria y totalmente desafecto a alterar las cómodas suposiciones en las que se basa su propia existencia social, se vea obligado, no obstante, a hacer frente a lo que dan por sentado las personas que lo rodean. En otras palabras, quisiéramos afirmar que las raíces del motivo para desenmascarar en sociología, no son psicológicas, sino metodológicas. El marco de referencia sociológico, con su procedimiento –que forma parte de su estructura misma– de buscar niveles de realidad diferentes de los que se dan en las interpretaciones oficiales de la sociedad, lleva consigo un imperativo lógico de desenmascarar las simulaciones y la propaganda por medio de la cual los hombres encubren sus mutuas acciones. Este imperativo de desenmascaramiento es una de las características de la sociología, particularmente en nuestro país en las condiciones de la era moderna (Berger, 1976: 60). De ahí quizá el gusto de la Sociología tanto por lo noble como por lo innoble, por lo «no oficial», por los perdedores, lo desviado y considerado oficialmente problemático o negativo.*

5. Dando un paso más, podemos preguntarnos por las características (o razones) de esta visión crítica: Esta forma de ver diferente o «crítica» que es la mirada sociológica, tiene que ver con el hecho de poner los hechos aislados en perspectiva holística o de conjunto, de decir que todo tiene que ver con todo en la dinámica del marco global donde todo se sitúa y enraíza, que es la sociedad. Que como seres sociales, nada en nosotros es ajeno al funcionamiento de la organización, o del todo que llamamos sociedad. Lo habitual en nosotros, condicionados por el pensamiento socialmente dominante, es justo lo contrario: pensarnos como individuos aislados y solitarios y utilizar esta óptica individualista y aislacionista para interpretar nuestra existencia.

La visión sociológica se construye utilizando una perspectiva «la más general» o global, la que se refiere al gran complejo de relaciones humanas que es la sociedad como sistema de interacción, que es además una perspectiva de globalidad o totalidad.

Lo que caracteriza y lo que es la perspectiva sociológica se comprende cuando explicamos lo que entendemos por sociedad que es definido como «un gran complejo de relaciones humanas, o... un sistema de interacción», que estaría constituido por esa trama

de significados y expectativas, que hacen posible que las personas orienten recíprocamente sus acciones y se relacionen y vinculen mutuamente.

Cuantitativamente sus dimensiones pueden ir desde un pequeño grupo (el que forman tres personas en una isla abandonada), otros grupos de mayores dimensiones (un centro educativo), una ciudad o un Estado, una agrupación de Estados (Europa) e incluso para muchos aspectos, como hoy vemos con claridad, la «sociedad globalizada». Lo importante en cada caso es que nada de lo que ocurre dentro de cada ámbito de interacción es comprensible sin tener en consideración la totalidad de ese marco. Habrá situaciones en la educación que nos remitan al marco del aula, o del centro, de la comunidad local, de la autonomía o de la sociedad estatal.

Lo social es el ámbito necesario de la vida humana. Ésta no puede ser sino dentro de la sociedad. El «pequeño salvaje», que nos presenta la película de F. TRUFFAUT, no es humano, y se convierte en humano cuando se introduce en la sociedad e incorpora su cultura. Todo en la vida remite pues al contexto de relaciones sociales que llamamos «sociedad» y resulta definido por el juego de las relaciones sociales y su reacción ante y en ellas. Así pues el contexto global de relaciones es fundamental para entender, comprender y gestionar todo lo que forma parte de nuestra experiencia y de nuestra actividad incluida la práctica social de la educación.

En la medida en que estamos ante una estructura que relaciona y mantiene un orden entre cada uno de sus componentes, los acontecimientos que se producen en una de las partes no pueden ser interpretados mirando sólo el lugar estricto donde ocurren. Se pueden estudiar casos concretos, pero: Lo importante en cada caso es no perder de vista la complejidad del objeto estudiado, para lo cual no hay más remedio que poner de relieve todo el juego de determinaciones que la estructura social ejerce (Briongos, 1979: 45-6).

Así conseguimos superar la apariencia. La mirada sociológica pretende ver todo dentro del juego de relaciones en que tiene lugar y que nos influye y condiciona, y así se explica esa forma distinta de comprender y explicar, que hemos llamado «crítica», que nos da las claves de lo que cotidianamente vivimos.

Formamos parte de un sistema global que, en tanto sistema, no se reduce a la suma de los componentes sino que sobre todo está configurado por las relaciones que se establecen entre las partes. El ser componente de la estructura, el lugar que se tiene y la función que se cumple, y las exigencias que de ello se derivan, es lo que debemos tener en cuenta, lo que pretendemos conocer porque es lo que define la naturaleza de cada elemento, lo que hace que sea como es. Por ejemplo, en la estructura de un edificio, una de sus partes, un pilar del primer piso, viene definido por la relación que tiene con las demás: soportará mayor peso y ha de tener un grueso determinado y estar hecha con una determinada composición de manera que pueda cumplir con lo que las demás partes del edificio necesitan de ella. Un edificio es algo estático, la organización social es dinámica y en ella, estas relaciones entre las partes o «relaciones sociales» cobran mayor importancia y poder configurador. Lo que llamamos sociedad es producido por esas relaciones entre las partes. *Deberemos verla como producto de unas determinadas relaciones que la articulan; pero del mismo modo, cuando dirigimos la mirada hacia los distintos componentes, individuos o agrupaciones de individuos, tampoco podremos entenderlos por sí solos, aisladamente. Los habremos de observar en relación al conjunto, como piezas de un todo dentro del cual cobran significado. [...] el sociólogo debe*

saber que lo que aparece como concreto y elemental, lejos de ser lo más simple, es el resultado de numerosas determinaciones que lo afectan o de multitud de relaciones que lo configuran (Briongos, 1979: 49-50).

Así por ejemplo, la sociología no analiza el fracaso escolar, mirando a las características individuales de las personas y concluir que son «poco dotados» o que carecen de motivación personal. Mira el juego de relaciones que es el sistema social y ve cómo la institución escolar es producida en ese juego por grupos sociales concretos en función del uso que harán de ella, su promoción en la sociedad, y cómo de esa manera la institución escuela resulta configurada más a la medida de esos grupos que triunfan que de otros que por eso fracasan dado que sus experiencias de vida o cultura son muy distintas y que están ausentes de esa institución escolar.

Pero la sociología no se queda sólo en el conocimiento de los efectos de la organización social, sino que pretende ir más allá. Afirmando su carácter social e histórico, pretende modificarlo. No sólo se plantea conocer cómo nos influye la estructura, sino también lo que nosotros hacemos con ese influjo y de esa manera lo que nosotros hacemos de nosotros mismos, tal vez cambiando también a la vez la estructura.

Como dice Giddens (1998: 32): *Aunque todos estamos influidos por nuestro contexto social, nuestro comportamiento no está del todo condicionado por él. Tenemos nuestra propia individualidad y la creamos. La labor de la sociología es investigar la conexión que existe entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de nosotros mismos. Nuestras actividades estructuran –dan forma– al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él.*

El concepto de estructura social es importante para la sociología y se refiere al hecho de que los contextos sociales de nuestra vida no sólo se componen de una colección aleatoria de acontecimientos y acciones, sino que, de diversas maneras, están estructurados o siguen una pauta. Nuestra forma de comportarnos y las relaciones que mantenemos unos con otros presentan regularidades. Sin embargo, la estructura social no tiene el carácter físico, por ejemplo, de un edificio que existe al margen de las acciones humanas. Sus componentes básicos –seres humanos como usted y como yo– lo reconstruyen a cada momento.

Si por el contrario consideramos a la sociedad como sujeto, el conocimiento sociológico queda a disposición de los actores sociales, individuales o colectivos, cualesquiera que éstos sean. Como dice P. Bourdieu, A través del sociólogo, agente histórico históricamente situado, sujeto socialmente determinado, la historia, es decir, la sociedad en la que ella se sobrevive, se vuelve un momento sobre sí misma, se refleja y reflexiona sobre sí; y, por medio de él, todos los agentes sociales pueden saber un poco mejor lo que son y lo que hacen. Citando a Bourdieu (Fernández Enguita, 1998: 115)

La mirada sociológica como capacidad de mirada crítica es algo que se adquiere con esfuerzo... es resultado de mucha lectura, de concentración, de adquirir la pasión por saber, es fruto de un afán muy grande por la libertad, la dignidad, la realización personal...

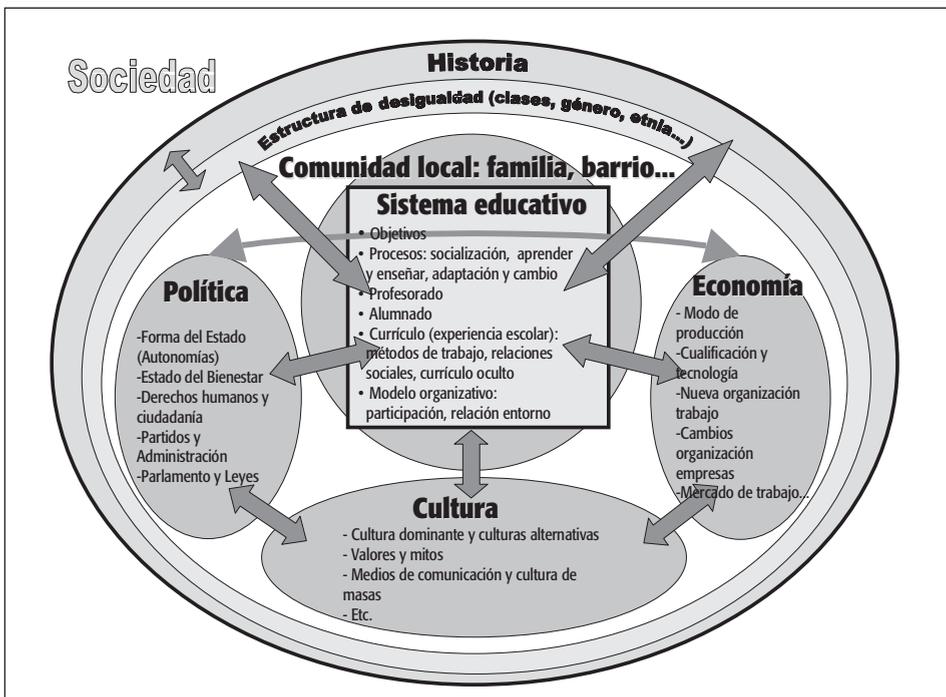
Pero no parece estar de moda esto de «criticar», «pensar», reflexionar, la pasión de saber y superar la ignorancia con el esfuerzo intelectual. Como recomienda el

Dr. Romerales, globalizólogo, en la viñeta de Forges en *El País* de 24-04-02, a su paciente: «Nada de apagar la tele, nada de leer, nada de hablar en familia, nada de pensar, nada de disentir, nada de opinar y, sobre todo, nada de criticar». «Vaya dieta más chunga», se queja el paciente. Y el doctor añade. «No se queje: puede ud. comprar».

EL SISTEMA EDUCATIVO COMO PARTE DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL GLOBAL

No es exactamente igual «sistema educativo» y «sistema de enseñanza». El sistema de enseñanza vendría a ser sólo una parte del sistema educativo, que sería más amplio y abarca a todo lo que en una sociedad tiene que ver con los procesos de socialización que producen en ella a los individuos. Nosotros al hablar del sistema de enseñanza lo asumimos en toda su complejidad, como mecanismo de socialización, queremos considerar sus funciones educativas no sólo las instructivas. Desde ahí nos vemos obligados a considerar su relación con el resto de los mecanismos que educan en una sociedad, es decir, todo lo que en una sociedad tiene que ver con los procesos de socialización. De ahí que prefiramos la expresión sistema educativo sobre la de sistema de enseñanza y que de hecho nuestro interés científico esté en conocer en definitiva esos procesos más amplios de producción social de los individuos.

FIGURA 1.1 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA SOCIEDAD



El sistema educativo es una parte importante de ese sistema global que llamamos sociedad, constituido por la interacción entre sus componentes en el seno de la cual se definen la naturaleza y funcionamiento de cada uno de ellos.

El estudio sociológico de la educación ha de consistir en el análisis del sistema educativo en tanto realidad social, es decir, en tanto constituido por las interacciones que se establecen con el resto de las partes del sistema global que llamamos sociedad.

La figura 1.1 trata de esquematizar esta interacción sistema educativo y sociedad distinguiendo sus distintas partes, como paso para concretar el campo de estudio que es la Sociología de la Educación y a partir de ahí explicar el plan que aquí proponemos para su conocimiento y estudio.

Hay en primer lugar una parte introductoria que desarrolla: 1) una presentación de en qué consiste el estudio sociológico de la educación, 2) qué es la sociedad, es decir, el concepto fundamental del que partimos y al que continuamente nos referiremos porque es el marco que da sentido a los distintos conceptos y planteamientos en que nos apoyaremos y que utilizaremos (cultura y socialización, los tipos de sociedades, las desigualdades, el cambio social, etc...); una presentación del conjunto del que decimos es parte el sistema educativo, y 3) una presentación de los distintos enfoques que se han creado en nuestro campo y cómo plantean las relaciones educación y sociedad, es decir, la naturaleza del sistema educativo.

Viene después una PRIMERA PARTE en que estudiamos esa interacción entre sistema educativo como subsistema y el conjunto de la estructura social u otras partes o subsistemas del mismo (economía, política, estructura de clases...).

En el sistema social global, en primer lugar, la historia como desarrollo temporal de las relaciones entre los grupos y las clases sociales enfrentados por la hegemonía política que ha cristalizado en los sucesivos períodos históricos en distintas formas de Estado (política), y que en el juego de estas relaciones ha ido configurando y construyendo un sistema educativo que en su proceso histórico refleja esos cambios que están también presentes de alguna manera en la realidad que nos llega a nosotros.

En segundo lugar, las funciones sociales de la educación. Un planteamiento de conjunto y sintético a las distintas demandas que la sociedad ha hecho y hace, su evolución en la historia... y cómo afecta al propio sistema, cómo las cumple, cómo la entiende o interpreta, o cómo va evolucionando para responder a ellas o a las nuevas que puedan surgir.

Las desigualdades y las relaciones entre clases sociales como motor de la dinámica social, de la económica, de la política y de la cultura. Esta dinámica afecta al sistema escolar a sus condicionamientos externos y a su vida interna, impulsando tanto dinámicas de reproducción de la desigualdad, como de transformación hacia una mayor igualdad social.

Por último, las relaciones con la economía y el mercado de trabajo. Cómo el sistema educativo ha de adecuarse a las demandas de creación y difusión de conocimiento y de formación que plantea la economía y su evolución, y cómo a través de la formación y la orientación desempeña un papel importante en los procesos de inserción laboral de las personas.

La SEGUNDA PARTE se centra en un estudio del funcionamiento del subsistema escolar (la organización escolar) como algo que es producido en el seno de las relaciones que mantiene con el resto de los elementos del sistema social global. Pretendemos así acceder a una explicación profunda y objetiva de los que constituyen las prácticas escolares como prácticas sociales.

El sistema educativo estaría compuesto por el conjunto de centros de los distintos niveles educativos (Infantil, Primaria, etc.). Es claramente el producto de la organización social

global que lo crea, lo financia y lo va modelando en el seno de la interacción existente entre sistema educativo y sociedad a lo largo de la historia... Lo fundamental en él sería la interacción (demandas y respuestas en ambos sentidos) con el resto del sistema social desde la cual habría que definir, entender y construir su estructura, sus roles, sus objetivos, es decir, su organización y su funcionamiento, o sea, lo que también llamamos «las prácticas escolares».

El sistema de enseñanza sería, sobre todo, el ámbito que la sociedad crea para la transmisión de la cultura básica y común de la sociedad, y la clasificación y distribución de sus miembros en la división social del trabajo existente, es decir, la institución socializadora fundamental en las sociedades complejas.

Distinguimos como primeros elementos constitutivos los dos roles básicos de profesorado y alumnado, en la medida que son construcciones sociales. Lo que significa ser profesor/a y ser alumno/a, es una construcción social, aunque después los actores lo asuman y redefinan de manera personal. Y está condicionado por el cambio social y las características de cada contexto, geográfico, histórico y social.

La sociedad también define en cada época todos los elementos que forman parte de la estructura escolar donde se trata de construir la experiencia que tendrá el alumnado: los programas y contenidos, las formas de trabajo escolar, los sistemas de evaluación, los modelos de relaciones sociales, etc. Es decir, lo que entendemos por currículo.

Consideramos a continuación la estructura formal establecida que regula sistemas de participación y de relación social, formas de gobierno, etc. La estructura viva o en funcionamiento que sería la organización escolar. Junto con ella habrá que tener en cuenta los aspectos informales. Tratamos de ver los centros escolares como sistemas vivos y dinámicos que tratan de interpretar las demandas sociales y cómo se organizan para responder a ellas de manera ágil y eficaz.

El entorno sería el sistema social en sus límites más próximos y difusos. La familia. Los municipios y barrios, los contextos próximos... el centro como parte de la vida de la comunidad cultural, social, etc. La ciudad educadora. La escuela de masas exige proximidad para hacer comprensibles sus significados y conseguir que la experiencia escolar sea algo con sentido para todos.

El cambio en la educación. La inserción del centro en la dinámica del cambio social y el papel de sus agentes o actores. La escuela es un centro abierto a las dinámicas culturales y es fundamental ver como se incorpora a la dinámica del cambio social. Históricamente han existido movimientos sociales importantes (los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta del siglo pasado) que han interpretado el cambio educativo y la renovación pedagógica unidos a los cambios sociales exigidos por valores como la igualdad y el progreso económico y social.

Insistiré para acabar, en que lo fundamental es adoptar una perspectiva dinámica, es decir, considerar, que lo importante es el juego de demandas y respuestas que se establecen mutuamente entre el sistema social global y sus partes, en concreto, el sistema educativo. La sociedad demanda a la escuela que forme a sus individuos que los cualifique laboralmente, que los socialice, que aumente los niveles de igualdad y la conciencia de ciudadanía. La escuela demanda medios, regulaciones más eficaces, etc. La sociedad controla y evalúa, exige que seamos responsables; la escuela pide consideración social y económica de los profesores, y está dispuesta a ser responsable ante la sociedad.

Práctica escolar y sociedad

Entre las causas que pueden explicar esa falta de formación social de nuestros docentes debe señalarse la acusada desproporción entre la sobrestimación de la ciencia y otros valores de la transmisión del saber. Y si bien es cierto que sólo enseña ciencia quien la sabe, no es menos cierto que por mucha ciencia que se domine no por ello se enseña mejor. Lo cual nos lleva a introducir dos correcciones importantes: las relaciones entre los saberes y su transmisión no son tan simples y deberán ser examinadas desde otros puntos de vista; y además, la tarea de los docentes de las enseñanzas básicas consiste en algo más que en suministrar ciencia a los escolares. Es más, para muchos docentes la tarea de la escuela se ha reducido, según lo testimonian sus actos, a suministrar ciencia a los escolares y debemos denunciar esa actitud como una disposición presociológica y como tal resulta una verdad a medias o una falsedad a enteras. Eso sucede porque los docentes por más que veamos con claridad nuestros objetivos pedagógicos, no tenemos la misma claridad para los objetivos sociales; parece como si se produjera una especial ceguera para los valores sociales. Y esa obnubilación se traduce en una total cerrazón profesional; y así se dice «para mí los alumnos saben o no saben y lo demás no me interesa»; o bien, «que aprendan, que eso es lo único que tienen que hacer», o «lo único que me importa es que sepan la asignatura para aprobar», o «que estudien, que para eso van a la escuela». Este conjunto de expresiones y otras equivalentes revelan ante todo que, para ellos, la tarea de la escuela consiste en enseñar y que el alumno se clasifica según la cantidad de saber. En ese caso se ha negado la dimensión social de la escuela al prescindir de las circunstancias que matizan o motivan o condicionan ese aprender en cada caso concreto y en cada escolar concreto. Enseñar a esos concretos escolares, que asisten a tal colegio, que estudian en tal curso, que pertenecen a tal familia, de tal clase social, determina un tipo de relación docente-discente muy concreta. Todo el conjunto de relaciones sociales que condiciona el aprender se ha simplificado al máximo al esquematizarla en esa acción tan sencilla por la que un docente enseña ciencia a un discente. Por ello la relación docente-discente se ha idealizado y se ha falseado al escamotear lo más concreto y peculiar del escolar.

Tenemos que llegar a pensar que los procesos que tienen lugar dentro del aula se entienden por algo que ocurre fuera de ella; por no recurrir a las explicaciones extra-aula nos quedamos sin comprender las verdaderas causas que motivan esos procesos del interior del recinto escolar; lo que sucede intra-aula forma parte del tejido social; la enseñanza de este alumno concreto se puede entender mejor mediante la comprensión de la administración educativa, de las instituciones vigentes, de la historia nacional y de la historia del país. Y si una explicación prescinde de la ideología reinante, de los presupuestos del Estado, de la política ministerial o de los anhelos de los padres de los escolares, está condenada al fracaso. Los enseñantes deberíamos obligarnos a pensar de dónde sale el sueldo que nos pagan, quiénes, en verdad, soportan los gastos de la enseñanza, tanto la oficial como la privada. Y que en una sociedad de clases, la enseñanza al igual que los pisos o los alimentos o la medicina están sometidos a una organización mercantil en función de la existencia de clases sociales.

El cambio de una perspectiva pedagógica a una sociológica le dota al docente de una posible apertura ante el complejo mundo de los problemas escolares. Porque para entender el sistema de enseñanza hay que salir del aula y buscar la explicación en las instituciones sociales tales como la familia, la política ministerial de las inversiones en educación, los modos de selección del personal docente, de una economía inflacionista, etc. Es decir, el conjunto de caracteres que constituyen el entorno social y en donde se hallan todas las claves que aclaran cuanto acontece

dentro del aula. En esa mirada al entorno social del aula y que sirve para explicar lo que sucede dentro, consiste el cambio de perspectiva propuesta.

Pero no es fácil ejercitar esa mirada fuera del aula porque quienes pertenecemos al mundo de la enseñanza y a causa de nuestro diario trabajo apenas tenemos sensibilidad para los aspectos sociales de la enseñanza. Y creo que ese defecto se agudiza con los años de ejercicio de la profesión docente; cosa nada extraña. Y así resulta que por el hecho de que nuestras preocupaciones giran en torno al rendimiento de nuestros escolares, por el hecho de que nuestra tarea se polariza en la labor de clase, por el hecho de que el centro de atención lo constituye el éxito o fracaso de nuestros alumnos, se nos hace extremadamente difícil e infrecuente medir nuestros actos con parámetros sociales. Y si en nuestra labor cotidiana se nos ocultan esos aspectos sociales se debe, en parte, a la óptica que nos proporcionaron en nuestros estudios, a que no nos enseñaron, ni estimularon para que pensáramos sobre nuestra práctica docente (Anaya, 1979: 29-31).

Actividad 3

- ✓ Describe las dos «visiones» de la enseñanza a las que alude el texto: a) la «pre-sociológica», que podría ser la «comúnmente aceptada»; b) la sociológica.
- ✓ ¿Hasta qué punto el contexto está presente en la vida diaria de las aulas? ¿Crees que debe tenerlo en cuenta el profesor para ejercer su profesión? ¿Qué importancias a la sociología de la educación como parte de la formación de los profesores?
- ✓ ¿La labor del profesorado de los niveles obligatorios se reduce a transmitir ciencia a los escolares? ¿Qué otras cosas puede implicar? ¿Qué se te ocurre que se puede hacer para que la profesión docente se ejerza como debe ser, en toda su complejidad?

LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA. RELACIÓN CON LAS DIMENSIONES DIDÁCTICA Y PSICOLÓGICA

La mentalidad dominante en la enseñanza es una mentalidad parcelada y reduccionista. El cada vez más complejo mundo de las profesiones del ámbito educativo funciona sin las necesarias conexiones entre sus especialistas ni enfoques interdisciplinares. Por ejemplo, solemos admitir que haya, por un lado, «teóricos» cuyo contacto directo con el mundo de la enseñanza es mucho menor de lo que sería necesario y por otro, que haya «prácticos» que consideran innecesario cualquier lectura o reflexión teórica convencidos de que sus rutinas cotidianas les dan la seguridad necesaria para su quehacer profesional. Igualmente entre los profesores de las distintas asignaturas se desconoce más de lo conveniente la dimensión común de todos ellos, ser profesores, compartir la responsabilidad de la educación del alumnado como objetivo básico del centro que realizan ellos como grupo en común. El de matemáticas puede llegar a pensar que no tiene nada en común

con el de geografía o el de plástica y recíprocamente. Es el resultado de una práctica históricamente muy consolidada y que tiene su correlato en la forma como hemos organizado la formación del profesorado.

En esa mentalidad o concepción comúnmente aceptada y consolidada de lo que es enseñar, tenemos claro que la educación está para que los niños aprendan los contenidos de cada asignatura y saquen buenas calificaciones, o como mucho se admitirá que hay que lograr el desarrollo personal de los individuos, hacerlos competentes y competitivos. Los profesores hablan de quiénes son los más listos o los más torpes, los que podrán hacer la carrera que quieran en la Universidad y llegar lejos y de quienes «no dan más de sí» y tendrán que repetir curso e irse a opciones de formación profesional. No solemos ir más allá, en realidad.

Está clara la existencia en la enseñanza de una dimensión didáctica, es decir los métodos de enseñanza y transmisión de los contenidos que den lugar a aprendizajes eficaces y buenas calificaciones (éxito); por otra parte está clara también la dimensión psicológica: el profesor ha de conocer la psicología del alumno, qué es eso de la inteligencia, la memoria, las aptitudes, el pensamiento abstracto o la aptitud verbal, que ha de ayudar a madurar y desarrollar en el niño. Debe poseer una especie de «plano» del edificio a construir, unos esquemas de la «psique» a configurar sobre todo en sus aspectos más operativos que convertirán a los niños en alumnos eficaces, en máquinas altamente competitivas. No está exento este pensamiento dominante de un cierto referente biologicista. Desde esta perspectiva la enseñanza es de hecho concebida como una actividad exclusivamente individual, cuando es mucho más.

Y ahí se agota todo lo concreto y definido considerado necesario para su ejercicio profesional. Después como nebuloso e intrascendente lo demás. Se intuye que todo tiene que ver con lo social... pero no se ve importante ni necesario comprenderlo en profundidad. No se sabe muy bien si la escuela tiene o no una dimensión social, se acepta que la escuela no es neutral, pero se niega que tenga que ver con la política, que forme parte de las dinámicas políticas y sociales más amplias que de hecho la empapan y que tienen presencia ineludible en el ejercicio profesional cotidiano de quienes trabajamos en el ámbito de la enseñanza, al tiempo que plantean opciones de ética personal. Sin duda que esto tiene que ver con los sistemas de formación del profesorado socialmente establecidos. Por ejemplo, podemos constatar el hecho de que, salvo algunas comunidades autónomas más diligentes, en la mayoría del Estado español el profesorado de secundaria se está formando con las directrices aún de la Ley de 1970, un CAP ineficiente que no incluye entre sus escasos contenidos teóricos la Sociología de la Educación. Sí incluye, didáctica general y de la materia de la que se es especialista, psicología de la adolescencia y teoría de la educación.

Sin embargo, en la escuela ocurren muchas más cosas de las que considera esa mentalidad práctica dominante, como está tratando de poner de manifiesto la sociología crítica de la educación desde hace muchos años ejerciendo su función reflexiva. Con la creación del concepto de currículo oculto se ha referido a las influencias profundas que tiene la experiencia escolar en los sujetos y en la función social que cumple de crear un determinado tipo de hombre para un determinado tipo de sociedad, puesto que esa experiencia está relacionada con cómo la sociedad, a través de sus leyes y de sus saberes pedagógicos oficiales u oficializados, estructura la escuela, sobre todo en tanto mecanismo

productor del tipo de personas que considera necesarias para su funcionamiento. En definitiva, en la práctica social de la enseñanza hay efectos ocultos (y ocultados) que no por eso dejan de ser reales y que, dada la eficacia y persistencia con que se alcanzan, son los fundamentales: es lo que en sociología llamamos la socialización y la producción social de los individuos. Esos efectos ocultos y persistentes tienen que ver con la experiencia que los sujetos viven en ella, que a su vez se relaciona con cómo está estructurada la escuela lo cual tiene que ver sobre todo con los métodos de trabajo que implantamos y con cómo organizamos las relaciones sociales que tienen lugar en ella.

La escuela es una realidad entonces más compleja que no se agota sólo con las relaciones individuales que tienen lugar en su actividad cotidiana, sino que tiene también una dimensión social que estudia la sociología y cuyo conocimiento es tan necesario a las personas que gestionan los procesos educativos como el de las dimensiones didáctica y psicológica, que damos por supuesto. Los problemas técnico-didácticos no son nunca eso sólo, la enseñanza no es un mero problema de comunicar con eficacia lo que se dice que hay que comunicar, sino que la práctica de esa técnica de enseñanza desencadena una serie de mecanismos complejos cuyo análisis desborda el terreno puro de lo instrumental, pero que necesariamente son parte a considerar al configurar esa técnica (Gimeno, J. y Pérez, A. 1983). El trabajo docente cotidiano se explica como instrumento de transmisión cultural más compleja y no sólo se modela con los criterios puramente didácticos, sino que tiene sus orígenes en la dinámica social global. Y aunque por eso en principio puede escapar al control del profesor y de la propia institución escolar, puede ser hecha consciente y reconstruida de manera responsable como parte de la opción política y profesional de los profesores, que no son técnicos asépticos sino ciudadanos, pudiendo actuar como «intelectuales transformadores». Cuando el cura de Barbiana se planteaba que la clase no pasaba de tema hasta que todos lo hubieran comprendido y responsabilizaba a los que ya habían comprendido que también lo hicieran los demás, cuando se negaba a usar calificaciones o cuando hacía de la prensa y del debate con personalidades exteriores a la escuela una fuente privilegiada de acceso al conocimiento, construía didácticas renovadas y originales, con un referente psicológico (o modelo de persona a formar) configurado desde modelos diferentes a los habituales; pero la explicación profunda es una opción social y política que contempla una sociedad diferente que es el punto de partida de su didáctica innovadora. El compromiso con el cambio y la construcción de una sociedad solidaria, le lleva a definir un proyecto psicológico distinto y una actividad didáctica y educativa muy distinta a la de las escuelas del sistema.

La enseñanza tiene pues una dimensión social, además de la didáctica y de la psicológica, que consiste en que forma parte de la dinámica general de la cultura dentro de nuestras sociedades complejas para transmitir contenidos culturales y socializar a los individuos. Ahora bien, nuestras sociedades complejas son contradictorias como consecuencia de estar formadas por grupos con intereses enfrentados como las clases sociales, que sustentan proyectos sociales contradictorios entre sí, lo cual hace que la escuela sea también algo contradictorio y que en su dinámica estén siempre presentes opciones contradictorias, ante las cuales han de moverse quienes trabajamos en ellas.

La gestión de la práctica exige algún grado de conocimiento de cómo es la dinámica que sigue la realidad, y cuanto más amplio y seguro es ese conocimiento más adecuada, responsable y éticamente se puede gobernar la práctica.

Por ejemplo, podemos considerar el método magistral, en su dimensión didáctica, como una técnica repetitiva, que no favorece la creatividad y por eso inútil e inadecuada, poco efectiva puesto que sus aprendizajes se olvidan pronto, en definitiva porque pensamos que los aprendizajes necesarios hoy tienen otras características. Se apoya en una psicología antigua y superada, de repetición de conductas para reforzar la formación de hábitos, etc. y que ni respeta ni favorece las diferencias individuales. Pero lo fundamental y la razón de su vigencia está en el tipo de sociedad que la establece como el elemento clave de sus prácticas escolares. Una escuela configurada sobre el método magistral como referente básico de su pedagogía es la más adecuada para producir individuos sumisos para una sociedad jerarquizada. El plano sociológico es el fundamental, el que resulta en última instancia el más explicativo de los modelos pedagógicos que tenemos en las escuelas y de sus cambios.

Y podemos pensar que los cambios pedagógicos que con tanta fuerza se demandaban y experimentaban en la España de la Transición tienen su origen en los cambios sociales del momento. Porque se opta política y socialmente por una sociedad democrática, se buscan alternativas psicológicas que irán por el cognitivismo y un modelo autónomo de persona, así como alternativas didácticas diferentes, que superen los referentes autoritarios de los métodos magistrales hacia planteamientos más activos y constructivistas. La dimensión social es la básica y de ella proceden en última instancia los planteamientos que se adoptan en los niveles psicológico y didáctico. La Ley de Calidad, en la medida en que representa un modelo de sociedad neoliberal individualista y competitiva, requiere planteamientos psicológicos (el «esfuerzo», tal como lo vienen utilizando en los discursos políticos, connota claramente una consideración central del individualismo) y prácticas didácticas correlativas (reválidas, repetición de curso...). No es otra cosa que la tesis de Durkheim (1982) de que las transformaciones pedagógicas son siempre resultado y signo de transformaciones sociales que las explican.

La dimensión social y política del Sistema de Enseñanza

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores... es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Esto quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para producir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y del poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. Esta lucha es del todo evidente, por ejemplo, en las exigencias de los grupos religiosos de derechas, que tratan de imponer la oración en la escuela, de retirar determinados libros de las bibliotecas escolares y de incluir algunas enseñanzas religiosas en los currículos científicos. Naturalmente también presentan sus propias demandas las feministas, los ecologistas, las minorías y otros grupos de interés que creen que

Continúa

las escuelas deberían enseñar estudios femeninos, cursos sobre el entorno o historia de los negros. En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.

En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos (Giroux, 1990: 177).

Actividad 4

- ✓ Define en qué consiste la dimensión social de la escuela y diferencial de la didáctica y de la psicológica.
- ✓ ¿Qué consecuencias tiene para la profesión docente?

SOCIOLOGÍA Y PRÁCTICA ESCOLAR

Nuestro libro se destina, fundamentalmente, a los estudiantes de Sociología de la Educación en las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio. Ya con el plan de estudios vigente en ellos, pero también con la cultura de los centros, se propicia un ambiente muy pragmático que rechaza la especulación teórica, tenga o no sentido, y el debate intelectual sea útil o no. El alumnado se orienta hacia la adquisición de habilidades prácticas (las didácticas, el diagnóstico en la orientación...), de lo que consideran depende un ejercicio profesional eficaz en la enseñanza. De ahí que muy pronto surja la pregunta de «esto, ¿para qué sirve?» y la demanda insistente de «prácticas». No nos vamos a detener a desmontar la falsa equivalencia establecida entre práctica y utilidad por un lado y teoría e inutilidad por el contrario, ni a explicar que puede haber «prácticas» completamente inútiles y «teorías» muy útiles e imprescindibles. La sociología ha de responder a estas objeciones y creemos es posible, a través de un planteamiento adecuado, hacer ver que la sociología hace aportaciones fundamentales a la práctica profesional del profesorado (y de todas las profesiones del mundo de la educación) y que por tanto debe considerarse como un componente básico e imprescindible de su formación en tanto profesionales.

Para comenzar nuestra respuesta a la cuestión, puede sernos de utilidad recurrir al concepto, ya establecido por los griegos, de «praxis» (Carr, 1996). Los griegos (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*) elaboraron una serie de conceptos que tratan de aclarar la naturaleza de la práctica y de los cuales nos interesan dos, *praxis* y *poiesis*. Con ellos se referían a dos formas de acción humana y que podrían traducirse a nuestro idioma como «hacer algo» y «construir algo». Los dos se refieren a la práctica pero diferenciando según ámbitos o campos humanos de actuación. La *poiesis* –acción material– es una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico. Como el fin de la *poiesis* es un objeto (material) conocido antes de la acción, se rige por una forma de conocimiento

que Aristóteles denominó *techne* (que nosotros llamaríamos ahora «conocimiento técnico» o «maestría técnica»). Las actividades de los constructores de embarcaciones, los trabajadores manuales y los artesanos eran casos paradigmáticos de *poiesis* regida por la *techne*.

La *praxis* también es otra forma de acción que pretende producir no un objeto o artefacto sino algún bien moralmente valioso o humanamente deseable. El bien que persigue la *praxis* no puede «materializarse» sino sólo «hacerse». Por eso la práctica en el sentido de *praxis* es una forma de «acción inmaterial». La *praxis* no puede entenderse como una técnica porque sus fines no están especificados con antelación a la práctica misma. El bien que persigue se construye en la práctica misma en el seno de un entramado de relaciones que implican intereses, opciones, decisiones. No es por tanto una opción aséptica o neutral sino lo que llamaríamos una acción impregnada de valores y comprometida. Dentro de la tradición aristotélica todas las actividades éticas y políticas se consideraban como forma de práctica, y por supuesto también la educación. Otro aspecto en el que la *praxis* difiere de la *poiesis* es que sus fines nunca son inmutables o fijos, al contrario están siempre sometidos a revisión y crítica en el seno de la evolución de los contextos y el cambio de los equilibrios que los definen. En relación con esto Aristóteles vincula la buena deliberación a la posesión de *phronesis* que podemos traducir como sabiduría práctica. La *phronesis* es la virtud del comportamiento práctico, de saber qué principio ético general y qué actitudes personales hay que aplicar en una determinada situación y es indispensable para la *praxis*.

En el marco de nuestra cultura dominante este concepto de práctica (como *praxis*) ha quedado marginado hasta el punto de su casi total desaparición, de manera que al hablar de práctica todo el mundo entiende la *poiesis* gobernada por la *techne* y nadie la *praxis* apoyada en el compromiso y la reflexión personal. Naturalmente que las habilidades didácticas son necesarias para el profesor, como parte importante de su quehacer en el que siempre será útil una cierta racionalización de sus estrategias. El problema es cómo concebimos su naturaleza, que no puede tomarse del mundo de la producción material, sino más bien del ámbito de lo específicamente humano, reflexivo y relacional donde hay que construir de manera singular la actuación con más posibilidad de racionalidad y adecuación a la complejidad de cada situación, de cada sujeto en cada circunstancia social e histórica. El mundo de la educación es un mundo complejo donde los mitos de la tecnología y la eficacia pueden llegar a producir muchos problemas.

Entendida como «praxis», como hemos analizado anteriormente, cualquier práctica humana es una actividad racional que tiene componentes teóricos. La práctica es algo que se construye y en el proceso de construcción hay multitud de cuestiones que atender, de tipo técnico y de tipo social, personal, ético, político... Por ejemplo, problemas educativos tan «prácticos» como ¿qué conocimientos enseñar? o ¿cómo agrupar a los alumnos? siendo inmediatos y concretos requieren sin embargo, una gran dosis de reflexión teórica y de opciones éticas y políticas.

Por tanto uno de los elementos centrales de cualquier práctica humana o social es la teoría. Ninguna práctica podrá mantenerse como tal si no se apoya en una sólida construcción teórica. Se puede decir que no hay práctica sin teoría, como tampoco hay teoría sin práctica. La realidad es algo que las integra dialécticamente y no procede la separación entre teoría y práctica. Si esto es válido de cualquier práctica humana, mucho más lo es para prácticas humanas y sociales tan complejas como la escolar.

También el significado del propio término «práctica» necesita ser clarificado. ¿A qué práctica nos referimos, a la vigente o a la posible? ¿A los problemas de qué práctica se refieren: la de los profesores, la de los inspectores, la de los burócratas, los de las editoriales de libros de texto, la de los padres, la de los alumnos...? ¿Se trata de prácticas reproductoras o transformadoras? Porque hay muchos tipos de «práctica». ¿Para cuál y para quién hay que ser útil? Lo que llamamos teoría puede tener también la misión de romper la forma de entender la práctica, abrirse a otros planteamientos, a otras posibilidades, a otros intereses de los muchos que hay en la sociedad plural en que vivimos, incluso a la utopía. Hay que resolver problemas, pero también hay que plantearlos allí donde no se ven, porque están. Reflexionar es también útil, práctico, y ayudar a hacerlo es una aportación de la Sociología a la práctica. En todo caso, siempre habrá que pedir una mentalidad más abierta para ver la utilidad de la teoría. Formular problemas, crear conciencia de conflictos cognitivos y éticos, es muy conveniente para no caer en la reproducción institucionalizada. A no ser que se tenga una opción personal conservadora a ultranza y opuesta a todo cambio.

Hay pues muchos tipos de prácticas. Como mínimo hay prácticas reproductoras, anquilosadas que no resuelven los problemas sino que los aumentan y prácticas transformadoras, creativas que buscan innovar para responder mejor a las necesidades sociales y del alumnado. Cuando en nuestros ambientes se utiliza el argumento de «la práctica», no es raro que se esté invocando además precisamente aquella que viene consolidada por los «muchos años de ejercicio», que ya «ha echado los pájaros de la cabeza», y por tanto es realista y sabia, pero que, si analizamos seriamente, como concepción global de la profesión tiene mucho que discutir, clarificar y criticar.

Pérez Gómez (1993) señala tres modelos de profesión docente: los enfoques «práctico-artesanal», «técnico-academicista» y «hermenéutico-reflexivo». De este último dice: *El enfoque hermenéutico parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Y más adelante: [...] En otras palabras, el elemento fundamental en la práctica del docente, el compromiso básico del conocimiento experto útil y relevante, es el desarrollo de la reflexión..., reflexión situacional en palabras de Elliot, como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente.*

Así pues, la utilidad práctica de la Sociología se ve porque hay experiencias y proyectos educativos de singular interés que toman sus trabajos y afirmaciones como un referente fundamental en su construcción como proyectos educativos concretos. Así podemos citar las «escuelas aceleradas» creadas por el sociólogo H. Levin; o las experiencias de escuelas democráticas descritas en el libro de ese nombre por el sociólogo M. W. Apple y las comunidades de aprendizaje puestas en marcha por el grupo de Barcelona CREA, en varias comunidades autónomas de España.

De entre las muchas prácticas existentes, creemos que una de ellas puede ser especialmente interesante para nosotros. La que desarrollan los Movimientos de Renovación Pedagógica. Nos interesan porque son un producto de nuestra sociedad, surgido en otro momento de condiciones políticas, sociales e históricas muy precisas (época de la Transición

democrática), y aunque perviven con menos fuerza y menos repercusión, tratan de encontrar su sitio en las circunstancias actuales. Las experiencias citadas anteriormente pueden ser encuadradas en el marco de los MRP y algunas de ellas serían la forma de pervivencia que encuentran en el momento y las circunstancias actuales.

En los documentos de los MRP es fácil encontrar una definición de la práctica escolar como práctica social, no sólo como cuestión tecnocrática y puramente individual. Los supuestos científicos de su práctica dejan ver claramente la actividad de la escuela como algo más amplio que la transmisión de contenidos, recogiendo la dimensión social al considerar la escuela como institución social y, por tanto, parte de la dinámica social global. Como hace la Sociología de la Educación. Sus características como modelo de «práctica profesional» complementan y apoyan muchos de los planteamientos que nosotros tenemos en la Sociología que hacemos. Se trata de un modelo profesional realmente existente que puede servirnos para hacer ver, desde sus prácticas, como «reales» muchas de las cuestiones que planteamos en Sociología de la Educación. Son ejemplo práctico de una cultura profesional que incorpora el discurso de la sociología crítica, y lo integra con otros componentes de la formación profesional de los profesores: la psicología y las didácticas (en la medida en que llega a representar todo un modelo completo de actuación profesional). Además, muestran el papel fundamental que en la práctica escolar tienen las opciones éticas y políticas. Se trata de una práctica de progreso y comprometida con los más débiles: una práctica crítica, orientada hacia la construcción de una sociedad democrática y el desarrollo de sus valores.

Después de lo dicho podemos intentar concretar cuáles son las aportaciones concretas de la Sociología a la práctica profesional del profesorado y de ahí su necesidad de estar presente en la formación inicial y permanente del mismo.

Las líneas concretas de aportación de la Sociología pueden ser las siguientes:

a) El análisis sociológico teórico y crítico de la institución y las prácticas escolares realmente existentes para contribuir a su transformación

El objetivo sería crear una nueva visión de la escuela, una nueva cultura escolar y por tanto una nueva escuela que incorpore al nivel que le corresponde lo que llamamos su dimensión social, que asuma la enseñanza como parte de la dinámica global de la sociedad y las consecuencias éticas y políticas que conlleva, es decir, la complejidad que implica el ser el mecanismo básico para la socialización en las sociedades complejas y no sólo la visión reduccionista de la transmisión de contenidos, dando lugar a prácticas educativas más ricas y complejas, que, por el hecho de funcionar en una sociedad democrática, estén más por lograr la educación real de todos que por la simple selección de los mejores.

Desde el análisis crítico de la Sociología se han producido contribuciones fundamentales al debate educativo que han tenido el efecto de, al criticar y desmontar rutinas y planteamientos de la ideología dominante, impulsar el movimiento de renovación de la teoría y las prácticas escolares. Sencillamente porque han abierto las puertas de la institución escolar permitiendo que por ellas transiten las demandas sociales. En este sentido opina Fernández Enguita (1991): *Lo que la sociología puede aportar a la práctica del docente, sea desde fuera (desde el libro leído hasta el asesoramiento específico) o desde dentro (desde la formación inicial o permanente de aquél), es precisamente su capacidad*

de señalar con el dedo lo social allá donde no salta a la vista; esto es, su capacidad de mostrar que son productos y constructos sociales, susceptibles por tanto de ser transformados por la actividad humana consciente, tantos y tantos aspectos del funcionamiento de la institución escolar que tendemos a ver como figuras inmutables, indiscutibles, simple resultado de necesidades técnicas y organizativas. Si se quiere dejar las cosas como están, nada mejor que prescindir de ella.

Sin duda pues, la Sociología de la Educación aporta como propio y de suyo un conocimiento teórico, profundamente renovador, de la Escuela como institución social que se construye y reconstruye en el seno de la historia y resultado de las dinámicas de intereses que mueven la misma, y que en cada momento concreto del desarrollo de la sociedad funciona como una institución social más, relacionada con el sistema social global y cada una de sus partes: poder, ideología, desigualdad, economía y división social del trabajo, riqueza, etc. y donde tiene como «función» específica la producción social de las identidades de los individuos. Dada la naturaleza plural y conflictiva de nuestras sociedades, esta producción puede hacerse de muchas maneras y en muchos sentidos, pero nunca fuera y desvinculada de los cambios globales de la sociedad. De manera que el cambio hacia otra educación implica otro equilibrio en la sociedad, es decir, también el cambio hacia otra sociedad. Ilustrando esto y ayudando a ver el cómo tiene lugar, la sociología resulta necesaria para hacer posible a los profesores ejercer su profesión desde una opción ética y responsable personal y socialmente.

Desde estos supuestos resulta una visión de la práctica escolar muy diferente a la que impone la ideología dominante, sea esencialista o tecnocrática, que debe quedar «desvelada» en su falsedad e intereses. No obstante aún queda mucho por hacer en esta línea de acumular evidencias empíricas a base de investigación científica y con el apoyo de los grupos sociales que puedan estar identificados con ella. Queda mucho por hacer sobre todo en la línea de construir esa escuela democrática para todos, adaptada a las diferencias y la pluralidad sociales, que haga posible los caminos para el éxito escolar de todos y contribuya así a una sociedad más igual, justa y democrática.

Así pues y como ejemplos: donde el «esencialismo» ve sólo fenómenos «naturales», biológicos o divinos, la Sociología intenta ver lo que la realidad tiene de procesos de producción social y los mecanismos sociales que los constituyen. Donde el esencialismo ve planteamientos inmutables, la sociología demuestra que por ser resultado de circunstancias sociales y decisiones humanas, las cosas pueden construirse de otra manera y cambiarse bajo determinadas condiciones (ayudando a ver cuales). Todos los elementos de la práctica escolar adquieren una objetividad diferente, implicando la construcción de otro modo de gestionarla. El alumnado pasa a ser también producto de un medio social concreto y no resultado sólo de una naturaleza biológica y genética. Esto implica plantear de manera diferente lo que se admite como punto de partida de todo proceso educativo: el conocimiento del alumno y su diversidad, que nos remite a la implicación de la escuela con el medio o grupo social concreto para el que trabaja. El profesorado aparece definido objetivamente por condiciones institucionales e históricas a integrar en los planteamientos personales. El «conocimiento escolar» aparece como una selección social, siempre discutible y cambiante, planteándose dudas sobre su supuesta neutralidad y universalidad. El éxito-

fracaso escolar y sus supuestos como el C.I. (los «dones»), o los instrumentos y criterios de evaluación, se interpretan en relación con las necesidades que una sociedad estructurada sobre la desigualdad, tiene de clasificar-distribuir-dividir a los individuos, y legitimar y reproducir así la estructura existente de desigualdad social, al imponer como criterios no una diversidad de ellos sino los que favorecen al grupo dominante. A partir de aquí se hace posible la búsqueda y construcción de modelos escolares diferentes. En definitiva, los elementos centrales de la práctica profesional adquieren una comprensión y un carácter de realidad muy diferentes: las formas de autoridad, los problemas de disciplina (como formas de actuación de individuos con experiencias culturales diferentes a las de la escuela que desarrollan estrategias de «resistencia» hacia ella, y no como «carencias morales»), la relación profesorado-alumnado, las relaciones entre el alumnado, los métodos de trabajo escolar, la participación, las relaciones del centro escolar con el contexto social y la comunidad local, etc. Por otra parte, el conocimiento de los efectos sociales generales de la escuela (reproducir la desigualdad existente, transmitir la ideología dominante...) que vienen unidos a la visión reduccionista de la escuela como mera transmisora de contenidos, permite optar por un modelo escolar más complejo, que unida en su funcionamiento a dinámicas generales de cambio social, se proponga unos efectos sociales de mayor integración, justicia e igualdad, como demanda el contexto de sociedad democrática en que hemos decidido vivir.

Podemos afirmar que el trabajo y las aportaciones de la Sociología de la Educación, incluso como reflexión teórica crítica, está fundando prácticas reales diferentes al tiempo que es producida por ellas y desde ellas. Que es una de las disciplinas que, desde que ha conseguido una cierta presencia en el mundo de las ciencias de la educación, más han aportado y colaborado a la transformación de la práctica escolar (y a la renovación científica, epistemológica y práctica de otras ciencias de la educación), en íntima relación con los intentos de transformación general de la sociedad. Por ejemplo, prácticas escolares reales y diferentes relacionadas con la aportación de la Sociología pueden ser las ya anteriormente citadas en otro lugar, las comunidades de aprendizaje, las escuelas democráticas, el trabajo de los MRP, y toda la larga tradición de escuelas diferentes que hay y ha habido.

El Cuadro 1.1 pretende una síntesis y elaboración más concreta de lo dicho anteriormente, o sea, de las aportaciones de la Sociología de los últimos años a la crítica del modelo dominante de Escuela y su transformación en múltiples experiencias que pretenden resultados más democráticos y justos y por tanto prácticas escolares más democráticas y justas.

La conclusión es que lo que ocurre dentro del aula se entiende en profundidad sólo cuando se conoce lo que hay fuera del aula, qué es y cómo funciona (Anaya, 1979). Siendo la Escuela una institución social, el análisis sociológico resulta imprescindible para conocer su naturaleza y su funcionamiento, así como para su transformación.

Es también en esta perspectiva donde aparece la realidad de las dimensiones o condicionamientos sociales e individuales del trabajo del profesorado. Lo que se debe a una estructura institucional que está por encima de él y que no es posible cambiar sino con los instrumentos y procedimientos adecuados, y lo que depende de él (Baudelot, 1983).

CUADRO 1.1 SOCIOLOGÍA Y PRÁCTICA ESCOLAR

Elementos organ. escolar	Modelo tecnocientificista dominante	Crítica sociológica	Prácticas escolares alternativas
Conocimiento escolar	Cultura «universal» («ciencia») que libera al individuo.	Cultura «de clase» que busca la «dominación» del individuo (Bourdieu-Passeron, Bernstein, Baudelot-Establet).	Saberes diversos que se producen en el contexto (en sentido amplio) y que son necesarios para la inserción en él (por tanto se consideran los llamados «saberes básicos»).
La institución escolar	Construcción científico-técnica, autónoma o independiente y neutra.	Modo de reproducción y legitimación de la dominación social capitalista (Bowles-Gintis, Baudelot-Establet).	Parte de la dinámica cultural general de la sociedad e implicada en la economía, la política y la vida de la comunidad (autonomía del centro y apertura al contexto). Cultura viva de centro.
Selección escolar	La escuela hace una selección justa en función de las capacidades.	La escuela selecciona según criterios que están más cerca de las experiencias sociales y los modos de vida de ciertos grupos sociales, que resultan privilegiados en esa selección, que es injusta.	Cambios en los sistemas o métodos de trabajo (pleno tiempo, acelerar) y de evaluación (nuevos modelos, pluralidad de criterios y procedimientos...). Cambio social.
Alumnado	Ente «abstracto» con «disposiciones» de base biológica o «moral».	Producto de contexto concreto en procesos de socialización en que vive relaciones con «otros» y con realidades culturales.	Reconocimiento de la experiencia social de los sujetos, y del valor de todos ellos en una sociedad democrática.
Aprendizaje escolar	Fenómeno abstracto, sobre todo «intelectual».	Experiencias concretas que tiene la persona total (P. Willis, F. Dubet...).	Escuela y vida, escuela y contexto, importancia de los «saberes socialmente útiles»... Asumir el currículo oculto.
Producto a conseguir	Individuo autónomo, liberado de la ignorancia y con criterio propio.	Inculcación ideológica y domesticación.	Desarrollo personal integral. Educación intelectual: capacidad de análisis, expresión y crítica; socialización en valores democráticos. Relación pedagógica intensa (p. ej. «escuelas aceleradas»).
Sistemas de autoridad	Cuestión técnica y profesional.	Relaciones de poder y dominación.	Comunidad escolar. Valor de la participación.
Profesor	«Experto» en un saber y su transmisión.	Agente de socialización.	«Intelectual transformador» (H. Giroux).

b) El conocimiento de la sociedad

Nuestra sociedad se caracteriza por un cambio social más rápido e intenso que el de cualquier otra época, que afectan a la familia, a la economía y el mundo del trabajo, a la política, a la cultura... y así a la existencia cotidiana de las personas en cualquier ámbito o contexto sociales. Cambios que inevitablemente repercuten sobre la escuela y están en la raíz de los cambios también profundos que ocurren en ella y que hacen más complejo y difícil su funcionamiento así como el trabajo de las cada vez más numerosas profesiones que se ejercen en su ámbito. Analizar, explicar y comprender esos cambios como paso previo para darles respuesta es una necesidad de los profesionales de la educación, y para ello son imprescindibles las aportaciones de la Sociología de la Educación.

El profesorado no es sólo el mediador del saber académico sino de la vida y la sociedad. Cada vez resulta más insuficiente en una sociedad que crece en complejidad (en lo cultural, lo político, lo económico...) ese modelo de escuela predominantemente «académico» (otra cosa sería una «escuela científica», pero no es el caso). El profesor debe conocer la sociedad en que vive y sus problemas, cómo es y qué es. Apuntamos a un tipo de cultura profesional que implica interés por y capacidad de análisis de los problemas y los fenómenos más importantes y significativos de la sociedad en que vivimos. Nos parece algo fundamental para lograr una comunicación rica, educadora y orientadora, que haga posible el entendimiento con la sensibilidad de las nuevas generaciones de los distintos contextos y grupos sociales, cuestión que cada vez va siendo más central a partir de determinados niveles educativos. Nos parece también imprescindible para que el profesorado pueda hacer de la escuela un medio realmente educativo, es decir, en el que las personas puedan analizar y responder de manera sistemática y formativa a los numerosos estímulos que constituyen su experiencia y que recibe a través de la familia, los medios de comunicación, la relación con los iguales en el aula y en la calle..., haciendo posible una respuesta basada en la autonomía personal y que consiste en definitiva en la construcción de un proyecto de vida propia en su medio, o en el medio que elija.

c) La construcción de una escuela para todos

Las expectativas puestas por las socialdemocracias de mediados del siglo XX en la expansión educativa como medio para una mayor igualdad social dieron lugar a las políticas de «escuela comprensiva», una escuela que en respuesta a los análisis de la sociología crítica del momento pretendía evitar la segregación escolar temprana del alumnado y mantener hasta el final de la etapa obligatoria a todos con un mismo currículo y retrasar hasta ese momento la elección entre los distintos itinerarios escolares. Se trataba de sustituir la escuela denunciada entonces como escuela de elites (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, B. Bernstein...) por otra renovada y diferente donde fuera posible el éxito a todas las clases sociales. Este objetivo se ha planteado con distintas formulaciones: adecuación a la diversidad, adaptación al contexto, etc. tratando de hacer frente al dato con que repetidamente nos encontramos del enorme peso del origen de clase social en el fracaso escolar. Los referentes más interesantes están, a mi juicio, en las propuestas que, más allá del diseño de «paquetes curriculares» y otras cosas parecidas, plantean un cambio total en el diseño de escuela empezando por la participación de la comunidad educativa, compromiso de los profesores, aprendizaje cooperativo, etc. Como hacen las repetidamente citadas

«escuelas aceleradas», las escuelas democráticas, las «comunidades de aprendizaje» o la línea de trabajo del Movimiento por la Calidad en el Sur y Este de Madrid.

Todavía una pregunta en relación a este punto: ¿por qué no son experiencias populares como éstas las que se convierten en referencia para la investigación y la construcción teórica de las Ciencias de la Educación que después se vacían en la formación del profesorado, en vez de las experiencias escolares de los grupos sociales dominantes o elites? La Sociología debería también entrar a investigar las dinámicas de poder y de clase que funcionan en la construcción de los saberes académicos universitarios del campo de las Ciencias de la Educación. En concreto podría ser más útil socialmente y mucho más rentable para la formación de nuestro alumnado, un diseño interdisciplinar de ese campo (las Ciencias de la Educación) donde desde especializaciones más amplias que las actuales que son obsoletas y resultado de intereses académicos, se abordaran por equipos de personas con formaciones distintas y complementarias las cuestiones centrales de la educación: la desigualdad social ante la educación, la construcción de la escuela para todos, la inserción sociolaboral, la escuela y sus contextos, los modelos de profesorado, los saberes escolares, etc.

d) Otras líneas más concretas de trabajo

La producción de los últimos años en Sociología de la Educación tiene aportaciones más concretas de gran interés. Intento señalar algunas:

a) Estudios sobre movilidad social y desigualdades de clase en el acceso y en los resultados en los distintos niveles del sistema educativo. Es una de las líneas más antiguas sobre las que se ha trabajado con los instrumentos disponibles, sobre todo la información de los censos de población.

b) El análisis de la discriminación por razón del sexo en nuestra sociedad y el papel que realiza en su reproducción o puede jugar en su superación, la experiencia escolar, con referencia explícita a los mecanismos concretos, muy sutiles a veces, de discriminación y por tanto de igualación.

c) Los estudios sobre la profesión docente. Hay importantes trabajos que analizan el rol del profesor ante los cambios educativos y sociales actuales, tratando de esclarecer los rasgos básicos del modelo profesional que configuran las condiciones del momento sociohistórico que vivimos.

d) El proceso de transición de los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo. Los cambios en el sistema productivo, particularmente la incorporación de las nuevas tecnologías y la aparición de nuevas formas de organización del trabajo, así como otros cambios sociales relacionados, han hecho más complejo y difícil para una gran mayoría de los jóvenes el proceso de inserción en la sociedad adulta. Destacan los trabajos del grupo GRET de la Universidad Autónoma de Barcelona. Aunque la raíz del problema y su solución le trasciende claramente, el Sistema de Enseñanza puede modificar su funcionamiento y colaborar, sobre todo en contextos muy particulares.

e) En relación con el punto anterior hay trabajos de importancia sobre el alumnado. El alumnado no es un grupo homogéneo sino que viene caracterizado por la heterogeneidad que existe en la sociedad, a la que hemos de recurrir para explicar los significados diversos que los diferentes grupos de alumnos dan a la experiencia escolar. Hay

también trabajos de interés que investigan la incidencia de la cultura consumista que difunden los medios de comunicación en los diferentes grupos de jóvenes y cómo esto repercute en sus actitudes hacia la escuela.

f) El campo de la Educación de Adultos. Bien sea como labor de animación sociocultural, de educación permanente, educación ciudadana y de formación en valores democráticos, actividades con mayores, etc., es un campo donde también hay aportaciones importantes de la Sociología y en particular cabe destacar el grupo CREA de la Universidad de Barcelona.

g) La multiculturalidad. Aunque la diversidad cultural es un fenómeno de siempre en las sociedades complejas (rural urbana, culturas de clase, culturas populares y culta...) esta línea se ha desarrollado más recientemente para hacer frente a la situación que nos plantea la llegada de inmigrantes pobres que buscan integrarse en nuestra sociedad para satisfacer el derecho humano básico a una vida digna, que sus países de origen, «agujeros negros» de la globalización (como dice M. Castells), no les permiten.

h) Por último, hay trabajos de interés sobre la relación entre familia y escuela, que investiga cómo el cada vez mayor peso que va teniendo la racionalidad burocrática en la dinámica social que hace más importantes las credenciales escolares, incide en la reorganización de las prácticas educativas familiares hacia modelos que hemos llamado «disciplinario-normalizador» basados en la autorresponsabilización de los sujetos, las relaciones de confianza, etc. para acomodarse a las características institucionales de la escuela y hacer posible el éxito escolar.

En conclusión: la «práctica escolar» es cosa bien distinta a la obsesión por la «receta» didáctica definitiva que propone el mito tecnocrático. La Sociología, al considerar que la práctica escolar es parte de la dinámica social global, aporta un marco de orientación, contraste y organización de esa práctica, imprescindible para los profesionales responsables de su construcción concreta, entre otras cosas porque les permite comprender de una manera diferente y más científica, objetiva y profunda en qué consiste la educación y lo que ocurre dentro de las escuelas, y así implicarse en la construcción de las condiciones institucionales, sociales y profesionales que hagan posible una escuela que funcione de acuerdo con las demandas de la sociedad democrática en que vivimos.

Queda claro, pues, el hecho y la manera en que la Sociología de la Educación es uno de los componentes básicos en la formación y la práctica concreta de todos los profesionales del mundo de la educación. Añadamos por último que se trata de un campo reciente y abierto en el que aún queda mucho por hacer.

RESUMEN

1. Los profundos y rápidos procesos de cambio que vive nuestra sociedad hacen que la actividad social de la educación crezca en importancia y presente nuevas funciones y manifestaciones: educación permanente, ocupacional, etc.

2. La Sociología de la Educación es la ciencia de la educación que estudia de manera propia y específica aspectos de la educación de una gran importancia e interés para todos (profesorado, alumnado, familias, administraciones...) en nuestra sociedad. Por

ejemplo: la relación entre educación e igualdad social, la formación de identidades, la relación entre educación y trabajo, etc.

3. La sociología como actividad científica aporta perspectivas nuevas sobre aspectos de nuestra vida cotidiana, que van más allá de las interpretaciones comúnmente aceptadas u oficialmente establecidas, dado que las cosas «no son lo que parecen». Lo mismo cabe afirmar de la Sociología de la Educación en relación a los temas educativos que estudia. Esa perspectiva crítica y nueva se debe a que la Sociología sitúa las cuestiones que estudia en una perspectiva de totalidad, es decir, en función de la dinámica de la sociedad como conjunto de interacciones o como sistema donde cada parte es entendida como resultado de las relaciones que establece con el resto de los elementos y con la totalidad, relaciones que son las que constituyen y definen la naturaleza y características de esa parte.

4. La Sociología de la Educación estudia el Sistema Educativo como definido por las interrelaciones que se establecen con el resto de subsistemas sociales (economía, política, cultura...) y con la totalidad social. Por otra parte, las prácticas escolares (socialización, currículo, métodos de trabajo pedagógico, definición interna de las relaciones sociales...) que configuran (estructuran, definen, dan contenido a...) la cotidianidad de las personas que habitan la institución escolar, son también algo que ha de explicarse por esas relaciones sociales totales, y que ha de gestionarse y construirse a partir de ellas.

5. Aunque suele ser poco asumido, debido a que la ideología dominante la considera de manera muy difusa e incluso como no existente y de hecho la ha venido excluyendo de la formación que imparte a los docentes, la escuela es sobre todo un hecho social. Y su dimensión social, que consiste en que forma parte de la dinámica general de la sociedad, sobre todo en la producción del tipo de individuos que necesita como pone de manifiesto el concepto de currículo oculto, es la primordial y decisiva, de manera que es la que nos explica las otras dimensiones que sí solemos considerar, tales como la psicológica y la didáctica.

6. La cultura pragmática que domina la formación del profesorado nos lleva a plantearnos la cuestión de para qué sirve la Sociología de la Educación.

La educación es una praxis humana donde más que hacer cosas se pretende construir bienes morales y humanos que implican reflexión, conocimiento y opciones de valor. Debemos clarificar también a qué tipo de práctica nos referimos porque hay muchos tipos. La sociología crítica de la educación ha sido un saber que ha colaborado de manera fundamental a la construcción de prácticas escolares renovadas y transformadoras orientadas a la consecución de la «escuela para todos» que demanda la sociedad democrática en que vivimos. En concreto aporta visiones diferentes (a las comúnmente aceptadas u oficialmente establecidas) de muchos aspectos institucionales de la escuela y un conocimiento imprescindible para el educador de la dinámica y el cambio de la sociedad en que vivimos y en la que han de insertarse como ciudadanos las personas que educa, con lo que pone a disposición de los profesionales del campo de la educación un marco necesario de organización y orientación de sus prácticas profesionales. Además con sus trabajos de investigación está colaborando a un conocimiento más profundo y objetivo de muchos aspectos más concretos de la dinámica escolar: el funcionamiento de la discriminación de género, clase social o etnia (para contribuir a superarla), las nuevas formas de los procesos de inserción laboral y social y el papel que corresponde a los títulos

escolares, la relación entre la heterogeneidad social del alumnado y sus comportamientos ante la escuela, la incidencia de los cambios sociales en los modelos de profesorado, etc. Por todo ello es un elemento fundamental e imprescindible en la formación y en el trabajo cotidiano de todos los profesionales del campo social de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- ANAYA, G. (1983). *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid, Akal (Cap. 3, pp. 27-45).
- BERGER, P. (1976). *Introducción a la Sociología*. México, Limusa (pp. 11-80).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide (Cap. 1).
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (1999). Sociología y práctica escolar, *Séptima Conferencia de Sociología de la Educación*. La Manga, Departamento de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal (pp. 14-19).

Complementaria:

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid, Morata.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Graó, Barcelona.
- BAUDELLOT, Ch. (1983). La Sociología de la Educación, ¿para qué? *Escuela de Maestros*, n.º 2, Granada, pp. 41-52.
- BRIONGOS y otros (1979). *Sociología, hoy*. Barcelona, Teide.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta (p. o. 1938).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). Sociología sí, sociología no. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 190, Marzo 1991, pp. 8-11.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La perspectiva sociológica*. Madrid, Tecnos.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). ¿Hacia dónde va la Sociología de la Educación?, en ORTEGA, F. y otros. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (1991). La sociología y los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 190, Marzo 1991, pp. 20-22.
- GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. 1.ª edic. Madrid, Alianza.
- GIDDENS, A. (1998). *Sociología*. 3.ª edic. Madrid, Alianza.
- MASDEU, J. (1998). Las comunidades de aprendizaje, en GARCÉS, R. (Coord.), *VI Conferencia de Sociología de la Educación, Informes*, n.º 46, Universidad de Zaragoza, pp. 315-326.
- MRP. (1989). *Conclusiones del II Congreso de MRPs*, Gandía.

- PASSERON, J. C. (1983). El mapa y el observatorio. Algunos problemas actuales de la investigación en Sociología de la Educación. *Escuela de Maestros*, n.º 2, Granada, pp. 53-67.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 220.
- PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA (1995). *Por una Revisión Crítica de la Reforma Educativa*, Gijón.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1991). ¿Fuente sociológica o función social del currículum? *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 190, Marzo 1991, pp. 15-18.
- SUBIRATS, M. (1987). Escuela y medio rural: una relación problemática, En LEREMA, C. (ed.). *Educación y Sociología en España*. Madrid, AKal.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, Fdo. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- YOUNG, M. (1990). Currículum y Democracia. Lecciones de la crítica de la Nueva Sociología de la Educación. *Educación y Sociedad*, n.º 6, pp. 7-21.

Sitios de INTERNET:

Asociación de Sociología de la Educación: <http://www.ase.es>

Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica:
<http://cmrp.pangea.org>

Congreso "Construir la escuela desde la diversidad y en la igualdad":
<http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad>

Federación Catalana de MRPs: <http://www.pangea.org/mrp>

Movimiento por la calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid:
<http://www.nodo50.org/movicaliedu>

¿Qué es la sociología?

Algunos conceptos básicos

Josep M. Masjuan

Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN

La sociología es una *ciencia que pretende describir y explicar los fenómenos sociales, es decir, los que están relacionados con la interacción y agrupación de los seres humanos*. Lo que caracteriza a la ciencia en comparación con otras formas de aproximarse al conocimiento de la realidad natural o social es el *método* utilizado, fundamentalmente la necesidad de comprobar las afirmaciones hechas sobre la realidad con pruebas factuales.

La sociología propiamente dicha inicia su camino intelectual en el siglo XIX, a partir del intento de comprender los cambios sociales que se producían en Europa como resultado de la industrialización. Desde el primer momento surgieron diferentes perspectivas teóricas como consecuencia de la complejidad de su propio objeto de estudio, puesto que los seres humanos tienen conciencia de su propia existencia y pueden intervenir en la realidad natural y social de manera intencional. Hasta el momento presente la sociología no tiene un paradigma unificado para aproximarse al conocimiento de la sociedad.

La introducción que este texto plantea representa, pues, una opción que me parece convincente, y que básicamente se fundamenta en dos presupuestos:

- a) La necesidad de hacer un planteamiento *histórico* para comprender la sociedad. Desde este punto de vista la Sociología no es otra cosa que una especialización de la Historia, igual que lo es la Economía, la Ciencia Política o la Antropología Cultural. Aunque todas estas ciencias tienen perspectivas especializadas me parece una pérdida de tiempo dedicarse a subrayar las demarcaciones exactas de cada cual.
- b) La necesidad de tener en cuenta la base *biológica* de la conducta social y por consiguiente partir del presupuesto de que los seres humanos son animales sociales y por tanto un eslabón más en el proceso evolutivo de la vida. Aceptar este presupuesto no implica suscribir ninguna doctrina sino tener en cuenta las investigaciones realizadas en otros campos que afectan a la disciplina sociológica.

Las páginas que siguen a continuación pretenden presentar algunos conceptos básicos de la sociología para que sirvan de base a los desarrollos posteriores sobre Sociología de la Educación en un texto destinado a estudiantes del área educativa.

BIOLOGÍA Y CULTURA

Las sociedades humanas se forman a partir de un tejido *de relaciones de cooperación y de competencia* entre hombres y mujeres que conviven en un territorio determinado, más o menos amplio según el momento histórico en el que nos fijemos. Pero las relaciones de cooperación y de competencia no son exclusivas de los humanos sino que aparecen en los primeros momentos de la historia de la vida y contribuyen de manera determinante al proceso de su evolución desde las primeras bacterias hasta la humanidad actual.

Situar la evolución de la especie humana en el contexto más general de la evolución de la vida comporta descartar la existencia de un corte radical entre los seres humanos y el resto de los animales, así como entre los mecanismos que en unos y otros hacen posible esta evolución. Así pues, el proceso de humanización, es decir, de construcción de los seres humanos a partir de las *relaciones sociales* y el *aprendizaje cultural* no puede separarse del proceso de hominización, es decir, de la evolución de la especie a partir de la *herencia biológica, la mutación genética y la selección natural*.

Hasta la revolución neolítica, y por consiguiente durante un largo período de tiempo, la evolución genética y la cultural se condicionaron mutuamente, lo cual tiene importancia para entender los mecanismos de funcionamiento de las sociedades actuales, aunque el nacimiento de la cultura a partir de la invención, condicionada biológicamente, del lenguaje abstracto permitió que la evolución sociocultural se hiciera prácticamente independiente de la biológica y sucediera con una velocidad muy superior.

F. Miró Esteban (Miró, 1981: 57) resume con las siguientes palabras los dos cambios fundamentales que fueron necesarios para que apareciera el ser humano tal como lo conocemos en la actualidad:

1. *La posición erecta, es decir, el paso de cuadrúpedo a bípedo. Esto permitió que las manos, que son órganos de gran utilidad para la manipulación tanto en hombres como en simios, pudieran ser utilizadas para la defensa, la fabricación de utensilios, armas, etc. Al no ser necesaria la utilización de la mandíbula para la agresión o la defensa, tuvo una única misión masticadora, disminuyendo su tamaño.*
2. *También aumentó considerablemente el tamaño del cerebro que se triplicó desde los Australopithecus. Su superficie total es de 20 000 cm² en el hombre frente a los 5 000 cm² del gorila. Este aumento de superficie se debe fundamentalmente a la formación de repliegues, que son las circunvoluciones cerebrales. Este crecimiento del cerebro no fue homogéneo, sino que determinadas zonas como el neocórtex y los lóbulos occipitales y temporales, son las que más han aumentado.*

Nuestros antepasados, los primates superiores, también vivieron en sociedad, es decir, establecieron relaciones de cooperación y de competencia con sus semejantes, lo cual supuso una ventaja que les permitió aumentar las probabilidades de supervivencia. Así pues, la evolución biológica antes de la aparición de la especie humana estableció mecanismos de cooperación que se transmitían de padres a hijos a partir de la herencia genética.

El crecimiento del cerebro posibilitó la aparición del lenguaje simbólico, el cual ha permitido a los humanos la utilización de un nuevo mecanismo de transmisión de información a los descendientes y de intercambio entre los miembros de la sociedad que denominamos *cultura*. Los primates que no disponen de lenguaje como los humanos

también son capaces de aprender rudimentariamente y de transmitir algunas informaciones elementales.

Actividad 1

A través de la información que ofrece el texto y de otras informaciones acumuladas por los estudiantes, realizar en grupo un cuadro de semejanzas y diferencias entre los primates superiores y los humanos actuales. Analizarlo teniendo en cuenta la herencia genética y la cultural.

... Nuestro cerebro creció por diferentes causas, algunos sostienen que por algo tan sencillo como para irradiar calor... Yo creo que por una combinación de factores, pero tener un cerebro más grande no explica aún el nacimiento del lenguaje. Y, cuidado, tener un cerebro más grande tampoco significa automáticamente ser un animal más listo.

Esto está claro hoy también.

Además de millones de neuronas, necesitamos conectividad. La inteligencia es conectividad. Y para superar el protolenguaje y llegar al de hoy necesitamos velocidad de cálculo. Hay que ser capaz de analizar en milisegundos conceptos y enviarlos en el orden exacto a los órganos motores del habla.

Y, ¿cómo aprendimos?

Somos hijos de la necesidad y el lenguaje también. En los árboles teníamos alimento de forma más inmediata, pero en la sabana había que correr y no teníamos tiempo evolutivo para transformarnos en veloces depredadores. Así que aprendimos a lanzar pedruscos y palos para cazar el conejo o disuadir a la fiera.

¿Y, qué?

Para aprender a lanzar un objeto necesitas un difícilísimo cálculo mental que no tiene ningún otro animal sobre el planeta. La trayectoria de tu brazo, el momento en que debes detenerlo, el impulso... Este desarrollo cerebral sirvió también para que pudiéramos empezar a hablar de verdad.

Pero, ¿para qué queríamos hablar?

Por lo que los paleontólogos denominan «altruismo recíproco».

Usted dirá...

Por ejemplo, hoy en una manada de elefantes, el 85% de los coitos los monopoliza el macho alfa: el supermacho. Algo parecido sucede en muchos primates.

Estupendo para él. ¿Y...?

Nuestros antepasados elaboraron estrategias de alianza y cooperación para superar al supermacho. Estas estrategias requerían lenguaje abstracto. O aprendías a hablar o nada de hembras.

Por ejemplo...

«Tú vigilas que no llegue el jefe y hoy me toca a mí con las hembras». Y el otro necesitaba contestar: «Pues ayer ya fuiste tú, hoy me toca a mí». De forma que se desarrollaba el primer grado de abstracción lingüística: los tiempos. Tenía que haber un ayer, un hoy y un mañana en el lenguaje. Y sujetos distintos y eso era ya pensar de dentro a fuera.

Lo comprendo perfectamente.

¡Dejamos de vivir siempre en el presente como los demás animales! Ya no éramos como «Alix» (un loro) y su «yo, pipas» (Bickerton, 2002).

SOCIEDAD Y CULTURA

Cuando hablamos de *sociedad* nos referimos a la red de relaciones sociales que se establecen entre seres humanos que comparten un determinado espacio social, en cambio cuando hablamos de *cultura* nos referimos a la información que almacenan en el cerebro, que han aprendido de su propia experiencia o bien a partir de la instrucción, y que organiza sus relaciones con el medio natural y con los semejantes.

La cultura contiene información sobre cómo son las cosas (*creencias*), si debemos considerarlas deseables o indeseables (*sentimientos, valores*) y cómo debemos comportarnos ya sea en relación con la naturaleza (*rutinas técnicas*), ya sea con nosotros mismos y los demás (*normas morales y sociales*).

La característica más clara que diferencia la cultura humana de las formas de cultura de los mamíferos superiores es su capacidad de acumulación a través del lenguaje oral y a través de los *productos de la cultura* que permanecen como tales más allá de la vida de los individuos, como las herramientas, los objetos ornamentales o los libros.

Los humanos a lo largo del tiempo han desarrollado enormemente las formas culturales, desde la técnica que les ha permitido aprovechar mejor la naturaleza hasta las explicaciones sobre la misma y sobre la posición de los mismos humanos en su entorno, a través de los mitos religiosos y la ciencia. Esta evolución cultural ha supuesto un aumento de sus capacidades de supervivencia que se ha traducido en una expansión demográfica cuantitativa y cualitativa colonizando todos los rincones del planeta.

La estructura de un grupo se refiere a la red estable de relaciones con los otros y con el entorno teniendo en cuenta la posición de los actores en una jerarquía definida por el distinto control de los recursos de que dispone cada uno¹.

Las relaciones sociales se establecen desde diferentes *posiciones*, unos son los padres y otros son los hijos, por ejemplo, las cuales se ejercen a partir de poner en funcionamiento unas conductas aprendidas que responden a las expectativas y normas sociales para cada posición y que denominamos *roles*. Los distintos roles disponen de niveles diferentes de recursos, lo cual los sitúa en una posición jerárquica diferente².

Así pues, los individuos que ocupan roles *institucionalizados* en los distintos grupos humanos, como la familia, una empresa, un club de amigos, una iglesia, desarrollan distintas actividades que están fijadas socialmente. El hecho de que estén socialmente fijadas no excluye la posibilidad de una cierta variabilidad de ejecución según las características de los individuos que desempeñan el rol.

¹ Analíticamente podemos distinguir entre la estructura, como jerarquía del poder social, de los roles (funciones) o prácticas correspondientes a cada posición definidas culturalmente. Incluso podemos pensar en dos sociedades que tengan una distribución de poder igual aunque el contenido de sus roles sea distinto. En la realidad concreta ambas cosas van juntas y los cambios en la estructura nunca suceden sin alterar al mismo tiempo el contenido de los roles y viceversa. En el texto se utiliza *estructura social* estrictamente como la jerarquía de las posiciones sociales en un espacio social definido por el poder vinculado a los roles y grupos. Utilizamos el concepto *organización social* para referirnos a la morfología social desde la perspectiva de la relación entre roles. Por ejemplo, en una empresa hay diferentes unidades, departamentos, etc.

² La estructura se refiere a la localización de las posiciones según un criterio en un instante del tiempo. La función, en cambio, es la actividad, el proceso. Los roles son las conductas o prácticas definidas culturalmente y por consiguiente se corresponden con las funciones manifiestas en el caso de los individuos.

El control de los recursos confiere a los distintos roles un determinado *poder* entendido como *la capacidad de las personas para afectar con sus incentivos o coacciones los pensamientos, sentimientos o acciones de otros cuando esta capacidad no está vinculada a atributos individuales sino a atributos institucionales* (Runciman, 1997)³.

Los incentivos y coacciones que definen *el poder* están relacionados con el control de tres tipos de recursos:

- *Materiales*: bienes utilizables para satisfacer necesidades, o dinero que puede movilizarse para conseguir otros recursos. Los recursos materiales están relacionados con el control de la naturaleza para sobrevivir. El ejercicio del poder puede otorgar o privar estos bienes.
- *Organizativos*: capacidad de organizar la conducta y de coaccionarla a través de la violencia física. El ejercicio del poder puede otorgar o privar de la libertad.
- *Simbólicos*: conocimientos y habilidades reconocidos socialmente en términos de prestigio. El ejercicio del poder puede otorgar o distribuir estima social y manipular a partir de la *violencia simbólica*⁴.

LA SOCIALIZACIÓN

La socialización es el proceso por el cual aprendemos a ser miembros de la sociedad interiorizando las creencias, normas y valores de la misma y aprendiendo a realizar nuestros roles sociales.

Se trata de un proceso que no se limita a la infancia, cuando actúan los actores primarios como la familia y la escuela, sino que prosigue, aunque con menor intensidad, durante toda la vida.

Muchos autores de la corriente principal de la sociología han considerado que los humanos cuando nacen tienen una mente completamente abierta a los estímulos externos de manera que las conductas concretas, a partir de unas potencialidades generales vinculadas a la especie, son totalmente el resultado de la socialización. Desde este punto de vista los animales se moverían instintivamente, siguiendo un determinismo preciso heredado genéticamente y en cambio los humanos podrían responder a sus necesidades internas, como el hambre o el deseo sexual, a partir de conductas muy diversas fruto fundamentalmente de la socialización en contextos sociales distintos.

Es cierto que el crecimiento del cerebro hace de los humanos los animales más flexibles, puesto que su nacimiento prematuro tiene como consecuencia que una gran cantidad de conexiones neuronales se realicen durante los primeros años de la vida, mientras

³ Algunos autores prefieren referirse a la riqueza, el poder y el prestigio, reservando, por tanto, el término poder para el poder coactivo o político.

⁴ Bourdieu describe *la violencia simbólica*, [La que] se realiza en y por una relación definida que crea la creencia en la legitimidad de las palabras y las personas que las pronuncian y solamente funciona en la medida en que los que la sufren reconocen a los que la ejercen (Bourdieu, 1992: 126). Es decir, que se trata de la violencia de la palabra que se impone por el prestigio del que la pronuncia.

en los animales se han realizado durante el proceso de gestación⁵. Sin embargo, la realidad no parece tan simple y los condicionantes hereditarios también cuentan, sobre todo cuando las conductas dependen de estructuras cuya formación se lleva a término durante la gestación intrauterina. En este terreno podemos encontrar algunas predisposiciones generales vinculadas al lenguaje⁶, otras más concretas vinculadas al sexo, que tienen importancia en la construcción de los roles sexuales, y también la explicación de algunas conductas vinculadas a la agresividad diferencial entre humanos.

Diferencias en la agresividad

Terror suicida: hechos y mitos

Ningún otro fenómeno en nuestro tiempo ha generado tanta conmoción y horror como el terrorismo suicida. Y ningún otro, por desgracia, ha generado tantos malentendidos e interpretaciones erróneas...

Se sostiene actualmente, en términos generales, los siguientes criterios: en primer lugar, el suicidio es algo bastante inaudito en la historia de la humanidad, considerada en su conjunto; en segundo lugar, la motivación de la conducta que comentamos reside en un fanatismo religioso; en tercer lugar, lo llevan a la práctica los más pobres de los pobres, que han perdido toda esperanza y, en cuarto lugar, es una estrategia invencible. Pues bien, todos estos supuestos y maneras de pensar son en gran medida equivocados...

¿Quiénes son los atacantes suicidas? Nuevamente, las explicaciones convencionales son notablemente erróneas. Los atacantes no son «gente como tú o como yo». Si de ello se tratara habría millones de terroristas, pues muchísima gente cree en doctrinas extremistas religiosas o políticas, pero lo cierto es que muy pocos se vuelven terroristas. En otras palabras, las creencias extremistas religiosas, nacionalistas o políticas no son suficiente explicación, ni es el adoctrinamiento la única clave. La cuestión guarda relación con la predisposición psicológica del voluntario a inmortalarse. Ha de existir una predisposición psicológica que transforma a algunas personas en terroristas y en cambio a otras no... (Laqueur, 2002).

Actividad 2

- ✓ ¿Qué importancia pueden tener en la explicación del fenómeno los factores sociales que se indican en el texto? ¿Cómo actúan?
- ✓ ¿Qué diferencia hay entre una predisposición biológica y una psicológica? ¿Cómo actúa la socialización? ¿Puedes distinguir entre un hábito y una predisposición psicológica?
- ✓ ¿Qué hipótesis construirías para explicar el fenómeno del terrorismo suicida?

⁵ La postura de andar de pie exige un parto prematuro para que la cabeza pueda pasar por el canal pélvico.

⁶ Hace muchos años que el lingüista Noam Chomsky se refirió a la necesidad de unas estructuras neuronales heredadas genéticamente que deberían constituir una especie de gramática universal sobre la base de la cual se construyan las distintas lenguas. La investigación neuronal y genética parece que ha descubierto un gen con una gran importancia en varios procesos de estructuración entre los cuales aquellos vinculados con el lenguaje.

El patrimonio genético de la humanidad es fundamentalmente idéntico pero los genes que son los responsables de toda la información que genera a un individuo, presentan pequeñas variaciones que son la fuente de la diversidad humana. Estas pequeñas variaciones se refieren, ya sea a aspectos externos como la altura o el color de la piel, que son el resultado de la selección natural vinculada a las probabilidades desiguales de supervivencia en distintos climas, ya sea a aspectos internos como los tipos sanguíneos o la propensión a determinadas enfermedades los cuales presentan frecuencias diferentes en distintas poblaciones.

La socialización y la experiencia individual se realizan sobre una base que es diferente en cada persona, la cual condiciona los aprendizajes, de manera que un medio social completamente idéntico puede dar origen a pautas de conducta relativamente distintas, de la misma manera que un entorno diferente de socialización puede tener resultados también distintos en dos individuos genéticamente idénticos como los gemelos.

El proceso de socialización es particularmente importante durante los primeros años de la vida, puesto que los aprendizajes realizados en los períodos fundamentales del desarrollo, sobre todo en la infancia pero también en la adolescencia, desencadenan mecanismos hormonales y neurológicos que crean estructuras en el cerebro difíciles de cambiar.

LA PERSONA SOCIAL

Los seres humanos no experimentan sus conductas como plenamente determinadas sino que las viven dependientes de su propia capacidad de *decisión*.

Muchos sociólogos preocupados por la importancia de la socialización no han prestado suficiente atención a esta característica de los seres humanos que tiene amplias consecuencias en el funcionamiento de las sociedades y han ofrecido una visión demasiado determinista de la conducta de los individuos.

La capacidad de elección entre diferentes alternativas es también un producto de la evolución biológica que es posible gracias a la enorme complejidad del cerebro humano. La flexibilidad del cerebro permite realizar una acción sin la suficiente información ni biológica ni cultural. Es decir, que la decisión es un efecto emergente imprevisible del cerebro.

Las decisiones humanas conscientes son experimentadas por los sujetos como propias y responden a procesos de valoración de las ventajas e inconvenientes no solamente de los medios para alcanzar unos objetivos sino de los objetivos mismos⁷. Pero estas decisiones no se producen desde el vacío sino desde una persona que es un animal biológico que ha sido socializado. Es decir, los *hábitos* fijados en el cerebro, en forma de *creencias, valores, rutinas y normas*, organizan la información recibida de la experiencia y la traducen en creencias y preferencias sobre los objetivos que se quieren conseguir y en procedimientos que se han de realizar para alcanzarlos.

⁷ La racionalidad no es solamente instrumental, como acostumbran a considerar los economistas, sino que también pueden elegirse los fines y por consiguiente los valores.

Thorstein Veblen, lo expresaba con estas palabras a finales del siglo XIX:

Como los otros animales, el hombre es un agente que actúa en respuesta a los estímulos aportados por el entorno en el cual vive. Como otras especies es una criatura de hábitos y propensiones. Pero en un grado más elevado que otras especies, los seres humanos asimilan mentalmente los contenidos de los hábitos bajo los cuales guían sus actos, y aprecian la tendencia de estos hábitos y propensiones... Por una necesidad selectiva los humanos están dotados de una tendencia hacia la acción intencional (Veblen, 1898).

La experiencia de la libertad la podemos entender como la vivencia del *decalage* entre los *hábitos*⁸ estructurados en el cerebro, que se expresan en la forma mental de deseos, creencias y obligaciones, y lo que al final *decide* pensar o hacer el agente (Searle, 1999).

Los seres humanos construyen su *identidad personal* a partir de su contacto con la naturaleza y con los grupos humanos. Sin el contacto con los otros seres humanos y sin los resultados del proceso de socialización, el proceso de construcción de la identidad personal fracasa y la vida humana se hace imposible.

Los niños y niñas desde muy pequeños imitan la conducta de sus semejantes y aprenden a situarse en el rol del otro, sobre todo a través de los juegos. A partir de estas experiencias adquieren la conciencia de separación entre ellos/as mismos y los demás y aprenden a mirarse como les miran los otros. En este proceso se construye el yo consciente, distinto del simple yo previo a la socialización. El proceso continúa cuando interiorizan las normas y valores comunes de un determinado medio social (Mead, 1934).

Los adultos corrigen las conductas que se apartan de las normas mediante *sanciones positivas o negativas*, de tal manera que muchas de las creencias y normas que los niños y niñas aprenden las interiorizan de tal modo que las perciben como la única forma de pensar, sentir o actuar posible y tienen sentimientos de culpa cuando las vulneran.

Los agentes sociales actúan porque sus acciones tienen un significado para ellos mismos, es decir, una *intencionalidad*, y para relacionarse con sus semejantes deben presuponer el significado de las acciones de los otros. La conducta social requiere una cierta predicción de cómo se van a comportar en aquel contexto los otros agentes. De todas maneras las acciones que tienen consecuencias para otros agentes no siempre se producen en presencia de ambos y a veces se desconoce quién las ha llevado a cabo y cuáles son sus intenciones. La influencia, por ejemplo, de las conductas de agentes desconocidos en los mercados económicos tienen consecuencias para otros agentes, y a veces son consecuencias que ni siquiera los agentes han buscado.

⁸ Utilizamos el término 'hábitos' como las creencias, normas y valores que un individuo tiende a repetir en sus conductas porque han quedado fuertemente fijadas en el cerebro normalmente a través de la experiencia o el aprendizaje. Las predisposiciones innatas más o menos concretas condicionan los hábitos. Puesto que los contextos de socialización son diferentes es lógico que las culturas familiares sobre todo de la infancia tengan gran importancia en la construcción de los hábitos.

El esquema siguiente resume la acción humana y sus condicionantes:

ESTRUCTURA: Las constricciones internas y externas de la acción social.

- Constricciones internas: Los *hábitos*. Conductas aprendidas, sobre la base de predisposiciones biológicamente heredadas, que quedan fijadas neuronalmente (creencias, valores, normas).
- Constricciones externas: La jerarquía de *posiciones* en el espacio social según el poder vinculado a los roles⁹.

AGENCIA: Las acciones individuales, o *prácticas*, que se realizan, utilizando los márgenes de maniobra de las constricciones internas y externas¹⁰.

LOS TIPOS DE SOCIEDADES

Todas las sociedades tienen conjuntos de *instituciones* para organizar la solución de tres problemas básicos de la vida humana: producir y distribuir los medios de subsistencia; organizar la vida colectiva y construir la propia identidad dando sentido al mundo y a la sociedad.

- *El modo de producción*: El conjunto de instituciones que regulan la producción y distribución de bienes y servicios.
- *El modo de coacción*: El conjunto de instituciones que regulan la toma de decisiones que afectan a la colectividad y sancionan las conductas sociales.
- *El modo de legitimación*: El conjunto de discursos institucionalizados que ofrecen explicaciones del mundo natural y social, socializan y construyen la identidad de las personas, legitiman el orden social y ofrecen criterios de valor o de prestigio.

Las *instituciones* funcionan a partir de grupos institucionalizados, más o menos especializados, formados por conjuntos de actores sociales. Un grupo puede realizar *funciones* muy especializadas como una escuela o un tribunal de justicia, pero también un mismo grupo puede realizar varias funciones. Por ejemplo, las unidades de parentesco en las *sociedades segmentarias* asumen prácticamente todas las funciones. En las sociedades modernas hay instituciones especializadas en la producción, pero todos los ciudadanos consumen y participan de la economía; igualmente la Universidad es una institución productora de conocimiento y legitimación pero, al mismo tiempo, ofrece sus servicios en un mercado competitivo y además, la investigación y la enseñanza repercuten en la economía de la sociedad.

Así pues, cuando nos referimos a los modos de producción, coacción y legitimación nos referimos a la manera en la que cada uno de estos aspectos está organizado en una sociedad y cómo se entrelaza con los demás.

⁹ El esquema se limita a la estructura social. Existen lógicamente otras constricciones externas a la conducta humana, por ejemplo, la estructura urbanística, la red de carreteras, etc.

¹⁰ Como apunta Bourdieu es imposible, por lo menos hasta la fecha, descifrar en las prácticas sociales qué puede atribuirse a lo que experimentamos como libertad.

La combinación de estos tres criterios analizados evolutivamente en el curso de la historia debería ofrecer una tipología de las sociedades semejante a la que se obtiene con los árboles de evolución de las especies. La tarea ha sido intentada pero no concluida por su enorme complejidad (Runciman, 1997).

La clasificación siguiente se limita a algunos aspectos generales. Se trata de *tipos ideales* con el único objeto de servir de guía orientadora de los grandes trazos de la evolución de las sociedades humanas¹¹.

- Sociedades *segmentarias (paleolíticas)* (desde 100 000 años aprox.). Sociedades de reducido tamaño organizadas a partir de los grupos de parentesco nómadas.
Modo de producción: Cazador-recolector. Herramientas sencillas. Excedente económico mínimo.
Modo de coacción: Autoridad asociada a la edad y al rol familiar y tribal.
Modo de legitimación: Comunicación simbólica oral, roles individuales de tipo simbólico (brujos, magos, etc.).
- Sociedades *estamentales* (desde 10 000-5 000). Organizadas a partir de estamentos endogámicos impuestos coercitivamente. Sedentarismo e aparición de las ciudades.
Modo de producción: Agrícola y la ganadera a partir de la revolución neolítica. Mejora de las herramientas y utilización de los animales como medios de producción. Apropiación del excedente por mecanismos jurídico-políticos.
Modo de coacción: Aparición del Estado. Grandes imperios y fragmentación resultante de su desintegración (feudalismo).
Modo de legitimación: La invención de la escritura revoluciona la transmisión cultural. La religión organizada en estamentos especializados.
- Sociedades *clasisistas* (desde 400-200 años). El incremento de la división del trabajo incrementa la especialización de funciones individuales e institucionales a todos los niveles de la sociedad. Clases más abiertas y no impuestas coercitivamente.
Modo de producción:
 Industrial: Aplicación de nuevas fuentes de energía a la producción¹².
 – Capitalistas: Apropiación del excedente a partir de mecanismos de mercado.
 – Estatistas: Apropiación del excedente por parte del Estado y distribución según normas legales¹³.
Modo de coacción: A través del Estado y sus instituciones especializadas.
 - Democráticas: Derechos individuales, libertades políticas y sistemas de decisión a través de delegación de personas elegidas por sufragio.

¹¹ La siguiente clasificación no implica ningún juicio de valor más allá del aumento progresivo de la complejidad social. La transición entre unas formas y las otras no sigue necesariamente los mismos caminos y las formaciones históricas reales mantienen elementos mixtos.

¹² Los aumentos de productividad en la agricultura y la industria han generado sociedades con la mayoría de la población ocupada en los servicios y que han sido denominadas por algunos post-industriales.

¹³ Las sociedades industriales burocráticas, de capitalismo de Estado que han sido denominadas socialistas pueden ser clasificadas como estamentales en el sentido de que son las normas legales y la coacción lo que determina totalmente la distribución del excedente económico y por tanto la jerarquía de las clases económicas. Han sido incluidas en este apartado teniendo en cuenta la industrialización.

- Autoritarias: Derechos individuales limitados y sistemas de decisión impuestos.
Modo de legitimación: La imprenta revoluciona los modos de transmisión cultural y nuevos descubrimientos amplifican las posibilidades de difusión. Diversificación de las instituciones culturales. Importancia de la ciencia. Generalización de la escuela. Pérdida de peso de la legitimación por tradición.
- Pluralista: Separación de la Iglesia y el Estado, grupos sociales diversos difunden sus propios valores y creencias dentro de unos límites relativamente amplios establecidos legalmente de forma democrática. Individualismo.
- Uniformista: Legitimación a partir de la propaganda y la imposición coercitiva de valores y normas.

Las dos posibilidades que hemos descrito en el modo de producción, coerción y legitimación de las sociedades de clases se han combinado en la historia reciente de diferentes maneras en sociedades concretas. En los países capitalistas democráticos, por ejemplo, el Estado ha regulado durante un largo período fuertemente la economía para evitar las crisis económicas y mejorar la distribución de la renta. En la actualidad hay una tendencia a la desregulación denominada ‘neoliberalismo’.

La aparición y generalización de las nuevas tecnologías de la información y los descubrimientos que permiten la manipulación genética apuntan a un nuevo sistema de organización social algunas de cuyas características son las siguientes (Castells, 1997 y 2001):

- *Sociedades de redes (desde 10 años)*. Organización más flexible y desvinculada del espacio físico próximo. Los grupos institucionalizados en todos los ámbitos se organizan sobre la base de las redes de información. La organización clasista de la sociedad funcionalmente diferenciada se hace más fragmentada y compleja. Tendencia a la individualización del trabajo.

Modo de producción: La información y su organización tiene mucha importancia para la productividad del trabajo. Empresas organizadas en redes en el espacio virtual. Globalización de la economía. Extracción del excedente por mecanismos económicos pero dificultad del mercado para funcionar en la compra y venta del conocimiento y la información a escala global. Nuevas necesidades de regulación.

Modo de coerción: Pérdida de poder del Estado Nacional. Red de instituciones supraestatales que controlan y regulan aspectos determinados. Dificultades para el ejercicio de la democracia.

Modo de legitimación: La informática e Internet revoluciona la comunicación. Fragmentación y concentración de la difusión cultural a través de las posibilidades de los nuevos medios de comunicación que cobran cada vez más importancia. Confusión entre lo virtual y lo real.

LA ESTRUCTURA SOCIAL

Si nos fijamos en la sociedad en que vivimos fácilmente percibimos que la población se distribuye de acuerdo con unas determinadas fracturas sociales que indican un diferente nivel de poder, ya sea económico, político o bien simbólico. Las fracturas principales son: las de *género*, las de *clase* y las de *etnia*.

Las desigualdades de género se originan en la familia, las desigualdades de etnia están asociadas a los procesos de desarrollo desigual entre sociedades a nivel mundial y a los procesos migratorios que generan diferencias de poder entre las poblaciones que ocupan tradicionalmente el territorio y los nuevos residentes, y las desigualdades de clase en la desigual distribución de los recursos que se generan en el funcionamiento histórico de las distintas sociedades a nivel global.

La sociología se refiere a la *estructura social* para describir la localización en el espacio social de los roles según el poder que tienen asociado en las tres dimensiones del poder, la económica, la política y la cultural.

La ubicación social de los distintos roles no es siempre fácil puesto que es difícil medir los tres tipos de poder. Por otra parte, hasta hace muy poco tiempo los sociólogos tendían a utilizar la unidad familiar como elemento de clasificación en la estructura social, lo cual respondía, al menos en parte, a la distribución de los recursos sociales. El cambio en los roles familiares obliga a tomar en cuenta la posición diferencial de hombres y mujeres y a subsanar el error teórico de no considerar las diferencias de poder entre los géneros como un elemento fundamental de la estructura social.

Las personas que ocupan roles semejantes tienden a relacionarse más entre sí, a establecer relaciones de cooperación, a desarrollar modelos culturales comunes, fruto de experiencias compartidas. En cambio tienden a desarrollar relaciones de competencia o de *conflicto* frente a los ocupantes de roles distintos, lo cual ha originado en el curso de la historia *acciones colectivas* en defensa de sus intereses. Como las relaciones de competencia entre clases, géneros o etnias parten de posiciones de poder distintas es lógico que aparezcan relaciones de *dominación* de unos grupos sobre otros y luchas para superar la dominación alterando las reglas de distribución del poder, es decir, modificando el *modo de producción, el modo de coacción o el modo de legitimación de la sociedad*. Algunos ejemplos son las revoluciones sociales como la francesa o la rusa y el movimiento feminista.

Los individuos cuando se dan cuenta de su posición de privación relativa en la jerarquía del poder social también tienden a poner en marcha estrategias de mejora individual cambiando sus roles sociales, es decir, siguiendo procesos de *movilidad social* que no dependen sólo de su voluntad sino de las oportunidades sociales disponibles. Algunos ejemplos son los cambios de profesión o la tendencia de las mujeres a aumentar su nivel de estudios para participar en el mercado laboral modificando su rol familiar tradicional.

DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO

Hombres y mujeres son distintos por su configuración biológica en términos de *sexo*, lo cual da origen a comportamientos necesariamente distintos por lo menos en relación a esta área determinada, puesto que su papel en la reproducción de la especie es distinto. Si miramos a los comportamientos de hombres y mujeres en nuestro entorno social y en distintas sociedades, percibimos fácilmente que son distintos en muchos aspectos, pero no en todas las sociedades de la misma manera. El rol de la mujer en las distintas sociedades tiene asociadas normas de comportamiento más allá de lo que viene estrictamente requerido para la reproducción. Estos roles son socialmente construidos y transmitidos por medio de la socialización, y es lo que denominamos *género*. Como todos los roles

tienen asociado un determinado nivel de poder social, el cual en la mayoría de sociedades, es inferior al de los hombres, convirtiendo las diferencias en desigualdades.

Es fácil atribuir la gran mayoría de comportamientos diferenciales entre los sexos a diferencias debidas al proceso de socialización, y explicarlas a partir del poder social históricamente conquistado por los hombres y traducido en una relación de dominación sobre las mujeres a partir de la invención social de la estructura de la familia patriarcal, que todavía permanece aunque amenazada por los movimientos de movilidad individual y social de las mujeres en la actualidad.

La familia patriarcal, no obstante, tiene antecedentes en los primates superiores y en nuestros ancestros humanos y su origen está vinculado precisamente a las exigencias de la reproducción de la especie y a las funciones diferentes de machos y hembras en la reproducción y como consecuencia en la organización de la subsistencia. Los hombres arcaicos asumen generalmente la exploración, defensa del territorio y la caza y las mujeres la recolección de alimentos y el cuidado de los hijos. Durante millones de años de evolución se ha moldeado el cerebro de los humanos generando las diferencias necesarias entre los sexos a fin de obtener la mayor eficacia reproductora. La aparición de diferencias en el poder, sobretodo en el espacio público, ha reforzado la diferencia entre los roles convirtiéndola en desigualdad que al mismo tiempo ha podido influir en la evolución genética a partir de un proceso que los sociobiólogos han descrito como coevolución de los genes y la cultura. Las estructuras patriarcales se consolidan y se amplían a partir de la revolución neolítica y la aparición de las sociedades estamentales¹⁴.

Hombres y mujeres tienen una diferencia cromosómica que es la responsable de la creación de los órganos sexuales y la diferenciación posterior de los caracteres secundarios.

El cerebro de los hombres y mujeres presenta unas diferencias anatómicas que se generan a partir de la influencia hormonal derivada de la estructuración del sexo en los tres primeros meses de la gestación.

Las diferencias anatómicas fundamentales son:

- El cuerpo calloso es un conjunto de fibras nerviosas que conectan los dos hemisferios cerebrales, el cual en las mujeres es más grueso, produciendo una mejor conexión entre ambos hemisferios. En los hombres el habla se procesa en el hemisferio izquierdo, en cambio en las mujeres su procesamiento es mucho más difuso debido a la mejor comunicación entre los hemisferios.
- El hipotálamo es una estructura nerviosa que se halla en la base del cerebro, en el cual hay un núcleo que es 2,5 veces mayor en el hombre que en la mujer. El hipotálamo tiene como función principal regular los mecanismos hormonales y tiene gran importancia en la regulación de las emociones y de la conducta sexual (Acarín, 2002).

Estas diferencias se constituyen a partir del cuarto mes de embarazo y los estudios recientes muestran que la situación de la madre puede influir en su constitución a partir de la producción hormonal.

¹⁴ THORSTEIN VEBLEN es uno de los grandes sociólogos clásicos que mejor comprendió estos aspectos, anticipándose a las aportaciones recientes de las neurociencias y de la sociobiología.

Entre las diferencias conductuales con fundamento biológico entre hombres y mujeres que parecen firmemente establecidas están la mejor capacidad de intuición y fluidez verbal de las mujeres, las mejores habilidades espaciales en el caso de los varones y la diferente orientación de las conductas agresivas entre ambos, en el caso de los varones con mayor presencia de la violencia física y en el caso de las mujeres utilizando estrategias menos evidentes de violencia verbal. (Tobeña, 2001).

La construcción de la identidad entre hombres y mujeres no se produce mediante el proceso de socialización actuando sobre una 'tábula rasa', sino en interacción con las funciones de una estructura cerebral previamente establecida. Los procesos de socialización en los primeros años de la vida y en la época de la pubertad, cuando la influencia hormonal vuelve a ser determinante, construyen modelos de conducta que quedan fuertemente fijados y por consiguiente son difíciles de cambiar con posterioridad. Por esta razón, cuando llega a la escuela un niño/a a la edad de tres años, aun siendo una estructura muy maleable, no lo es totalmente y es bueno que los educadores lo sepan para actuar en consecuencia.

«La identidad sexual es fruto de la conjunción entre genes, hormonas, cerebro y apariencia corporal.

En ratones y monos se han hecho experiencias sobre la influencia de las hormonas en el comportamiento. Los jóvenes monos se entretienen jugando pero los juegos son distintos según sean machos o hembras. Los machos prefieren los juegos de lucha y aquellos en los que se aparenta una monta sexual. A las hembras les gustan más los juegos de persecución y los de cuidar a crías más pequeñas (jugar a mamás). Si se les inyectan hormonas sexuales inversas a su sexo real (hormona masculina en hembras y femenina en machos) se altera la conducta invirtiéndose los gustos y comportamientos para el juego.

También en humanos sucede de forma parecida. DE acuerdo con los estudios que refiere Le Vay, la mayoría de las niñas escogen la muñeca frente al camión. Observaciones parecidas se han hecho con las crías de primates no humanos, en los que hay patrones de juego distinto según se trate de hembras o de machos. Pero cuando las niñas han estado expuestas, antes de nacer, a altos niveles de hormona masculina como consecuencia de una enfermedad de su madre, las niñas prefieren los camiones y desarrollan conductas de tipo masculino.

Las influencias familiares y culturales deben tener también su influencia en los hábitos y costumbres que adquieren los niños y las niñas. En la literatura hay muchos ejemplos de como la educación familiar ha influido en el comportamiento sexual de los hijos, pero a la luz de los modernos conocimientos caben dudas razonables si la influencia determinante fue la educación, el ejemplo, la experiencia, o mejor la anómala influencia hormonal de la madre en gestación. Debe comprenderse que existe una completa integración entre cerebro y hormonas, de forma que el estado emocional de la madre puede desencadenar determinados influjos hormonales que son los responsables de la configuración interna del cerebro del embrión, que luego pasará a determinar el comportamiento del individuo.» (Acarín op cit. Pág. 104-105).

Actividad 3

- ✓ ¿Conoces investigaciones sociológicas o tienes experiencias que contradigan algún aspecto del texto anterior?
- ✓ Que consecuencias pueden tener las afirmaciones anteriores en relación a las prácticas escolares en la escuela mixta?

Las estrategias de emparejamiento también parecen condicionadas por la constitución biológica de varones y hembras. La capacidad reproductiva de las mujeres es limitada por el número de óvulos y por los períodos de gestación y crianza, en cambio en los varones la segunda limitación no se da y la producción de espermatozoides es prácticamente ilimitada. Los sociobiólogos han estudiado estos mecanismos, que denominan anisogamia, y consideran que influyen en los procesos de emparejamiento entre humanos a partir de la *selección sexual*.

Cuando el poder social se distribuye desigualmente desde el neolítico, en muchas sociedades son las familias las que deciden sobre la formación de las parejas de los hijos y establecen las condiciones del intercambio según las normas tradicionales.

Los cambios sociales que se han producido recientemente en lo que se refiere a la participación de las mujeres en el sistema educativo y en el mercado laboral muestran claramente que las propensiones conductuales a las que nos hemos referido no actúan determinísticamente y que la flexibilidad de la conducta humana es muy grande de manera que la capacidad de cambio entre los roles femeninos y masculinos es también considerable. De aquí la enorme importancia de la socialización, sin necesidad de restar importancia a los impulsos, a las facilidades o dificultades que implica manejarlos, ni a los conflictos que puede generar en las personas afectadas los intentos de modificación. En todo caso, una cosa es el contenido de los roles y otra muy distinta el poder asociado a los mismos.

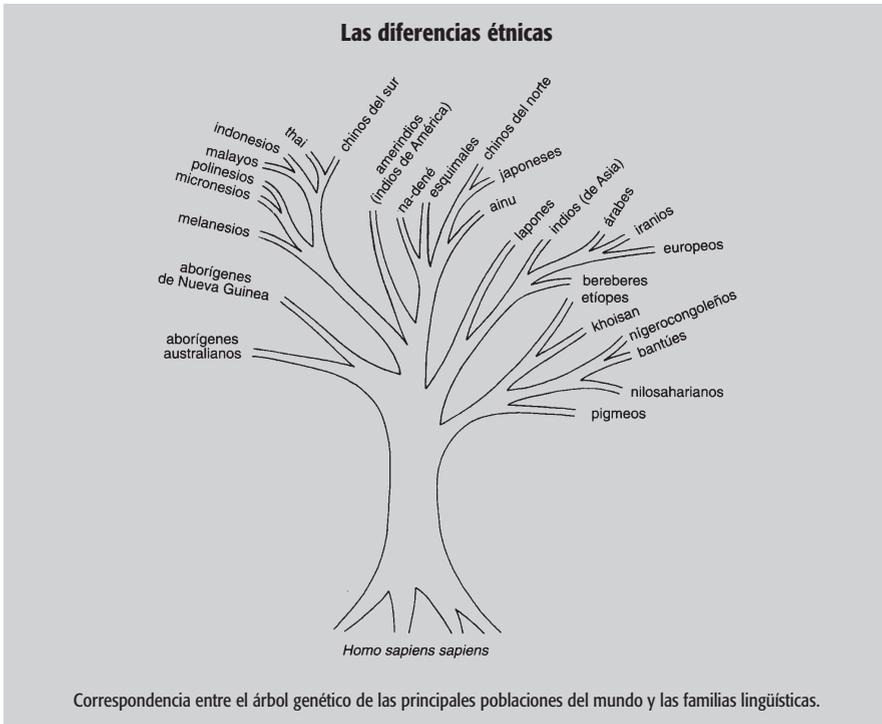
Diferencias y desigualdades entre las etnias

La historia de la especie humana (*Homo sapiens-sapiens*) empieza en África más o menos hace 100 000 años cuando los hombres arcaicos ya hacía tiempo que andaban por el planeta. Hace unos 350 000 años que se alcanzó el tamaño del cerebro actual, que es cuatro veces superior al del chimpancé, nuestro primo más cercano. La colonización del planeta Tierra empezó en este período por parte de tribus humanas organizadas como sociedades de cazadores-recolectores, de manera que hace unos 20 000 años aproximadamente habían colonizado toda la Tierra.

Las migraciones en busca de la subsistencia y el aislamiento de poblaciones en determinados territorios produjeron la variedad genética que está en la base de la que podemos observar en la actualidad.

Esta variedad genética entre las distintas poblaciones de la tierra siempre ha sido muy superficial y es muy importante distinguir entre dos aspectos completamente distintos:

- *Los caracteres exteriores del cuerpo*. En este caso las diferencias son fácilmente observables pero son debidas a las condiciones climáticas y a los consiguientes mecanismos de selección natural y adaptación. En definitiva las condiciones de supervivencia en las distintas partes de la Tierra benefician a alguna de las formas particulares de algunos genes, que se expresan en colores de pigmentación distintos, estatura, características faciales, etc. El lento proceso de la selección natural y la recombinación genética ha conseguido que se generalice su presencia en toda la población de un área determinada.



Con una mezcla de emoción, satisfacción y cierta turbación me di cuenta de que el gran parecido entre el árbol genético y el de las familias lingüísticas, destacado por nosotros, ya había sido previsto por Charles Darwin. En el *Origen de las especies* (Darwin, 1859), se lee: *Si dispusiéramos de un árbol genealógico perfecto de la humanidad, una ordenación genealógica de las razas del hombre permitiría clasificar adecuadamente las lenguas que hoy se hablan en el mundo; y si todas las lenguas extinguidas, los dialectos intermedios y los que van cambiando lentamente pudieran quedar incluidos, esta ordenación sería la mejor posible...*

... ¿Por qué tiene que haber parecido entre evolución lingüística y evolución genética? La explicación es bien sencilla. A lo largo de la expansión del hombre moderno, regiones y continentes nuevos fueron ocupados por grupos que se separaron de sus comunidades de origen y se establecieron en nuevas localidades. A partir de allí surgieron otros fragmentos, que avanzaron hacia lugares más apartados. A través de esta serie de separaciones y desplazamientos en cadena se llegó a regiones muy lejanas, desde las cuales era muy difícil o imposible mantener contactos con los lugares y poblaciones de origen. El aislamiento de los numerosos grupos que se formaron dio lugar a dos fenómenos inevitables: la aparición de diferencias genéticas y la aparición de diferencias lingüísticas. Los dos fenómenos han seguido su propio camino y han tenido su propia dinámica, pero la historia de las separaciones, que son la causa de la diferenciación, es común a ambos (Cavalli Sforza, 1998: 215 y 218-219).

Actividad 4

- ✓ ¿Cuáles son exactamente los mecanismos de la evolución genética y de la evolución lingüística?
- ✓ ¿Qué semejanzas y diferencias estableces entre ellos?

- *Los caracteres internos.* En este caso las diferencias son mínimas y además hay que situarlas a nivel poblacional. Todas las poblaciones humanas que han estado relativamente aisladas, contienen proporciones diferentes de las distintas formas en que se expresan los mismos genes¹⁵. Las distintas poblaciones son fundamentalmente iguales, aunque las proporciones de cada forma varían un poco según la distancia temporal de la separación y las condiciones del entorno siguiendo una continuidad en las proporciones de variación. Existe mucha más variabilidad entre sí de los individuos que forman una población que entre dos poblaciones distintas que habiten diferentes zonas del planeta. Éstas son las razones por las cuales el concepto de raza, desde el punto de vista estrictamente biológico, es difícil de aplicar, lo cual ha tenido como consecuencia que las estimaciones de las razas humanas pueda ir desde 3 a varios miles según los cortes de separación.

Estas aportaciones de la biología son fundamentales puesto que convierten en falsas las teorías racistas aparecidas en la historia y desmontan los prejuicios que puedan aplicarse a las minorías étnicas fundamentándolos en criterios biológicos.

Así pues, cuando la sociología habla de *grupos étnicos* se refiere a conjuntos de personas que se consideran ellos mismos o son percibidos por los demás como poseedores de unas características conductuales que les diferencian de los demás colectivos. Estas diferencias se relacionan con orígenes territoriales comunes y a veces con características corporales externas semejantes.

Estas distintas etnias esparcidas por la tierra han desarrollado variedades lingüísticas, creencias y mitos propios, han creado sus propias instituciones que han evolucionado según los intercambios con otras poblaciones, las luchas y conquistas, los procesos de desarrollo tecnológico y han desarrollado su propio sentimiento de identidad colectiva. A partir de la revolución neolítica y del control diferencial de los recursos y la aparición del Estado han generado sus propias fracturas sociales. Asimismo, los estados, sobre todo a partir de la época moderna y del nacimiento del capitalismo, han desarrollado políticas concretas de cara a la creación o consolidación de los *estados nacionales*, movidos frecuentemente por intereses económicos y políticos más que identitarios, creando y difundiendo mitologías que han funcionado como instrumentos de legitimación. Un ejemplo relativamente reciente en el caso español es la imposición del nacional-catolicismo a partir de la guerra civil de 1936 a 1939.

El contexto descrito anteriormente permite situar la problemática actual de las migraciones étnicas. En el caso de España, nos podemos referir a las migraciones internas

¹⁵ Estas distintas formas son debidas a las mutaciones al azar de algunas de las bases de la secuencia de un gen.

entre personas procedentes de contextos territoriales, económicos, culturales y lingüísticos distintos y, en la actualidad, a las migraciones procedentes de otros países en general menos desarrollados económicamente.

Cuando en los países desarrollados se originan conflictos étnicos se deben a diferentes factores que se entrecruzan entre sí. Sin ningún ánimo de exclusividad, se pueden destacar los siguientes:

- Las desigualdades de clase que se entrecruzan con las diferencias étnicas, puesto que los inmigrantes acostumbran a ocupar las posiciones sociales más desfavorecidas, agudizadas por los problemas legales y de falta de derechos que conducen a la marginación.
- Los prejuicios vinculados a la socialización que se han originado a partir de las tradiciones y los avatares de cada país (los prejuicios y actitudes en torno a los gitanos, los judíos o los magrebies).
- El mecanismo psicológico del ‘chivo expiatorio’ aplicado a los inmigrantes atribuyéndoles la culpa de la falta de trabajo de los nativos, o la concentración de la violencia juvenil hacia los grupos socialmente más débiles como si fueran la causa de todos los males.
- La propia identidad y tradición cultural de las minorías y sus dificultades de participación en la sociedad de acogida debido a sus propios estereotipos y costumbres.
- La importancia indudable de los mecanismos socio-culturales no elimina la posibilidad, apuntada por los sociobiólogos, de la existencia de una propensión ancestral al *altruismo familiar*, es decir, al interés por la defensa de la propia familia como consecuencia de un mecanismo hereditario vinculado a la eficacia biológica de los grupos familiares o tribales más cohesivos. Este mecanismo podría traducirse en una propensión a mostrar preferencia por los próximos y cierta aversión por los extraños (Lopreato y Cripten, 1999).

A partir de los mecanismos anteriores, las diferencias étnicas se traducen finalmente en desigualdades de poder social tanto en el campo económico –diferencias de salario, de vivienda, etc.– en el campo político –derechos de ciudadanía, de voto, etc.– como en el campo simbólico –niveles de estudios y prestigio social–, lo cual tiende a generar tanto conflictos y movimientos colectivos como movimientos de integración individual, así como procesos de segmentación y segregación que se asemejan a los que se producen en el terreno estricto de las clases sociales.

Diferencias y desigualdades de clase

Las sociedades cazadoras-recolectoras del paleolítico son nómadas y los espacios de caza son compartidos por toda la tribu y por consiguiente las diferencias fundamentales de autoridad están asociadas a la edad y al sexo. Pronto aparecen los primeros líderes simbólicos (curanderos, magos, etc.) con conocimientos sobre la naturaleza a los cuales se les atribuye prestigio, y en consecuencia un cierto poder de manipulación sobre el resto. Los conflictos y el uso de la violencia física aparece en relación a las tribus vecinas.

La revolución neolítica incrementa la productividad del trabajo y hace posible la propiedad individual y la existencia de los primeros líderes económicos que coordinan la producción y que deben defender sus tierras frente a las posibles intromisiones de extraños.

El aumento demográfico y la consiguiente complejidad social propicia la unión de los líderes simbólicos (sacerdotes) con los propietario-guerreros imponiendo sus reglas de juego al resto de la población generalmente mediante la violencia. Se ha producido el invento del Estado que institucionaliza la desigualdad. La aparición de un grupo dominante (la coalicción de líderes) y otro dominado (los subordinados) (Sánchez Molinero, 1997).

Las sociedades tradicionales mantienen los diferentes *estamentos o castas*, mediante las normas y costumbres que se imponen con la violencia física. El ejercicio de la dominación política se legitima socialmente recurriendo a explicaciones normalmente de carácter religioso. La pertenencia a un determinado estamento se adquiere por nacimiento y los matrimonios acostumbran a ser endogámicos. Obsérvese cómo tanto en las castas de la India como en las sociedades feudales europeas se puede distinguir el estamento de los guerreros, el de los sacerdotes y el de los trabajadores (agricultores, artesanos, etc.). En la India existe además el grupo de los parias, fuertemente segregado, en el cual se mezclan criterios racistas y de marginación social que también se dan de manera semejante en las sociedades europeas.

En definitiva, en estas sociedades encontramos las tres fuentes de poder social fundamentando la estructura social y ya se puede observar cómo el control de los recursos está entremezclado. El grupo de la nobleza controla el recurso económico más importante, la tierra, a partir de su función guerrera y de su papel directo en el poder coactivo del estado. El clero, aunque ejerce su papel en el campo simbólico, es propietario de grandes extensiones de tierra. En contrapartida los trabajadores directos mantienen al grupo dominante (*nobleza y clerecía*) a partir de su contribución en especies o mediante impuestos u otras fórmulas impuestas coercitivamente. En este tipo de sociedades, el trabajo manual está consecuentemente desprestigiado.

La aparición del capitalismo se produce como resultado de las conquistas, el comercio que genera acumulación de riqueza, los descubrimientos técnicos que inician la industrialización y la lucha de los nuevos sectores, consecuentemente enriquecidos, contra el orden estamental establecido que pone dificultades a su expansión y les priva de derechos políticos. La crisis del sistema estamental comporta una nueva estructuración social en la cual los recursos económicos ocuparán un papel más importante y donde la transmisión de los privilegios no surgirá necesariamente a partir del nacimiento ni se impondrá por la vía coercitiva o legal al menos de una manera directa.

La nueva burguesía se enriquece a través del *mercado* comprando *materias primas, medios de producción y fuerza de trabajo* de acuerdo a los precios de mercado, organizándolos y coordinando la producción de nuevas mercancías, que también vende en el mercado según los precios que puede obtener. La diferencia entre los ingresos debidos a las ventas y los costes de producción genera los beneficios de los cuales destina una parte a la inversión para mejorar las capacidades de producción y otra al consumo particular.

En este caso la distribución de las rentas no es directamente impuesta por la coerción política sino que depende de mecanismos económicos vinculados al mercado. La desigualdad en las condiciones iniciales de posesión de capital, así como el hecho de que sea la posesión de capital la que otorgue derechos de control sobre la productividad del trabajo humano organizado está en la base de las desigualdades de renta y de las posibilidades de control de los medios de producción crecientes¹⁶.

¹⁶ Este mecanismo fue descubierto por Karl Marx, que lo denominó 'plusvalía'.

De lo anterior podemos deducir que las fuentes principales de renta que están en el origen de las clases económicas del capitalismo son la tierra (la aristocracia terrateniente), el capital (la burguesía) y el trabajo asalariado (los obreros). La modernización de la agricultura mediante la industrialización convierte las explotaciones agrícolas en industrias capitalistas, y la aristocracia terrateniente en una clase propiamente capitalista.

Estas clases económicas tienden a constituir grupos sociales a partir de la conciencia de sus intereses comunes y de la necesidad de defenderlos, creando organizaciones con capacidad de toma de decisiones y acción colectiva como los sindicatos obreros y las asociaciones empresariales.

Los conflictos de clase

Todas las sociedades anteriores, como hemos visto, han descansado en el antagonismo entre clases opresoras y oprimidas. Mas para oprimir a una clase, es preciso asegurarle unas condiciones que le permitan, por lo menos, arrastrar su existencia de esclavitud. El siervo, en pleno régimen de servidumbre, llegó a miembro de la comuna, lo mismo que el pequeño burgués llegó a elevarse a la categoría de burgués bajo el yugo del absolutismo feudal. El obrero moderno, por el contrario, lejos de elevarse con el progreso de la industria, desciende siempre más y más por debajo de las condiciones de vida de su propia clase. El trabajador cae en la miseria, y el pauperismo crece más rápidamente todavía que la población y la riqueza. Es, pues, evidente que la burguesía ya no es capaz de seguir desempeñando el papel de clase dominante de la sociedad ni de imponer a ésta, como ley reguladora, las condiciones de existencia de su clase. No es capaz de dominar, porque no es capaz de asegurar a su esclavo la existencia, ni siquiera dentro del marco de la esclavitud, porque se ve obligada a dejarle decaer hasta el punto de tener que mantenerle, en lugar de ser mantenida por él. La sociedad ya no puede vivir bajo su dominación; lo que equivale a decir que la existencia de la burguesía es, en lo sucesivo, incompatible con la de la sociedad.

La condición esencial de la existencia y de la dominación de la clase burguesa es la acumulación de la riqueza en manos de particulares, la formación y el acrecentamiento del capital. La condición de existencia del capital es el trabajo asalariado. El trabajo asalariado descansa exclusivamente sobre la competencia de los obreros entre sí. El progreso de la industria, del que la burguesía es incapaz de oponérsele, es agente involuntario, sustituye el aislamiento de los obreros, resultante de la competencia, por su unión revolucionaria mediante la asociación. Así, el desarrollo de la gran industria socava bajo los pies de la burguesía las bases sobre las que ésta produce y se apropia lo producido. La burguesía produce, ante todo, sus propios sepultureros. Su hundimiento y la victoria del proletariado son igualmente inevitables (Marx y Engels, 1966: 31).

Actividad 5

✓ ¿Qué aspectos consideras que se han cumplido de los previstos por Marx, cuáles no y por qué?

Los cambios tecnológicos que genera la propia dinámica capitalista han producido una gran diversificación de los trabajadores manuales según su participación más o menos cualificada en el proceso productivo, aumentando al mismo tiempo las funciones

administrativas. Al mismo tiempo, el aumento de la productividad ha hecho posible la *terciarización* de la sociedad con el incremento de las ocupaciones de servicios (comercio, enseñanza, sanidad, etc.).

Asimismo, las funciones directivas de las empresas han sido asumidas por asalariados debido a su complejidad y a la necesidad de que fueran competentes en las tareas económicas y de gestión. Los capitalistas en muchos casos se limitan al control de las empresas a partir de su participación en las sociedades de acciones y, al mismo tiempo, los directivos de las empresas y en conjunto una parte de las clases medias también participan en los beneficios empresariales mediante la compra de acciones bursátiles. Las nuevas tecnologías de la información, los procesos de mundialización de la economía y las nuevas fórmulas empresariales están transformando recientemente la estructura social.

En definitiva, la evolución del capitalismo ha supuesto un proceso de complejización de la estructura social solamente por lo que atañe a la distribución de los recursos económicos, de manera que la formación de clases económicas con identidad de grupo y conciencia de intereses comunes resulta más difícil debido a la fragmentación que la evolución del capitalismo ha supuesto, lo cual no implica que no existan movimientos de los sectores subordinados que confluyen en organizaciones comunes y acciones colectivas en defensa de sus intereses.

La crisis del *Antiguo Régimen* ha supuesto la democratización de las sociedades capitalistas con la introducción del Estado de derecho y el sufragio universal. Este proceso no ha sido automático sino que ha sido el resultado de grandes luchas sociales. La nueva organización del Estado ha supuesto una reestructuración del poder coercitivo de la sociedad y el incremento de posiciones sociales que participan de manera distinta en la toma de decisiones, y que constituyen las diferentes *clases políticas*.

- Los miembros electos del poder legislativo y los miembros del poder ejecutivo dependientes del legislativo.
- Las jerarquías burocráticas, militares, jurídicas, técnicas o administrativas vinculadas al Estado, que también disponen de cuotas diferenciales de poder de regulación y que se estratifican en diferentes posiciones y cuyo acceso depende de la selección profesional normalmente a partir de procedimientos meritocráticos reglamentados.
- Los ciudadanos a partir del derecho de voto y sus capacidades de organización y el ejercicio de sus derechos políticos (huelga, expresión, manifestación, asociación) también ocupan una posición distinta en el control del poder coercitivo de la sociedad.

Finalmente, los papeles sociales vinculados al *control simbólico* han crecido enormemente en la actualidad manteniéndose la importancia del prestigio como elemento fundamental que legitima sus posibilidades de ejercer la manipulación de la mente mediante la violencia simbólica. Estas clases vinculadas al control simbólico han sido denominadas tradicionalmente «*grupos de estatus*».

Podemos destacar entre ellas:

- Las jerarquías religiosas que mantienen su presencia e influencia de cara a la formación de opinión en las sociedades más o menos secularizadas del mundo contemporáneo.
- Los intelectuales y científicos, que producen discursos frecuentemente no comprendidos por los ciudadanos debido al alto nivel de especialización, pero que

también son creídos y respetados por el resto de ciudadanos no iniciados. Los nuevos movimientos sociales ecologistas o feministas surgen en este contexto.

- Los papeles sociales directamente vinculados a las personas como los médicos, psicólogos, maestros y los directamente vinculados a la información como los periodistas.

La mercantilización de la vida, asociada al desarrollo del capitalismo, ha profesionalizado casi todos los papeles sociales y generalizado el pago de remuneraciones desiguales a las distintas posiciones de la jerarquía de prestigio y de poder político, lo cual unifica en cierto modo las jerarquías de poder. No obstante, nuevos grupos sociales se forman y participan en los conflictos de intereses como simples ciudadanos y sin ninguna remuneración económica, como las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los movimientos sociales. Al mismo tiempo, todas las profesiones pueden situarse en una determinada jerarquía de competencias y prestigio, aunque con ciertas dificultades puesto que los distintos sectores sociales pueden no tener criterios coincidentes de valoración.

Por estas razones, el estudio de la estructura social y la constitución de grupos identitarios, culturalmente diferenciados y con un poder social distinto, no se puede reducir al análisis económico de las profesiones y, consecuentemente, su descripción y análisis es una tarea compleja de la investigación social.

Actividad 6

Se trata de un ejercicio que debe realizarse a partir de un grupo de cuatro o cinco estudiantes que han de trabajar juntos durante unas dos semanas.

- Extraer de Internet la tabla a dos dígitos de la Clasificación Nacional de Ocupaciones, con datos estadísticos sobre la población española.
- Confeccionar tres listas jerarquizadas según criterios de poder económico, político y cultural.
- Analizar semejanzas y diferencias, posibilidades de reducción del número de categorías y de unificación en una lista única.
- Seguir la prensa de una semana y recoger documentación sobre la estructura social, grupos de interés y conflictos sociales.
- Comparar las dos fuentes y sacar conclusiones.

EL CAMBIO CULTURAL Y SOCIAL

Los procesos de cambio en la vida social se producen en dos ámbitos conectados pero relativamente distintos:

- Cambios culturales. Se trata de cambios en las lenguas, las creencias, los valores, las rutinas técnicas y las normas. Los nuevos modelos o bien se difunden procedentes

de otros contextos o bien son inventados por parte de una persona o un grupo, se transmiten mediante el aprendizaje social y se estabilizan socialmente o desaparecen.

- **Cambios sociales.** Se trata de cambios en los roles sociales, los cuales aumentan en número o disminuyen, modifican sus prácticas y en definitiva se traducen en una reestructuración de la distribución del poder social. Si el cambio es cualitativamente importante se genera una sociedad distinta en tanto que ha cambiado su modo de producción, de coerción y de legitimación.

Muchos mecanismos de cambio se generan en el primer nivel, como los nuevos inventos científicos y tecnológicos, la reformulación de las creencias religiosas, las nuevas formas culturales como las modas, la evolución de las lenguas, los cambios en las costumbres que generan crecimiento o disminución de la población, etc.

Algunos cambios pueden quedarse en este nivel y se transmiten a través de los procesos de aprendizaje social. Sin embargo, en la mayoría de los casos los cambios culturales se traducen en cambios en las prácticas que definen los roles, y finalmente producen cambios en la estructura social ya sea cuantitativos (como los procesos de *crecimiento demográfico* o *movilidad social* ascendente o descendente) ya sea cualitativos cuando suponen un cambio radical de las instituciones sociales, es decir, de las reglas de juego de una sociedad y consiguientemente de la distribución del poder social (como el paso de la sociedad feudal a la capitalista, por ejemplo). Estos procesos de cambio frecuentemente son evolutivos, pero en algunos casos se producen a partir de graves conflictos sociales como las *revoluciones* o *las guerras*.

Lo importante para que un cambio social se establezca no se debe tanto a la voluntad de los que lo promueven, cuyas acciones frecuentemente generan efectos no deseados, sino al hecho de que un entorno social concreto y cambiante en el cual se producen las acciones individuales o colectivas, selecciona unas determinadas prácticas y las estabiliza de acuerdo con la correlación de fuerzas sociales existente. La lucha por el aumento del poder social parece ser el motor fundamental del cambio.

La evolución de las sociedades no ha seguido un camino preestablecido ni único, ni tampoco lo va a seguir en el futuro, de la misma manera que no lo sigue la evolución de las especies o en general del mundo que llamamos natural. Así pues, el cambio social es imprevisible.

Igual que en el mundo biológico, observamos que, en general, la evolución sigue un cierto orden en la dirección de un incremento de la complejidad (no surge un vertebrado antes que un pez, o una sinfonía de Beethoven antes que el canto gregoriano). No obstante mientras es relativamente fácil cuantificar el crecimiento de los recursos o el nivel de complejidad productiva, es mucho más difícil o quizás imposible medir el incremento de la felicidad o de la generalización de determinados valores. Igual que en el mundo biológico, se ajusta mucho más a la realidad social la imagen de un árbol con muchas ramificaciones que no la imagen de una escalera que va ascendiendo a partir de un único camino.

La sociología tiende a considerar que las sociedades modernas han hecho posible que el ser humano sea más autónomo y reflexivo, aunque los procesos de modernización concretos sean contingentes, violentos y deshumanizados.

Al mismo tiempo, la sociología tiende a considerar que a través de la cultura se puede domesticar las tendencias más destructivas de la especie y construir un mundo social y natural que satisfaga las necesidades y aspiraciones de todos los seres humanos.

Una simple mirada a las relaciones históricas y actuales entre el Norte y el Sur del planeta es suficiente para darse cuenta de lo lejos que estamos de los ideales que se deducen de los dos supuestos anteriores. En todo caso, éste es el desafío y los educadores tienen también un papel que desempeñar.

Discusión en grupo del siguiente fragmento de Peter Singer (Singer, 1999).

Una izquierda darwiniana no debe:

- *Negar que exista una naturaleza humana, ni insistir en que la naturaleza humana es inherentemente buena e infinitamente maleable.*
- *Confiar en resolver todos los conflictos y rivalidades entre los seres humanos mediante la revolución política, el cambio social o la mejor educación.*
- *Asumir que todas las desigualdades se deben a la discriminación, los prejuicios, la opresión o el condicionamiento social. Algunas sí que se deberán a esto, pero no puede presuponerse para todos los casos.*

Una izquierda darwiniana debe:

- *Aceptar que existe algo así como una naturaleza humana y tratar de saber más de ésta, de modo que las medidas políticas puedan basarse en los mejores datos disponibles sobre cómo son los seres humanos.*
- *Rechazar toda inferencia que deduzca de lo que es natural lo que es correcto.*
- *Contar con que en los distintos sistemas sociales, muchas personas actuarán de forma competitiva con objeto de realizar su estatus, ganar posiciones de poder y/o mejorar los intereses propios y de sus parientes.*
- *Contar con que, al margen del sistema social y económico en que vivan, la mayor parte de las personas responderán positivamente a las oportunidades auténticas de participar en formas de cooperación mutuamente beneficiosas.*
- *Promover estructuras que estimulen la cooperación y no la competencia, y tratar de canalizar la competencia hacia objetivos socialmente deseables.*
- *Reconocer que la forma en que explotamos a los animales no humanos es una herencia del pasado predarwiniano que exageró el abismo entre los humanos y los demás animales, y por lo tanto procurar un mejor estatus moral para los animales no humanos y una visión menos antropocéntrica de nuestro dominio sobre la naturaleza.*
- *Mantener los valores tradicionales de la izquierda, como ponerse de parte de los débiles, los pobres y los oprimidos, pero reflexionar cuidadosamente sobre qué cambios sociales y económicos los beneficiarán verdaderamente.*

Actividad 7

- ✓ Sustituir en el texto «izquierda darwiniana» por «sociólogos, maestros, pedagogos».
- ✓ Analizar críticamente el texto.
- ✓ Sacar conclusiones para la profesión.

El darwinismo social

Este tipo de lenguaje tal vez posea un adecuado timbre científico, pero las analogías genéticas entrañan, de forma a menudo inadvertida, la adopción de presupuestos muy problemáticos. Los genes son anarquistas. No respetan lo establecido; no respetan alianzas, no toman rehenes. La gente, por el contrario, está limitada por regla y relaciones sociales. Una historia escrita por analogía con la genética es una historia protagonizada por individuos equivalentes que actúan sin ningún tipo de escrúpulo en el seno de un mercado eficiente. Esta visión de las motivaciones y la conducta humana tal vez guarde relación con el atractivo que ejercen todas las analogías genéticas sobre las ciencias del hombre. La adopción de este tipo de analogías hace que la naturaleza se asemeje a una perfecta economía de mercado; y quizás por lo tanto, sugiere que las economías de mercado son perfectamente naturales (Kuper, 1996, 1994).

Actividad 8

- ✓ Es frecuente que los movimientos antiglobalización utilicen los términos «darwinismo social» para caracterizar críticamente las sociedades capitalistas actuales. ¿Qué significado tienen estos términos?
- ✓ ¿Crees que esta introducción a la sociología contiene elementos que conectan teóricamente con el «darwinismo social»?
- ✓ ¿Qué implicaciones sacáis de una lectura crítica del mismo?

RESUMEN

1. La sociología pretende describir y explicar los fenómenos resultantes de la agrupación y la interacción entre los seres humanos. Utiliza el método científico caracterizado por el razonamiento lógico y la comprobación empírica.

2. Las sociedades humanas se forman a partir de un tejido *de relaciones de cooperación y de competencia* entre hombres y mujeres que conviven en un territorio determinado. Estas relaciones se organizan gracias a la *cultura*, es decir, a la información que se almacena en el cerebro y que es el resultado de la experiencia individual, y de la instrucción/aprendizaje en unos seres con capacidades biológicas específicas producto de la selección natural.

3. Las relaciones sociales se establecen desde diferentes *posiciones*, las cuales comportan un control diferencial de los *recursos materiales, organizativos y simbólicos* de la colectividad. Los miembros de la colectividad se relacionan mediante *conductas aprendidas* que responden a las expectativas y normas sociales para cada posición, que denominamos *roles*.

4. La cultura, es decir, las *creencias, rutinas, normas y valores* son interiorizados por los individuos a partir de la *experiencia y de la socialización*, pero el cerebro humano al nacer tiene una herencia biológica que condiciona los procesos de aprendizaje.

Las características del cerebro hace de los humanos los animales más flexibles, puesto que su nacimiento prematuro tiene como consecuencia que una gran cantidad de conexiones

neurológicas se realicen durante los primeros años de la vida, mientras que en los animales se han realizado durante el proceso de gestación. Sin embargo, los condicionantes hereditarios también cuentan sobre todo cuando las conductas dependen de estructuras cuya formación se lleva a término durante la gestación intrauterina o en los primeros años de la vida.

5. Las decisiones humanas conscientes son experimentadas por los sujetos como propias y responden a procesos de valoración de las ventajas e inconvenientes no solamente de los medios para alcanzar unos objetivos sino de los objetivos mismos. Pero estas decisiones no se producen desde el vacío sino desde un individuo que también es un animal biológico que ha sido socializado. Es decir, los *hábitos* fijados en el cerebro, en forma de *creencias, valores, rutinas y normas*, organizan la información recibida de la experiencia y de la educación y la traducen en nuevas creencias y preferencias sobre los objetivos que se quieren conseguir y en procedimientos que se han de realizar para alcanzarlos.

6. La sociología se aproxima al entendimiento de los fenómenos sociales distinguiendo analíticamente entre la *estructura* y la *agencia*. La *estructura mental* está constituida por los hábitos, más o menos fijados neurológicamente, de las personas sociales. La *estructura social* está constituida por la jerarquía de las posiciones sociales según el poder asociado a los distintos roles. Ambas estructuras, además de las geográficas, urbanísticas, etc., constriñen las posibilidades de acción de los individuos.

La agencia individual actúa utilizando los márgenes de maniobra de las constricciones externas e internas.

7. Todas las sociedades se organizan a través de tres grandes grupos de instituciones:

- *El modo de producción*: el conjunto de instituciones que regulan la producción y distribución de bienes y servicios.
- *El modo de coacción*: el conjunto de instituciones que regulan la toma de decisiones que afectan a la colectividad y sancionan las conductas sociales.
- *El modo de legitimación*: el conjunto de instituciones que ofrecen explicaciones del mundo natural y social, socializan y construyen la identidad de las personas, legitiman el orden social y ofrecen criterios de valor o de prestigio.

Según cómo se han generado históricamente y cómo funcionan los tres conjuntos de instituciones podemos clasificar las distintas sociedades históricas, sin que esto comporte un único proceso de desarrollo ni en el pasado ni en el futuro.

8. En todas las sociedades históricas percibimos que la población se distribuye según unas determinadas fracturas o segmentaciones que se traducen en un diferente nivel de poder, ya sea económico, político o simbólico. Las fracturas principales en las sociedades contemporáneas occidentales son: las de *género*, las de *clase* y las de *etnia*.

9. Las personas que ocupan roles semejantes tienden a relacionarse más entre sí, a establecer relaciones de cooperación, a desarrollar modelos culturales comunes, fruto de experiencias compartidas. En cambio, tienden a desarrollar relaciones de competencia o de *conflicto* frente a los ocupantes de roles distintos, lo cual ha originado en el curso de la historia *acciones colectivas* en defensa de sus intereses. Como las relaciones de competencia entre clases, géneros o etnias parten de posiciones de poder distintas, es lógico que aparezcan relaciones de *dominación* de unos grupos sobre otros y estrategias colectivas, a

veces violentas, para superar la dominación, alterando las reglas de distribución del poder, es decir, modificando el *modo de producción*, el *modo de coacción* o el *modo de legitimación de la sociedad*.

10. Los individuos cuando se dan cuenta de su posición de privación relativa en la jerarquía del poder social también tienden a poner en marcha estrategias de mejora individual para cambiar sus roles sociales, es decir, siguiendo procesos de *movilidad social* que no dependen sólo de su voluntad sino de las oportunidades sociales disponibles.

11. Las sociedades históricas han experimentado procesos de cambio más o menos rápidos e intensos según las épocas y los momentos concretos. Para aproximarse a la comprensión de los cambios sociales es conveniente distinguir entre:

- **Cambios culturales.** Se trata de cambios en las lenguas, las creencias, los valores, las rutinas técnicas y las normas. Los nuevos modelos o bien se difunden procedentes de otros contextos o bien son inventados por parte de una persona o un grupo, se transmiten mediante el aprendizaje social y se estabilizan socialmente o desaparecen.
- **Cambios sociales.** Se trata de cambios en los roles sociales, los cuales aumentan en número o disminuyen, modifican sus prácticas y en definitiva se traducen en una reestructuración de la distribución del poder social. Si el cambio es cualitativamente importante, se genera una sociedad distinta en tanto que ha cambiado su modo de producción, de coerción y de legitimación.

12. La evolución social ha seguido un cierto orden en la dirección del incremento de la complejidad social y de la autonomía individual, sin embargo los caminos del cambio no están predeterminados. La sociología tiende a pensar que las sociedades modernas han hecho posible que el ser humano sea más autónomo y reflexivo, aunque los procesos de modernización concretos sean contingentes, violentos y deshumanizados. También tiende a considerar que a través de la cultura se pueden domesticar las tendencias más destructivas de la especie y construir un mundo que satisfaga las necesidades y aspiraciones de todos los seres humanos. La historia ha demostrado lo difícil de la empresa y la actualidad del reto.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

CAVALLI-SFORZA, Luca y Francesco (1994, 1993). *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*. Barcelona, Crítica.

FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona, Crítica.

RUNCIMAN, W. G. (1999). *The social animal*. Londres, Fontana Press.

SINGER, P. (2000, 1999). *Una izquierda darwiniana. Política, evolución y cooperación*. Barcelona, Crítica.

TABERNER, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid, Tecnos.

Complementaria:

ACARÍN, N. y ACARÍN, L. (2001). *El cerebro del rey*. Barcelona, RBA.

- AMIGUET, LI. (2002). Comillas entrevista a D. Bickerton. *La Vanguardia*, 19 de agosto. Barcelona, *La Vanguardia*.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza editorial.
- CASTELLS, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar de la sociedad de redes. *Revista de Educación*. Número extraordinario (pp. 41-58).
- CAVALLI-SFORZA, F. y Luca (1998, 1997). *La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona, Grijalbo Mondatori.
- KUPER, A. (1996, 1994). *El primate elegido*. Barcelona, Crítica.
- LAQUEUR, W. (2002). Director del Centro de Estudios Internacionales y Estratégicos de Washington. *La Vanguardia*, 19 de julio de 2002 (p. 23).
- LOPREATO, J. y CRIPEN, T. (1999). *The crisis in Sociology*. Londres, Transaction Publishers.
- MARX, J. y ENGELS F. (1966). *El Manifiesto del Partido Comunista. Obras Escogidas*. T. I. Moscú, Editorial Progreso (pp. 19-50).
- MIRÓ ESTEBAN, F. (1981). *Evolución*. Madrid, Alhambra.
- SÁNCHEZ MOLINERO, J. M. (1997). *Los orígenes del Estado. Del caos al orden social*. Madrid, Minerva ediciones.
- SEARLE, J. (1999). *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. Londres, Phoenix.
- TOBEÑA, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- VEBLEN, T. (1951). *La teoría de la clase ociosa*. México, F. C. E. (p. o. en 1899).



El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica

Ramón Flecha y Olga Serradell¹
Universidad de Barcelona

PRESENTACIÓN

Una revisión crítica del desarrollo de la Sociología de la Educación desde sus principales enfoques o escuelas requiere plantearse la importancia del estudio de los grandes teóricos y teorías de la misma forma que de las prácticas escolares más exitosas. Desde esta revisión es posible plantearse la construcción de un conocimiento científico y objetivo que aporte nuevos elementos para la mejora de nuestra sociedad y de la educación. En este capítulo nos centramos en las aportaciones teóricas y lo hacemos desde las más significativas de la sociología clásica (Comte, Marx, Durkheim y Weber) hasta las más actuales (teorías dialógicas, Bernstein, Apple, Willis, Giroux) trabajándolas tanto desde su aportación teórica como desde su repercusión social y educativa.

APORTACIONES DE LOS CLÁSICOS: COMTE, MARX, DURKHEIM Y WEBER

Las revoluciones norteamericana y francesa significaron una fase ya irreversible de superación del Antiguo Régimen. Junto con el feudalismo y las monarquías absolutas, desaparecía el orden fundamentado en el derecho divino y la nobleza. La sociedad y el ciudadano se convierten en sujetos de los derechos humanos y la ética. Los ilustrados habían ido preparando esa modernidad social en la que la gente quería autodirigirse decidiendo por ejemplo quiénes debían gobernar en lugar de dejarlo en manos divinas. Para autogobernarse, la sociedad tenía que autoconocerse. Si la república no podía ser presidida por quien dijera Dios, sino por los votos del pueblo, tampoco el conocimiento de la sociedad podía dejarse en manos de revelaciones divinas, sino que debía ser hecho por las personas, creándose así durante el siglo XIX las Ciencias Sociales.

Las revoluciones democráticas tuvieron un gran protagonismo de los sectores populares. Después los nuevos sectores dominantes, apoyados en el avance de la economía de

¹ Ramón Flecha y Olga Serradell son docentes de Sociología de la Educación en la Universitat de Barcelona.

mercado, buscaban la reconstrucción de una estabilidad social burguesa. Auguste Comte y su sociología positiva se presentaron como los proveedores de las bases científicas de este nuevo orden. Por eso, se ha denominado a veces a su aportación *sociología del orden*.

La aportación sociológica más importante de Comte es su *ley de los tres estadios*. La evolución de las sociedades está marcada por el progreso de sus conocimientos. Las potencias sobrenaturales del primitivo estadio teológico dejan paso a las ideas abstractas del estadio metafísico y, finalmente, a la explicación a través de la observación del estadio positivo; ya no se trata de extraer los conocimientos de las revelaciones divinas, ni de pretender ir más allá de la física, sino por el contrario de hacer una física social. Todas las sociedades evolucionan hacia el estadio positivo en el que el hombre renuncia a descubrir la naturaleza última de las cosas (lo divino y lo metafísico), pero en el que logra unos conocimientos que le permiten la explotación y transformación del mundo. La escuela positiva tiene que sustituir a la escuela teológica y a la escuela metafísica.

Las revoluciones democráticas crearon el sistema educativo universal con la intención de llevar la alfabetización y la escuela a toda la ciudadanía. La educación tenía una finalidad moral consistente en la creación y homogeneización del ciudadano socializando a todos los niños en unos conocimientos y valores compartidos. Comte no se limita a analizar esa educación, sino que propone la extensión de una escuela positiva al servicio de la superioridad de la filosofía positiva. Se ha considerado a veces su sociología de la educación como conservadora al estar orientada a contribuir al nuevo orden burgués. En efecto, superar el desorden es en todos sus aspectos una finalidad prioritaria. La nueva escuela necesitaba por ejemplo, un orden material interno y externo que él consideraba imprescindible para toda meditación social.

Sin embargo, se olvida que por aquel tiempo, el nuevo orden republicano estaba en lucha con una sociedad tradicional que intentaba restaurar aspectos del viejo régimen. Comte defendía la escuela positiva frente a las escuelas teológica y metafísica. Además, defendía la universalidad y finalidad popular de la enseñanza (Comte, 1993: 105): *dirigida sobre todo a la clase más numerosa, a quien nuestra situación deja desprovista de toda instrucción regular; a causa del creciente desuso de la instrucción puramente teológica, que, reemplazada, provisionalmente, sólo para los cultos, por una cierta instrucción metafísica y literaria, no ha podido recibir; sobre todo en Francia, ningún equivalente parecido para la masa popular*.

Durante el siglo XIX, van surgiendo los movimientos y organizaciones obreras de signo socialista y anarquista que cuestionan no sólo el Antiguo Régimen sino también el orden burgués que sociólogos como Comte querían contribuir a consolidar. En el contexto de esas luchas, surgieron teorías que, como las de Marx, tardaron en ser consideradas científicas por la academia, pero que han ejercido ya una considerable influencia en la sociología y en las sociologías de la educación.

Marx no publicó libros sobre educación, pero sí que incluyó esta área en sus reflexiones y planteó análisis y alternativas muy vinculadas al conjunto de su teoría. Podemos considerar su propuesta de escuela siguiendo tres características principales: a) igualitaria; b) laica; c) productiva.

Aunque el estructuralismo marxista ha afirmado lo contrario, Marx estaba a favor de la lucha por una educación igualitaria. Criticó por un lado las propuestas que consideraban que podía haber una escuela igual para todas las niñas y niños en una sociedad

capitalista basada en la desigualdad entre quienes tenían la propiedad de los medios de producción y quienes tenían que vender su fuerza de trabajo. Sin embargo, sí consideraba que la lucha por una escuela igualitaria formaba parte de la lucha por una sociedad igualitaria que sustituyera al capitalismo. Entre sus propuestas, encontramos muchas con esta orientación. Defendió la universalización de la escuela para toda la población. La gratuidad era considerada como una condición necesaria para el acceso igualitario de todas y todos a la educación. También se oponía a la división entre centros privados para las clases altas y centros públicos para el resto. Finalmente, defendía la obligatoriedad de la escuela frente a las diferentes explotaciones infantiles que impedían la asistencia.

Contra lo que a veces se ha afirmado en su contra (o se ha practicado alegando ilegítimamente su nombre), Marx no quería una escuela adoctrinadora de una determinada ideología. Su propuesta incluía el carácter laico de la escuela, donde sólo se enseñaran los saberes de las diferentes ciencias y no las diferentes doctrinas de los partidos o clases sociales. Precisamente ese carácter laico y pluralista le llevaba a oponerse a las escuelas adoctrinadoras en una determinada ideología o religión, y también a proponer una educación social que no dejara a las niñas o niños en manos de una única forma de ver las cosas por parte de su familia. No obstante, eso no suponía defender una imposible educación neutral. Proponía que las escuelas y los diferentes niveles del sistema educativo estuvieran controlados por las organizaciones obreras y populares.

Su propuesta de superación del trabajo manual e intelectual tenía también su consecuencia educativa. Había que eliminar la separación entre la escuela y la producción, también propuesta por autores anarquistas como Bakunin o Kropotkin. Las alumnas y alumnos debían recibir una formación teórica y práctica simultáneamente. Se criticaba el ideal de separación de las niñas y niños del mundo real y de la producción, y su ubicación en aulas destinadas a «ser felices» o a recibir una educación alejada de la práctica social. Su propuesta era productiva no sólo en la vinculación entre la escuela y la fábrica sino también en la idea del esfuerzo como base tanto de la educación como de la producción. De esa forma se aseguraba una formación integral de todos los individuos. Entre las diez medidas propuestas en su manifiesto comunista encontramos la siguiente (Marx y Engels, 1974: 95): *Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material, etc.*

Si Marx estaba fuera de la academia, Durkheim suele considerarse que fue el primer universitario que impartió un curso de sociología, cuando fue designado profesor de Pedagogía y Ciencias Sociales. Tanto su trayectoria personal como su obra son ejemplos de cómo alumnas o alumnos de pedagogía o magisterio pueden ser excelentes sociólogos y sociólogos y también de lo positiva que puede resultar la colaboración entre la Sociología de la Educación y otras disciplinas como la Pedagogía. Durkheim fue alumno de l'École Normale y a partir de 1902 sustituyó en el puesto de catedrático de Sociología de la Educación a Buisson, al que suplió en el cargo a partir de 1906. Durante 5 años (de 1897 a 1902), había estado dando un curso de Pedagogía en la Facultad de Letras de Burdeos.

Durkheim constituyó la sociología como una ciencia autónoma, en lugar de hacerla depender de las Ciencias Naturales. El objeto de la sociología son los hechos sociales, considerados como cosas, que tienen su base en la sociedad y no en los fenómenos biológicos o psíquicos del individuo. Consideraba la información y la educación como los

campos privilegiados para la acción del científico social que, como ciudadano, puede y debe informar a la sociedad para educarla al hacerse autoconsciente de sí misma. Al respecto de la Sociología de la Educación, cree que es una disciplina que debe ser enseñada a profesores, maestros y estudiantes de modo que otorgue pautas de actuación educativa. Lejos de la frontera estricta entre el ser y el deber ser que estableció el estructuralismo, Durkheim nos dice (1975: 113): *Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas.*

Ya desde su tesis doctoral, hace una distinción fundamental entre las sociedades según se dé en ellas la *solidaridad mecánica* u *orgánica*. La primera se da en las sociedades primitivas, donde sus miembros comparten unas ideas y creencias. La solidaridad orgánica se da en las sociedades modernas, con una especialización de funciones y unas diferencias de profesión y entornos sociales; la división del trabajo cohesionaba entonces a sus miembros haciendo posible ese nuevo tipo de solidaridad social. Sin embargo, a lo largo de su vida, se observa una evolución en la que el consenso lingüístico va desempeñando un papel mayor en una solidaridad orgánica, ya no tan basada en la división del trabajo. El consenso en torno a unas normas tiene un papel cada vez más importante en la cohesión social. La educación ocupaba para él un lugar muy relevante en el objeto de la sociología, ya que la entendía como la socialización ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no habían alcanzado el grado necesario de madurez.

Durkheim consideraba que la sociología de la educación debía tener una orientación práctica con dos finalidades: a) proporcionar al profesorado un análisis científico de la educación que les diera información y que les ayudase a resolver sus problemas; b) racionalizar su moral proporcionando así nuevos criterios de actuación educativa. Esta sociología de la educación debía enseñarse a las alumnas y alumnos de las escuelas de Magisterio, a las y los estudiantes de las facultades, a las maestras y maestros y al profesorado.

La introducción de la perspectiva sociológica en el estudio de la educación supuso una revolución respecto a cómo se había abordado tradicionalmente. Su carácter social cuestionaba las pretensiones de filósofos y pedagogos de diseñar la educación ideal para todo tipo de sociedad. Por el contrario, se descubría así el papel de las instituciones educativas y sus funciones dentro de una sociedad determinada. Sin embargo, la lógica interna de la institución proporcionaba al sistema escolar una relativa autonomía.

Si Durkheim dedicó varias de sus obras a la educación, Weber sólo hizo algunas referencias aisladas². Su contribución a la actual sociología de la educación es creciente pero indirecta. Weber es el autor más citado e influyente en la sociología actual. Si la sociología de la educación de los años setenta y ochenta se basó en autores marxistas (Althusser, Gramsci), los actuales desarrollos se basan en contribuciones de los principales sociólogos del presente (Habermas, Beck) que tienen muy en cuenta a Weber.

Entre las aportaciones de Weber a la sociología contemporánea que más están colaborando con la actual sociología de la educación, señalamos las siguientes: a) racionalización; b) modernización; c) crítica de la burocracia.

² Jérez Mir (1990) tiene un excelente y didáctico trabajo sobre ellas.

Weber denomina racionalización a toda ampliación tanto del saber empírico como de la capacidad de predicción y del dominio instrumental y organizativo de los procesos empíricos. La sociología de la educación, como parte de esa racionalización, debe no sólo acumular saber empírico, sino proporcionar capacidad de predicción y dominio instrumental y organizativo. Debe no sólo acumular conocimientos sobre la reproducción educativa de las desigualdades, sino también predecir la evolución de esas desigualdades según las políticas educativas que se apliquen, de forma que sea posible la elección de las opciones que mejor se acerquen a los objetivos pretendidos, es decir, que permitan un control instrumental y organizativo de los procesos empíricos para acercarlos hacia las finalidades de los diferentes grupos sociales. Por ejemplo, no se trata sólo de demostrar que la escuela reproduce las desigualdades sociales, sino de analizar las actuaciones de las escuelas que contribuyen a superarlas, de forma que sea posible predecir resultados en función de las actuaciones que se escojan.

La modernización lleva a una progresiva colonización de la racionalidad por la empresa capitalista y el Estado moderno. Las escuelas tienden a estar dominadas por las empresas o el Estado que tiene su propiedad. Las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas surgen de una racionalización cultural que produce una diferenciación en tres esferas de valor (ciencia, moral y arte), cada una con su propia lógica. A diferencia del Renacimiento en que lo bello era también lo bueno y lo verdadero (eso simboliza la Venus de Botticelli), en la modernización capitalista lo malo puede llegar a ser atractivo. Esta separación produce una pérdida de sentido y un desencantamiento al disociarse lo empíricamente dado de lo normativamente válido; quienes triunfan en el mercado constatan empíricamente que se saltan las normas morales de la sociedad e incluso las suyas propias. La desilusión, la pérdida de sentido, son crecientes problemas de nuestro sistema educativo. Muchas profesoras y profesores ven que lo que funciona en sus clases se separa cada vez más de aquello en lo que creen. La creación de sentido forma parte prioritaria de las propuestas educativas actuales.

La burocratización de la sociedad fue considerada como irreversible por Weber y por algunos de sus seguidores. El sueño de la escuela pública se ha visto progresivamente burocratizado por unos políticos y técnicos que elaboran reformas que no escuchan a las personas y por un funcionariado que se considera propietario de los centros educativos. Sin embargo, las mejores propuestas educativas de la actualidad y las que están obteniendo mejores resultados son las que están invirtiendo esos procesos burocráticos devolviendo las escuelas al conjunto de la ciudadanía, al colaborar el profesorado con el alumnado, familiares, asociaciones y demás entidades. No obstante, las aportaciones sobre la burocratización de Weber sirven para analizar también esos procesos inversos a los que él llegó a prever.

EL DEBATE DE LOS AÑOS SETENTA SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Durante los primeros años sesenta se desarrollaron importantes reformas sociales y educativas, que contaron además con valiosos apoyos en las Ciencias Sociales. Los movimientos sociales y educativos de la época (como el representado por Martin Luther King

en EE.UU.) propusieron y reivindicaron esas transformaciones educativas. No obstante, el inicio de la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información, encabezado por un modelo que Habermas dice que puede explicarse con el lenguaje del darwinismo social, llevó durante los años setenta y ochenta a una debilidad de esos movimientos y a una contraofensiva conservadora contra esas reformas. Una de las formas más eficaces de hacerles perder fuerza fue presentar informes técnicos que pretendidamente demostraban que no servían de nada. Así aportaban cobertura, dentro de las Ciencias Sociales, a quienes sostenían que eran inútiles los esfuerzos orientados a que las personas afroamericanas y las clases sociales bajas tuvieran la oportunidad de mejorar su condición.

Un grupo de científicos sociales negros iniciaron en octubre de 1972 la «black response» contra esos informes y, principalmente, contra los dos que alcanzaron una mayor difusión: el de Coleman e *Inequality* de Jencks (1972). Decían que todos ellos compartían el dudoso honor de apoyar a los opositores de la reforma social. En 1966, el informe de Coleman *Equality of Educational Opportunity* se había orientado a desacreditar una década de intervención educativa en apoyo de los niños negros. Decían que ahora (en 1972) se añadía el de Jencks que perjudicaba a los hijos de negros y de padres con pocos recursos económicos.

La mayoría de autores siempre había insistido en que no sólo se requerían oportunidades educativas sino también un cambio social. Lo que ahora añadía *Inequality* era la afirmación de la inutilidad de los esfuerzos en la reforma educativa. No es pues extraño que la derecha fuera la primera en hacerse eco de la obra de Jencks y aplaudir sus conclusiones. Uno de sus objetivos era disminuir el apoyo presupuestario a las reformas iniciadas en los años sesenta. Los iniciadores de la «black response» resumían el efecto de esta obra de la siguiente manera (Edmons, 1973: 80): *Premeditada o impremeditadamente, el libro de Jencks y sus trabajos hermanos harán mucho más fácil el deshacerse de los avances de la igualdad de oportunidades y los derechos civiles de los años sesenta.*

En 1972, Jencks había publicado *Inequality* y el artículo *The Schools and Equal Opportunity* (con Mary Jo Bane). Una de sus conclusiones alcanzó una influyente difusión: las diferencias entre las escuelas tienen un efecto muy pequeño en lo que ocurre a los estudiantes después de la graduación. De esta forma, se desautorizaba cualquier orientación progresista de las políticas y movimientos sociales en el terreno educativo (Bane y Jencks, 1972: 41): *Esos resultados implican que la reforma escolar no tendrá nunca una significativa influencia en el grado de desigualdad entre los adultos.* Como era de esperar, los más entusiastas defensores de esa tesis fueron los poderes conservadores que querían eliminar las políticas educativas a favor de la igualdad.

La evidencia de su incorrección fue rápidamente señalada por muchos autores y pronto comenzó a ser reconocida por el propio Jencks. En el mismo año 1972, Hunk Levin resaltaba las diferencias entre *Inequality* y otros estudios sobre el tema. Mientras Jencks afirmaba que la escolarización sólo daba cuenta de una proporción de variabilidad en los ingresos de un 12% a un 15%, otros estudios encontraron que la influencia era mucho mayor, llegando hasta el 50%. Levin (1972: 50) recogía esa discrepancia y afirmaba que, de acuerdo con los resultados de estos últimos, *debiéramos pensar seriamente en sus implicaciones para la política de mejora de la distribución de la escolarización.* Lester C. Thurow se unió también a esas críticas en un artículo publicado en la *Harvard Educational Review* (1973).

En el mismo número de la *Harvard Educational Review*, ya en febrero de 1973, Jencks (1973) comenzó la marcha atrás con respecto a la posición mantenida en su reciente y exitosa publicación. Aunque todavía no reconoció ninguna incorrección significativa en *Inequality*, sí que comenzó a poner énfasis en algunos de sus elementos que de hecho se orientaban al cuestionamiento de la tesis fundamental del libro. Por ejemplo, resaltaba Jencks (1973: 139) cómo en su página 7 había escrito: *El mejor mecanismo para romper ese círculo vicioso es la reforma educativa*. En efecto, había realizado esa afirmación al considerar el hecho de que los niños nacidos en hogares pobres no adquirirían de sus padres los debidos conocimientos. La solución propuesta era que se los proporcionaran las escuelas de las siguientes maneras: asegurando que asisten a las mismas escuelas que los niños de clase media, proporcionándoles programas extracompensatorios, dando participación a los padres, o con una combinación de esas tres acciones. El reconocimiento de las incorrecciones de *Inequality* por parte de su principal autor ya era mucho más abierto en 1979. En su nuevo libro *Who Gets Ahead?* (Jencks, 1979: 296) decía que mientras en el estudio publicado en 1972 se concluía que la escolarización explicaba el 42% de la varianza en estatus ocupacional y el 12% en ingresos, los nuevos cálculos daban respectivamente un 55% y un 20%. Posteriormente, ha elaborado obras de gran importancia para el análisis de las desigualdades sociales.

La diferencia entre las sociologías de la educación reproducionistas y transformadoras no está en que las primeras afirmen que las escuelas reproducen las desigualdades sociales y las segundas sostengan que las transforman. Las sociologías reproducionistas analizan cómo la escuela reproduce las desigualdades sociales, aunque hagan reformas progresistas, es decir, según los autores afroamericanos, sirven para eliminar esas reformas. Sin embargo, las sociologías de la educación transformadoras analizan las escuelas que reproducen las desigualdades sociales e incluso las aumentan y las escuelas y actuaciones educativas que contribuyen a superarlas. Así estas últimas sociologías de la educación aportan pautas para aquellos familiares, alumnado, profesorado y movimientos que quieran una educación que contribuya a superar las desigualdades sociales.

ESTRUCTURALISMO MARXISTA Y MODELO DE LA REPRODUCCIÓN (ALTHUSSER, BOURDIEU-PASSERON, BAUDELOT-ESTABLET, BOWLES-GINTIS)

Informes como el de Jencks fueron usados por la mayoría de sociólogos de la educación de la academia de los años setenta como la prueba empírica de que la escuela reproducía las desigualdades sociales y que era iluso y no científico el pensamiento del profesorado, alumnado, familiares o movimientos sociales que querían escuelas que contribuyeran a superar desigualdades. Esa «evidencia empírica» contribuyó a la extensión de la sociología de la educación que seguía la orientación del denominado *modelo de la reproducción*, es decir, que sostenía que la función de la escuela era la reproducción de las desigualdades sociales.

Althusser, creador del estructuralismo marxista, fue también el que inició su aplicación al análisis de la educación, es decir, el *modelo de la reproducción*. En su trabajo *Ideología*

y *Aparatos Ideológicos del Estado* (1975) afirmaba que el Estado aseguraba la dominación capitalista a través de los aparatos represivos y los aparatos ideológicos del estado. Los aparatos represivos, como la policía o el ejército, funcionaban prioritariamente con la fuerza. La función de los aparatos ideológicos funcionaban prioritariamente con la ideología. Pero ambos tenían el mismo objetivo: asegurar la dominación capitalista.

Años antes había fundado el estructuralismo marxista con obras como *Para leer el Capital* (Althusser y Balibar, 1969). Distingue entre el joven Marx del *Manifiesto Comunista* (Marx y Engels, 1974) y el Marx maduro de *El Capital* (1978). El joven Marx es idealista, humanista, confía en las personas y en su capacidad de organizarse y cambiar el mundo para lograr una sociedad más igualitaria al servicio de esas personas. El Marx maduro es estructuralista, científico, analiza la realidad social como producto de las estructuras sociales y no como consecuencia del voluntarismo o el humanismo. Althusser considera que el joven Marx no es marxista, como tampoco lo son Antonio Gramsci, Georg Lukacks, Leon Trotsky o Rosa Luxemburg.

El profesorado, alumnado, familiares o movimientos sociales que querían una educación que contribuyera a superar desigualdades eran, como el joven Marx, idealistas, humanistas, voluntaristas. Necesitaban formarse en el estructuralismo marxista y en el modelo de la reproducción para convertirse en analistas científicos de la educación y superar así su idealismo o su pedagogismo o su psicologismo.

Todo este edificio «teórico» se vino abajo por muchas razones, una de ellas, que ya Althusser reconoció, es que cuando escribió *Para leer El Capital* no había leído *El Capital*³. Los estudiosos serios de Marx siempre habían sabido que el estructuralismo marxista de Althusser era imaginario y que su verdadera función era legitimar con la etiqueta marxista la desactivación de los movimientos sociales. No obstante, quienes seguían el modelo de la reproducción no leyeron nunca *El Capital*, y la mayoría tampoco *Para leer el Capital*, sino que se conformaron con textos de divulgación como el de una alumna de Althusser (Marta Harnecker). Así no conocían seriamente la obra de Marx, pero se apoyaban en las construcciones imaginarias de su obra que habían leído en otros textos u oído en conversaciones de café, para afirmar la base científica del modelo de la reproducción y la inocencia humanista de los autores (Freire) y movimientos sociales progresistas (grupos afroamericanos) que trabajaban por las transformaciones igualitarias de la enseñanza.

No es extraño que tal actitud conservadora y debilidad teórica les llevara a abrazar el informe de Jencks e ignorar o rechazar tanto las críticas a ese artículo como las propias rectificaciones de su autor. Tampoco extraña que su inconsciente les llevara más lejos que el propio Jencks de 1972 traduciendo su título original (*The Schools and Equal*

³ *Acababa de publicar eufóricamente La Revolución teórica de Marx y Para leer «El Capital», aparecidos en octubre. Me vi preso de un increíble terror ante la idea de que aquellos textos me mostrarían desnudo frente a un público muy amplio: completamente desnudo, es decir, tal y como era, un ser todo artificios e imposturas, y nada más, un filósofo que casi no conocía nada de la historia de la filosofía y casi nada de Marx (del que ciertamente había estudiado de cerca las obras de juventud, pero del que sólo había estudiado seriamente el Libro I de El Capital, en el año 1964 en que dirigí aquel seminario que desembocaría en Para leer «El Capital»). Me sentía un “filósofo” lanzado a una construcción arbitraria, muy extraña incluso al propio Marx. Raymond Aron no se equivocó totalmente al hablar a propósito de mí y de Sartre de “marxismo imaginario” (Althusser, 1995: 196-197).*

Opportunity) por *La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia* (Jencks y Bane, 1985). No obstante, esa actitud está muy arraigada en gran parte del profesorado que encuentra la explicación y justificación para seguir reproduciendo las desigualdades porque no es posible hacer algo para evitarlo.

Por suerte, los mejores autores reproducionistas se distanciaron pronto de ese enfoque. Pierre Bourdieu ha llegado a ser uno de los sociólogos más destacados de la actualidad con obras de gran importancia para las y los profesionales de la educación como es el caso de *La distinción* (1988). Muchos años antes de morir ya calificó su orientación como estructuralismo constructivista que, a diferencia del estructuralismo marxista, se basaba más en el modelo lingüístico de Chomsky que en el de Saussure. Simultáneamente, pidió que no se le valorara por su obra más estructuralista, precisamente, la que tituló *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977)⁴. Bourdieu entiende por estructuralismo que hay estructuras objetivas independientes de la conciencia y voluntad de los agentes, y por constructivismo que hay una génesis social de parte de los sistemas de percepción y de las estructuras sociales.

El concepto central de Bourdieu es el *habitus*. Por un lado, el *habitus* es el sistema de enclasmiento de las prácticas que producen los agentes –que él llama estructura estructurante–, por otro lado, es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables –o estructura estructurada–. Por ejemplo, la escuela crea *habitus* que son transferibles a otros campos sociales, y lo hace a través de una violencia simbólica que legitima su poder arbitrario. Su cultura es producto de la selección cultural y a su vez es productora de una selección de las y los estudiantes. Así, quienes debido a su posición pertenezcan a la cultura seleccionada serán quienes tendrán éxito, y los demás serán excluidos, una exclusión que, a la vez, toma el papel de autoexclusión en la representación que los agentes hacen de su propio papel. Otro ejemplo es el *habitus* de clase alta que tiende a fomentar la asistencia a la ópera y percibir a quienes asisten como agentes con gusto distinguido. Este *habitus* no sólo fomenta la asistencia a la ópera (estructura estructurante) sino que también es producto de esa asistencia, en función de la clase social en la que se nazca una persona tendrá más posibilidades de socializarse en unos gustos y valorar unas prácticas determinadas como puede ser la de asistir a la ópera (estructura estructurada).

Volviendo al libro *La reproducción*, Bourdieu y Passeron analizan en él cómo el funcionamiento del propio sistema educativo, y más concretamente la forma en que se ejerce la transmisión cultural, da una explicación al hecho de que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. En su misma línea, época y ambiente intelectual, Baudelot y Establet publicaron *La escuela capitalista en Francia* (1976) explicando cómo la escuela produce un tipo de división social que se corresponde a la división del trabajo. Según ellos, en la misma Enseñanza Primaria, se producen los procesos que conducirán al alumnado hacia dos

⁴ Afirmó que tanto las obras anteriores como las posteriores son menos estructuralistas que *La reproducción*. En una obra publicada en 1964, defendía la alternativa de una pedagogía racional que (Bourdieu, 1966: 108) *debe estar subordinada a los conocimientos que ha de tener de la desigualdad cultural socialmente condicionada y a la decisión de reducir aquella desigualdad*.

tipos de redes escolares distintas y cerradas: la red *primaria profesional* y la red *secundaria superior*. Estos autores siguieron, en su *Teoría de las redes escolares*, la línea de Althusser a través de su concepto de ideología. La interacción con la escuela produce efectos distintos entre las hijas e hijos de personas obreras y los de personas burguesas. A través de dicha teoría, Baudelot y Establet describen también el acceso a enseñanzas profesionales o académicas y la dificultad de pasar de una red a otra.

En Estados Unidos, los también althusserianos Bowles y Gintis publicaron *La instrucción escolar en la América capitalista* (1985), Bowles había participado como miembro del equipo que hizo el informe Jencks. Desarrollaron en esta obra la *Teoría de la correspondencia* entre educación y producción, según la cual en la escuela se desarrollan unas relaciones sociales que se corresponden con las relaciones sociales de producción; la escuela incentiva a las y los estudiantes a través de premios en forma de calificaciones de la misma forma que la o el empresario capitalista recompensa a la o el trabajador en función de su productividad. No obstante, como Jencks, Bowles y Gintis se retractaron de este modelo y en estos momentos realizan obras de importancia que, sin embargo, se encuentran en el ámbito de la economía y no de la sociología de la educación.

TEORÍAS SOCIOLOGICAS ACTUALES Y SOCIOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN

Jürgen Habermas es, con diferencia, el sociólogo contemporáneo más citado en la actualidad. En la base de datos *sociofile*, podemos ver que sólo está por detrás de Max Weber y al mismo nivel que Émile Durkheim. Su aportación más trascendente ha sido su *Teoría de la acción comunicativa* (1987), obra que contribuye al giro dialógico que actualmente están dando todas las Ciencias Sociales y educativas. Este giro está revalorizando a Freire que, doce años antes que Habermas, ya había incluido en uno de sus libros, una teoría de la acción dialógica. Ya en 1985, Anthony Giddens proclamó que el estructuralismo era una tradición muerta. Lo cierto es que desde hace dos décadas, las principales contribuciones de la sociología ya no son estructuralistas (Ulrich Beck, Jon Elster, Jürgen Habermas, Alain Touraine) y van progresivamente en una línea cada vez más comunicativa.

Ese giro se está dando también en la educación. Las concepciones de aprendizaje comunicativo y dialógico, basadas en Habermas y Beck, están englobando y superando las aportaciones realizadas por concepciones anteriores como la del aprendizaje significativo y cooperativo. Simultáneamente, la antigua concepción constructivista del aprendizaje está reorientándose en sentido dialógico, al superar su reduccionismo a los conceptos o conocimientos previos y dar mucha más importancia a la interacción. Poca gente desconoce hoy que el aprendizaje depende del conjunto de interacciones del alumnado y, que por tanto, poca gente relega hoy la implicación de la comunidad en la escuela para centrarse sólo en el desarrollo curricular realizado exclusivamente por profesionales.

Uno de los principales errores de algunas reformas consistió en cerrar los debates curriculares a la participación de agentes educativos diferentes del profesorado oficial del centro, excluyendo a familiares y otras personas que interactúan con las alumnas y

alumnos. Las comunidades de aprendizaje han superado esa situación a partir de reflexiones como las realizadas sobre la endogamia cultural docente y el sesgo descalificador de la selección curricular.

La docente es una profesión de personas que nos pasamos toda la vida en el mismo ámbito. Cualquier médica o contable pasó años en el sistema educativo antes de ir al hospital o la empresa. Las y los profesionales de la educación entramos en el sistema educativo poco después de nacer y no salimos hasta la jubilación. Además, hay muchos «matrimonios pedagógicos», «amistades pedagógicas» y hasta las agencias de viaje hacen programas pensando en nosotras y nosotros. Para ejercer nuestra profesión necesitamos un diálogo cada vez más estrecho con las personas que interactúan con un alumnado cada vez más diverso.

Esta reflexión sobre la necesidad de superación de la endogamia cultural docente lleva también a esforzarse por evitar el sesgo descalificador de la selección curricular. Es común entre el profesorado universitario decir que la Secundaria nos envía al alumnado sin una buena base, mientras el profesorado de Secundaria dice lo mismo de la Primaria y el profesorado de Primaria lo dice de las familias. Esta dinámica genera inevitablemente atribuciones de déficit y expectativas negativas. Es frecuente que se ponga como prueba la mala resolución de un examen. Sin embargo, el pase del mismo examen al claustro demuestra que tampoco lo aprueban personas que tenemos título universitario y nos dedicamos profesionalmente a la enseñanza.

Las comunidades de aprendizaje incluyen al profesorado dentro de una dinámica de diálogo social que sitúa las cuestiones educativas en la esfera pública democrática, no asegurando, pero sí dando pasos hacia la superación de la endogamia cultural docente y el sesgo descalificador de la selección curricular. Las sociologías de la educación que hoy se utilizan en los planes de mejora educativa comparten de forma desigual y progresiva esa orientación dialógica. Todos sus autores reconocen la extraordinaria relevancia del análisis crítico de la educación realizado por Paulo Freire. Algunos como Basil Bernstein lo decían en sus charlas aunque no le citaran en sus textos. Otros como Michael Apple lo han escrito en diferentes lugares. Otros como Henry A. Giroux se consideran sus seguidores.

Compartiendo parcial o totalmente esa orientación, estas sociologías no podían basarse en el estructuralismo marxista. Efectivamente, cuando se basan en algún marxismo recurren a las propias obras de Marx (como Paul Willis) o a las aportaciones de marxistas creativos, democráticos y transformadores como Antonio Gramsci (ése es el caso de los primeros Apple y Giroux), autor al que desgraciadamente Bourdieu no leyó hasta finales de los ochenta, muchos años después de escribir su libro sobre la reproducción. El caso de Bernstein es distinto porque, aunque está muy lejos del estructuralismo, en algunas de sus aportaciones resuena un marxismo que inspiró algunas transformaciones de la revolución cultural china, concretamente la que llevó a algunas experiencias de superación de la división entre trabajo manual e intelectual. No obstante, sus aportaciones se basan mucho más en Durkheim que en Marx.

Después de sus importantes contribuciones sobre los códigos lingüísticos (que se explican en el capítulo sobre currículo), Basil Bernstein dedicó buena parte de los últimos quince años de su vida a desarrollar un análisis del discurso pedagógico planteado como una teoría de la comunicación. Su teoría del discurso pedagógico es una valiosa aportación

al desarrollo de un modelo comunicativo entendido como una sociología de la educación que contenga una teoría sociológica de la comunicación pedagógica. En este sentido es crucial su distinción entre lo transmitido y la transmisión («relaciones dentro de»). Como él bien afirma, el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo primero, mientras que la clave está en lo segundo. Por eso sólo puede ilustrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, etnia y género, pero no la estructura que transmite el mensaje.

El discurso pedagógico se apropia de otros discursos recontextualizándolos. Un taller de madera de una escuela nunca será una carpintería. Cuando se aprende a trabajar la madera o física en una escuela siempre se hace de forma distinta a como tiene lugar en una carpintería o en un laboratorio farmacéutico. El análisis crítico de esta recontextualización es un buen antídoto frente a las ilusiones de reproducir exactamente en la escuela la realidad que hay fuera de ella, es decir, frente a la confusión entre realidad social externa y representación interna en el aula. Estos aspectos de la teoría de Bernstein se desarrollan más ampliamente en el capítulo de currículo.

Bernstein consideraba a Apple como el principal representante de las teorías de la resistencia. En efecto, este autor afirmó que el modelo de la reproducción puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder. Pero las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, etc. demuestran continuamente la posibilidad de una acción concreta. El análisis sociológico de la educación debe contemplar el estudio de esos procesos de resistencia que se desarrollan en la escuela, es decir, del trabajo antihegemónico.

Su obra destaca también por la aportación de elementos de autorreflexión de la sociología de la educación. Dice que la sensación de que cualquier acción de mejora en el nivel cotidiano de la escuela es un soborno de reformistas liberales constituye un aspecto de la cultura dominante efectiva. Por el contrario, Apple dio la alternativa de que los mismos modelos de investigación adoptados deben suponer en sí mismos una resistencia, para lo cual llegó a proponer la constitución de una comunidad curricular crítica. Su contribución ha abierto nuevos caminos para el análisis sociológico del currículo. Ha situado el estudio del mismo en el contexto social de las relaciones de poder externas e internas a la escuela. También ha superado las concepciones que sólo habían contemplado los elementos reproductoristas de esas relaciones de poder y habían prescindido de los de resistencia. En un libro, *Escuelas democráticas* (Apple y Beane, 1997) que aconsejamos a las y los estudiantes al final de este capítulo, ha sabido escoger y destacar algunas de las muchas escuelas que han convertido en realidad esa resistencia democrática.

En una línea también transformadora, Paul Willis analiza los *productores culturales* y su importante papel en la democratización de la cultura. Los considera una figura a potenciar en tanto que motor para conseguir una sociedad más igualitaria donde todas las personas tengan las mismas posibilidades de convertirse en productoras culturales. Dentro de este análisis, Willis constata la vida cotidiana como fuente muy importante de producción cultural, dónde existe en gran cantidad arte y cultura, incluso más que en los museos, las salas de exposiciones o las galerías de arte. Este autor propone incluir este análisis en el campo de la sociología de la educación, extendiendo así su ámbito de estudio al de la política cultural.

Los planteamientos de Willis sobre la escuela están orientados al análisis de las relaciones que se dan entre los sujetos que interactúan en ella. En contra de la perspectiva

reproduccionista, que fue incapaz de analizar la realidad culturalmente productora de la educación, Willis defiende que en la escuela no se impone sino que se produce cultura e ideología dominante. Su análisis de la escuela como creadora y no sólo como transmisora de valores de la cultura dominante incluye el análisis de cómo esa creación se produce desde las interacciones entre los sujetos y/o desde el currículo oficial. En ese proceso, este autor tiene en cuenta también la creación de los mecanismos de resistencia y supervivencia cultural que desarrollan los sujetos que interactúan en la escuela.

La visión más global de ese planteamiento de la política cultural ha sido desarrollada por Giroux, quien, como Willis, considera que la política cultural debe ser analizada también por la sociología de la educación, sin limitarse así al análisis del currículo de la escuela. Atribuye al profesorado un papel de *intelectual transformativo*, o transformador, en el proyecto político que es para él la educación. Sus ideas y conceptos principales giran en torno a una perspectiva transformadora en la que los sujetos, no sólo son capaces sino que son quienes transforman la realidad, y en ella los educadores forman parte del proyecto político que es la educación. Ese proyecto debe potenciar y posibilitar valores democráticos, de igualdad y enseñar a reflexionar críticamente y educar para la acción transformadora de la sociedad.

Este amigo y seguidor de Freire entiende la escuela como un espacio de funcionamiento democrático donde el profesorado puede cumplir con su papel de intelectual transformativo potenciando y actuando según unos criterios democráticos e igualitarios donde todas las personas puedan expresar su voz. Giroux destaca, como ya hemos dicho, la relevancia del papel de intelectual transformador que da al profesorado, y considera imprescindible que éste posea los instrumentos de análisis necesarios para reflexionar críticamente sobre esos modelos educativos y técnicas pedagógicas. De este modo, plantea la cooperación del lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, es decir, el desarrollo de un conjunto de prácticas que planteen el tema de la educación y la cultura en el marco de las demandas de los movimientos sociales por una democracia crítica.

A continuación proponemos debates⁵ para realizar en clase, en casa o en los espacios donde se producen el conjunto de interacciones que influyen en el aprendizaje:

Debate 1

María (estudiante universitaria): *Esto de la participación y la radicalización de la democracia está muy de moda. No paran de salir noticias en el periódico sobre eso y en clase estamos viendo un montón de autores que lo plantean. ¡Pero yo creo que esto es súper exagerado! En*

Continúa

⁵ Todos los debates están sacados de la realidad. Algunos fragmentos han sido recogidos de los debates realizados por alumnas y alumnos en los foros de las asignaturas de Sociología de la Educación impartidas por él y la autora y otros de conversaciones tenidas con alumnos y alumnas o participantes (profesorado, voluntariado, familias...) relacionadas con comunidades de aprendizaje. Todos sus nombres están cambiados.

la universidad mandan los profes. Y la participación... imira!... la mínima de los estudiantes y de otras culturas ni te cuento.

Manuel (estudiante universitario gitano): Pues sí, gitanos hay muy pocos, pero eso no quita que no haya cada vez más espacios democráticos y más posibilidades para democratizar el sistema educativo. Compara tú la situación actual con la de hace 30 años en este país. Lo que tenemos que ver y discutir es cómo se puede hacer para democratizar más la escuela, la universidad o lo que sea. Ya me gustaría a mí que no hubiera tantas barreras para los gitanos y gitanas en el sistema educativo.

María: ¿Y cuáles son esas barreras?

Manuel: ¡Uf! Los prejuicios, los currículos etnocéntricos, las dificultades para la participación de las familias, las bajas expectativas... ¿quieres más?

María: ¿Y qué hacemos entonces? ¡Contribuir a democratizar la escuela y participar para ello la gente que podemos hacerlo!

Actividad 1

Las aportaciones teóricas de los autores que se han trabajado son análisis de la realidad en la que vivimos. Estas teorías nos proporcionan elementos para que en tanto que sujetos capaces de acción analicemos y transformemos nuestra propia realidad. Os proponemos que debatáis sobre la utilidad social de estas teorías y que, desde vuestra práctica educativa, realicéis aportaciones teóricas críticas a dichas teorías.

Debate 2

Ernesto: Es cierto que la escuela reproduce la desigualdad social. Cuando una niña o un niño empieza a ir a la escuela ya se encuentra con un funcionamiento establecido, con unas normas que debe seguir, unos contenidos a aprender que se presentan como «los importantes» y una transmisión de valores que coinciden con los de la clase y cultura dominantes. Si no se adapta a este sistema, la niña o niño fracasa. Las niñas y niños de clase baja o de culturas distintas a la dominante se encuentran en una situación de discriminación en la escuela y, o bien fracasan académicamente o bien renuncian a su estatus y cultura asimilando la dominante. Así pues, la teoría de la reproducción sí tendría vigencia actualmente...

Mohamed: Ernesto, yo no creo que nadie de clase baja tenga ningún inconveniente en asimilar un estatus superior... ser pobre no es lo mismo que ser de otra cultura, y si tienes titulaciones académicas tienes más opciones para conseguir un buen trabajo que una persona que no las tenga. Con un buen trabajo puedes luchar y aportar mucho a tu identidad cultural.

Laura: Me parece que mezcláis dos debates: el de la reproducción y el de multiculturalidad. Sobre el primero, estoy de acuerdo con Ernesto en que la escuela reproduce las desigualdades pero las teorías reproducciónistas además de defender el papel reproductor de la escuela, negaban su función transformadora hasta defender una idea tan conservadora y legitimadora de la desigualdad como que «la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia». Las teorías sociológicas de la educación actuales toman las

aportaciones del modelo de la reproducción pero desde un discurso progresista que considera que la escuela sí es responsable de las desigualdades sociales y sí las cambia. Por otro lado, también es cierto que es la escuela la que debe adaptarse al contexto actual, multicultural e informacional y no al revés.

Mohamed: La desigualdad no es algo inherente a la sociedad, sino que es algo que se crea y como tal puede cambiarse. Las teorías sociológicas de la educación actuales desarrollan análisis que recogen las aportaciones del modelo de la reproducción como el que apuntaba Ernesto e introducen un análisis de las personas como sujetos de transformación social, capaces de cambiar y mejorar sus vidas y la sociedad, y ¿qué aportaciones son mejores para transformar la escuela que las de las personas que sufren situación de exclusión sea por etnia, religión, género o clase?

Actividad 2

Los temas de reflexión que os proponemos son los siguientes. Se trata de debates que podéis plantear y discutir: ¿Pueden transformar sus vidas las personas? ¿Puede la educación contribuir a esta transformación? ¿Cómo la puede frenar? ¿Qué papel desempeña la diversidad cultural y la igualdad en el proceso de aprendizaje?

Debate 3

Margarita (madre): ¡Cuánto han cambiado las cosas! ¿De qué me sirve ahora saberme la lista de los reyes godos? Veinte años y la escuela de mi época más que desfasada está en la prehistoria...

Joaquín (maestro de Primaria): pues la escuela es, por muchos motivos, de lo que menos ha cambiado en la sociedad. Imagina que tomamos a un médico de hace dos siglos y lo ponemos en un hospital actual... ¿cómo crees que reaccionaría?

Margarita: volvería a morir del susto, no sabría ni qué hacer de lo increíble que es el cambio que ha hecho la medicina y lo que ha avanzado en los últimos años.

Joaquín: ahora imagina que tomamos a un maestro del siglo XIX y lo ponemos en un aula ¿qué haría?

Margarita: subirse a la tarima y empezar a hablar... Tienes razón, en muchos casos, la escuela continúa funcionando más de acuerdo a una estructura de sociedad industrial que no informacional. Si la escuela actual no se adapta a la sociedad de la información actual lo que generará es una descompensación entre lo que aprenden las niñas y los niños y lo que se les exigirá después en el mercado laboral.

Actividad 3

A continuación os proponemos una serie de cuestiones para que reflexionéis y debatáis en clase, en casa, con amigas y amigos... Son las siguientes: ¿Para qué trabajos se educa a las niñas y niños en las escuelas? ¿Qué contenidos se les enseñan y para qué les van a servir? ¿Por qué la escuela se mantiene tan estática y se resiste tanto a los cambios sociales?

RESUMEN

CUADRO 3.1.

Autores clásicos	COMTE	MARX	DURKHEIM	WEBER
<p>Características generales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de los tres estadios. Las potencias sobrenaturales del primitivo estadio teológico dejan paso a las ideas abstractas del estadio metafísico y, finalmente, a la explicación a través de la observación del estadio positivo; se trata de hacer una física social. • Propone la extensión de una escuela positiva al servicio de la superioridad de la filosofía positiva. • Defendía la universalidad y finalidad popular de la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de escuela siguiendo tres características principales: igualitaria, laica y productiva. • Marx estaba a favor de la lucha por una educación igualitaria. Criticó las propuestas que consideraban que podía haber una escuela igual para todas las niñas y niños en una sociedad capitalista sin tener presente la desigualdad entre quienes tenían la propiedad de los medios de producción y quienes tenían que vender su fuerza de trabajo. • Era partidario de una escuela laica donde sólo se enseñaran los saberes de las diferentes ciencias y no las diferentes doctrinas de los partidos o clases sociales. • Su propuesta de superación del trabajo manual e intelectual tenía también su consecuencia educativa. Había que eliminar la separación entre la escuela y la producción. Las alumnas y alumnos debían recibir una formación teórica y práctica simultáneamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objeto de la sociología son los hechos sociales, considerados como cosas, que tienen su base en la sociedad y no en los fenómenos biológicos o psíquicos del individuo. • Distinción entre sociedades basándose en que en ellas se dé solidaridad mecánica u orgánica. • Solidaridad mecánica se da en sociedades primitivas, donde la cohesión se produce al compararse ideas y creencias. • Solidaridad orgánica se da en sociedades modernas, donde la cohesión, a pesar del elevado grado de especialización, se logra por la división del trabajo y el consenso lingüístico. • La sociología de la educación debía tener una orientación práctica con dos finalidades: <ol style="list-style-type: none"> a) proporcionar al profesorado un análisis científico de la educación. b) racionalizar su moral proporcionando así nuevos criterios de actuación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tres aportaciones a la sociología de la educación: <ul style="list-style-type: none"> – Racionalización. Ampliación tanto del saber empírico como de la capacidad de predicción y del dominio instrumental y organizativo de los procesos empíricos. – Modernización. La empresa capitalista y el Estado colonizan progresivamente la racionalidad. La racionalización cultural, de donde surgen las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas, produce una diferenciación en tres esferas de valor (ciencia, moral y arte), cada una con su propia lógica, lo que conduce a un desencantamiento. – Burocratización. Al ser los políticos y técnicos los que elaboran las reformas sin escuchar a las personas y ser el funcionario el que se considera dueño de los centros educativos, éstos se burocratizan.

CUADRO 3.2.

Modelo de la reproducción	ALTHUSSER	BOURDIEU	BAUDELOT-ESTABLET	BOWLES-GINTIS
<p>La escuela no es responsable de las desigualdades sociales ni las cambia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Althusser fue creador del estructuralismo marxista e iniciador del modelo de la reproducción en educación. • Tal y como él mismo reconoció, sin haber leído <i>El Capital</i>, escribió <i>Para leer el Capital</i>, a través del cual legitimó la desactivación de los movimientos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bourdieu estructuralista constructivista, entendía que había estructuras objetivas independientes de la conciencia y voluntad de los agentes, y por constructivismo que hay una génesis social de parte de los sistemas de percepción y de las estructuras sociales. • <i>Habitus</i> es su concepto central. Es el sistema de enclasmiento de las prácticas que producen los agentes, pero también es el principio generador de prácticas objetivamente enclasmables. • Para Bourdieu la forma en que se ejerce la transmisión cultural, explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para estos autores la escuela produce un tipo de división social que se corresponde a la división del trabajo. • La misma Enseñanza Primaria conduce al alumnado hacia dos tipos de redes escolares distintas y cerradas: la red <i>primaria profesional</i> y la red <i>secundaria superior</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollaron la <i>teoría de la correspondencia</i> entre educación y producción, por la que explicaban cómo en la escuela se desarrollaban unas relaciones sociales que se correspondían con las relaciones sociales de producción. • La escuela incentiva a las y los estudiantes a través de premios en forma de calificaciones de la misma forma que la o el empresario capitalista recompensa a la o el trabajador en función de su productividad.

CUADRO 3.3.

Teorías sociológicas en la actualidad	Teorías dialógicas	BERNSTEIN	APPLE	WILLIS	GIRoux
<p>Superan el reduccionismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habermas, a través de su obra la <i>Teoría de la Acción Comunicativa</i>, ha contribuido de manera decisiva al actual giro dialógico que están dando las Ciencias Sociales y Educativas. • Desde hace dos décadas, las principales contribuciones de la sociología ya no son estructuralistas y van progresivamente en una línea cada vez más comunicativa. • Las concepciones de aprendizaje comunicativo y dialógico, basadas en Habermas y Beck, están englobando y superando las aportaciones realizadas por concepciones anteriores como la del aprendizaje significativo y cooperativo. • Simultáneamente, la antigua concepción constructivista del aprendizaje está reorientándose en sentido dialógico. • Las sociologías de la educación que hoy se utilizan en los planes de mejora educativa comparten de forma desigual y progresiva la orientación dialógica. Todos sus autores reconocen la extraordinaria relevancia del análisis crítico de la educación realizado por Freire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría del discurso pedagógico: valiosa aportación al desarrollo de un modelo comunicativo entendido como una sociología de la educación que contiene una teoría sociológica de la comunicación pedagógica. • Para Bernstein, el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo transmitido y la clave está en la transmisión. • El discurso pedagógico se apropia de otros discursos recontextualizándolos. El análisis crítico de esta recontextualización es un buen antídoto frente a la confusión entre realidad social externa y representación interna en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los mismos modelos de investigación adoptados deben suponer en sí mismos una resistencia, para lo cual llegó a proponer la constitución de una comunidad curricular crítica. • Ha situado el estudio del currículo en el contexto social de las relaciones de poder externas e internas a la escuela. • Ha superado las concepciones que sólo hablaban contemplado los elementos reproduccionistas de esas relaciones de poder y habían prescindido de los de resistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • El productor cultural es una figura que se debe potenciar en tanto que motor para conseguir una sociedad más igualitaria, o donante de todas las personas que tengan las mismas posibilidades de convertirse en productoras culturales. • La vida cotidiana es una fuente muy importante de producción cultural. • Este autor propone incluir este análisis en el campo de la sociología de la educación, extendiendo así su ámbito de estudio al de la política cultural. • Analiza las relaciones que se dan entre los sujetos que interactúan en ella, en concreto de la perspectiva reproductivista. La escuela crea valores, no sólo los transmite, y a su vez los sujetos crean mecanismos de resistencia y supervivencia cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la política cultural debe ser analizada también por la sociología de la educación, sin limitarse así al análisis del currículo de la escuela. • Los sujetos son quienes transforman la realidad. Los educadores y educadoras forman parte de un proyecto político que es la educación, el cual debe potenciar y posibilitar valores democráticos, de igualdad y enseñar a reflexionar críticamente y educar para la acción transformadora de la sociedad. • Destaca la relevancia del papel de intelectual transformador del profesorado y considera imprescindible que posea los instrumentos de análisis necesarios para reflexionar críticamente sobre esos modelos educativos y técnicas pedagógicas. • Plantea el desarrollo de un conjunto de prácticas que planteen el tema de la educación y la cultura en el marco de las demandas de los movimientos sociales por una democracia crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata (p.o. en 1997).
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus (p. o. en 1979).
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó (p.o. en 2000).
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal (p.o. en 1977).

Complementaria:

- ALTHUSSER, L. y Balibar, E. (1969). *Para leer el capital*. México, Siglo XXI (p. o. en 1967).
- ALTHUSSER, L. (1975). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. *Escritos*, pp. 107-172, Barcelona, Laia (p. o. en 1970).
- ALTHUSSER, L. (1995). *El porvenir es largo*. Barcelona, Destino (p. o. en 1992).
- AYUSTE, A. et al. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BANE, M. J. y JENCKS, C. (1972). The Schools and Equal Opportunity. *Saturday Review of Education*. Vol. LV, n.º 38, pp. 37-42 (v.c. en Gras, A. (1976). *Sociología de la educación*, Madrid, Narcea, pp. 278-287).
- BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI (p. o. en 1971).
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza (p. o. en 1994).
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós (p. o. en 1986).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor (p. o. en 1964).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia (p. o. en 1970).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI (p. o. en 1976).
- COMTE, A. (1993). *Discursos sobre el espíritu positivo*. Madrid, Alianza (p. o. en 1844).
- DURKHEIM, E. (1922). *Educación y sociología*. Barcelona, Península (p. o. en 1922).
- EDMONS, R. et al. (1973). Perspectives on Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. *Harvard Educational Review*. Vol. 43, n.º 1, pp. 76-91.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI (p. o. en 1996).
- FREIRE, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p. o. en 1996).
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus (p. o. en 1981).

- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus (p. o. en 1981).
- JENCKS, C; *et al.* (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York-Londres, Basic Books.
- JENCKS, C. (1973). Inequality in retrospect. *Harvard Educational Review*, Vol. 43, n.º 1, pp. 138-164.
- JENCKS, C. (1979). Who gets ahead? and inequality: a comparison. JENCKS, C. *et al.* *Who gets ahead?: the determinants of economic success in America*, pp. 290-311. Nueva York, Basic Books.
- JENCKS, C. y BANE, M. J. (1985). La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. GRAS, A, *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid, Narcea.
- JEREZ MIR, R. (1990). *Sociología de la Educación. Guía didáctica y Textos fundamentales*. Madrid, Consejo de Universidades.
- LEVIN H. (1972). Schooling and inequality: The Social Science Objectivity Gap. *Saturday Review of Education*, vol. LV, n.º 46, pp. 24-96.
- MARX, K. (1978). *El Capital*. Barcelona, Petronio (p. o. en 1818-1883).
- MARX, K. y ENGELS, F. (1974). *El manifiesto comunista*. Madrid, Ayuso (p. o. en 1847).
- THUROW L. C. (1973). Proving the absence of positive associations. *Harvard Educational Review*, vol. 43, n.º 1, pp. 106-112.
- WILLIS, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. CASTELLS *et al.* *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Sitios de INTERNET:

- Martin Luther King:
<http://www.mecca.org/~crights/dream.html>.
- Jencks:
<http://www.prospect.org/print/V9/40/jencks-c.html>
<http://www.prospect.org/authors/jencks-c.html>
<http://www.pbs.org/fmc/interviews/jencks.htm>
- Escuelas democráticas:
http://www.pluggedin.org/about_us/index.html
- Autores:
Althusser: <http://courses.lib.odu.edu/engl/cbrooke/aacra/althusser.htm>
Apple: <http://www.perfectfit.org/CT/apple1.html>
Baudelot: http://www.ideo.net/ape/mercredi/les_mercredi_baudelot.htm
Beck: <http://www.cf.ac.uk/socsi/undergraduate/introsoc/ubeck.html>
Bernstein : <http://www.ioe.ac.uk/media/r001004.htm>
Bourdieu: <http://www.utu.fi/erill/RUSE/blink.html>
Bowles: <http://www-unix.oit.umass.edu/~bowles>
Durkheim: <http://www.relst.uiuc.edu/durkheim>
Establet: http://www.snuipp.fr/dossiers/du_cote_de/jeunes/establet.htm
Giddens: <http://www.lse.ac.uk/Giddens>
Gintis: <http://www-unix.oit.umass.edu/~gintis>

Giroux: <http://www.perfectfit.org/CT/giroux1.html>

Habermas: <http://www.msu.edu/user/robins11/habermas>

Marx: <http://www.marxists.org/archive/marx/>

Merton: <http://www.sociologyonline.co.uk/Merton.htm>

Parsons: <http://www.socsci.mcmaster.ca/soc/courses/soc2r3/sf/parsons.htm>

Passeron: <http://durandal.cnrs-mrs.fr/shadyc/passeron.html>

Weber: <http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/Theorists/Weber/Whome.htm>

Willis: <http://www.hewett.norfolk.sch.uk/curric/soc/EDUCATIO/willis.htm>

P A R T E

SISTEMA DE ENSEÑANZA Y ESTRUCTURA SOCIAL

El sistema de enseñanza como construcción histórica y social

Maribel García Gràcia
Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN

En los últimos años, la mayor parte de los sistemas educativos en Europa se encuentran sometidos a procesos de reforma permanente, en un intento de adaptación a una realidad económica, social y demográfica cambiante, diversa y compleja. Ya a lo largo de los siglos XVIII y XIX estados nacionales en Europa construyeron los sistemas de educación de masas para dar respuesta a las transformaciones originadas por el tránsito del Antiguo Régimen a la Modernidad, que se inicia con el desarrollo y consolidación del capitalismo. En cualquier caso, el actual contexto de reformas educativas se caracteriza por la incertidumbre, en parte consecuencia de la celeridad de los cambios económicos, tecnológicos, sociales y demográficos de las sociedades avanzadas, pero también como consecuencia de las limitaciones y contradicciones intrínsecas a cualquier proceso de reforma educativa. En este contexto de cambio e incertidumbre resulta particularmente útil examinar el desarrollo del sistema de enseñanza en España desde una perspectiva histórica, no con el propósito de recrear la historia del mismo, sino de facilitar elementos para la comprensión del sistema educativo actual. Una mirada a la historia nos permite comprender el proceso dialéctico de su desarrollo, esto es, producto de la confrontación y el conflicto de intereses de diferentes grupos sociales por la «instrumentalización» del sistema de enseñanza: entre la vieja aristocracia terrateniente y el proyecto liberal de la burguesía ilustrada, en los albores de la modernidad, que se verá posteriormente confrontado ante nuevas reivindicaciones del movimiento obrero, en defensa de un modelo de educación popular, instrumento para el cambio social.

Los tres modelos que se describen: «sistema de enseñanza escolástico», «liberal» y «tecnocrático»¹, son una construcción teórica que permite una aproximación a diferentes formas del sistema de enseñanza, sin que por ello deba confundirse con la realidad histórica misma, pues la concreción de estos modelos en la política oficial española adquiere características que le son particulares, a tenor de dinámicas económicas y las formas de dominación y de ideología política. Por ejemplo, el sistema dictatorial

¹ La denominación adoptada es deudora de las aportaciones de C. Lerena al análisis del sistema de enseñanza en España. Para una información más detallada véase: Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid, Ariel editorial.

franquista mantendrá rasgos del sistema liberal conservador, excluyendo viejas conquistas liberales, o la implantación de un modelo de política educativa socialdemócrata, encarnado en la LODE y la LOGSE, llega a España muy tardíamente, respecto a otros países europeos, si exceptuamos el malogrado proyecto educativo de la Segunda República. Los tres modelos referidos se constituyen como tipos ideales, de acuerdo con la definición hecha por M. Weber y son una tentativa para captar las particularidades históricas de la evolución del sistema de enseñanza en España, a partir del examen de sus principales puntos de ruptura, lo que ha de permitir una mejor comprensión de la realidad educativa actual.

ANTIGUO RÉGIMEN Y SISTEMA ESCOLÁSTICO

Los sistemas de enseñanza modernos de las sociedades occidentales nacen con la aparición y consolidación de los Estados Modernos y el progresivo desarrollo del capitalismo, si bien existen precedentes en las universidades medievales. Las primeras universidades españolas, como la de Palencia (1208) o la de Salamanca (1218), eran, en su origen, instituciones encargadas de la reproducción del pensamiento escolástico, con el objetivo fundamental de integrar los conocimientos ya adquiridos poniendo la filosofía y la razón al servicio de la teología. En la medida en que se extienden las estructuras del modo de producción capitalista, el Estado incrementará el peso de las funciones civiles con lo cual la universidad se convierte no sólo en una institución reproductora del aparato eclesiástico, sino que tendrá un papel más amplio en la configuración de una incipiente burocracia estatal y de nuevas categorías sociales como escribanos, jueces, contables y médicos, a pesar de que el conocimiento y la innovación se producen fuera de ellas, dado que la institución universitaria tiende a reproducir la tradición. Asimismo, este sistema de enseñanza escolástico se acompaña de una red de escuelas inicialmente limitada: escuelas parroquiales, monacales y en menor grado municipales y civiles.

Hasta mediados del siglo XVIII la estructura económica, política y social en España es de carácter premoderno. Ello quiere decir que en términos económicos la estructura productiva es básicamente agraria, en un régimen de relaciones de producción casi feudales: la propiedad de la tierra se encuentra en manos de la nobleza y la Iglesia, que posee una tercera parte de la producción además de poseer otros derechos adquiridos como la potestad de cobrar diezmo, al tiempo que ostenta un verdadero poder político y social. Esta estructura agraria, caracterizada por un latifundismo sin parangón, en el que un 1% de propietarios poseen el 42% de la tierra, permanecerá inmutable hasta principios del siglo XX, momento en el cual el peso del sector agrario sigue siendo predominante².

Así, el panorama educativo premoderno se caracterizará, a lo largo del siglo XVIII, por el inmovilismo³ y la ausencia de instituciones educativas encargadas de la instrucción

² Un 66% de la población activa según datos del Instituto Nacional de Estadística.

³ La ausencia de innovación y cambio que caracteriza las sociedades premodernas se justifica a través de *sueños innatistas* del *don individual*. La ideología de *predestinación* sirve pues como argumento y coartada a una educación elitista y excluyente.

popular, pues se orientan hacia una minoría selecta, de la que es excluida la mayor parte de la población, también las mujeres. La educación primaria es prácticamente inexistente, de tal forma que a mediados del siglo XVIII únicamente un 5% de la población sabe leer y escribir. La Iglesia mantiene las escuelas monásticas, carentes de control regio. Son escuelas, como los colegios religiosos de los Jesuitas o los Colegios Mayores, mayoritariamente destinadas a una fracción de la nobleza, aunque no exclusivamente, que educan en una cultura de elite, en internados, mientras la fracción más pudiente recurrirá a la figura del preceptor o instructor particular, siendo el papel de las escuelas restringido a los «segundones» como vía de preparación a la carrera eclesiástica o para formar parte de las todavía insignificantes burocracias estatales. Por otro lado los municipios carecen de infraestructuras: de centros, de recursos y de autonomía, manteniendo escasas escuelas primarias a cargo de maestros ignorantes y mal pagados, mientras la mayor parte de la población se ve excluida de la escolarización.

El progresivo abandono del orden social estamental característico del Antiguo Régimen y su sustitución por un Estado Moderno estructurado sobre la base de la división de poderes supondrá una profunda transformación de la organización política y social. La sustitución del derecho divino por una nueva legitimidad de carácter legal, fruto de un «Contrato Social», permitirá una atribución racional al poder según el cual todos los individuos serán iguales ante la ley, igualdad de derecho que se hará extensible también a la educación.

EL SISTEMA DE ENSEÑANZA LIBERAL

El desarrollo progresivo de la industrialización se traduce en un cambio en las relaciones sociales de producción: la aparición de nuevos grupos sociales como la burguesía y el proletariado en coexistencia con viejos grupos como la nobleza tradicional dará lugar a conflictos por dominar el aparato escolar a fin de transformar el viejo orden social, los primeros, y mantener viejos privilegios los segundos.

Autores como Ramírez y Bolí (1999) coinciden, con otros, en señalar *que la construcción sociopolítica del sistema de enseñanza es el resultado de transformaciones en el campo de la cultura, la política y la economía europea*, esto es: los procesos de Reforma protestante y Contrarreforma católica, la economía de intercambio y la progresiva consolidación del Estado-nación.

La Reforma protestante, de notable incidencia en países como Alemania e Inglaterra, contribuirá a la decadencia de la hegemonía cultural de la Iglesia católica, al debilitar su monopolio por los conflictos religiosos, aumentando el poder secular y la autoridad de los Estados. Al mismo tiempo, la importancia otorgada por el protestantismo al individuo y a su relación personal con Dios como medio de salvación requerirá de la alfabetización como medio para seguir a título individual la palabra de Dios, a lo que contribuirá la invención de la imprenta.

En relación con los cambios en el sistema económico, la expansión de una economía de intercambio y desarrollo del capitalismo competitivo de la mano de los procesos de industrialización originará nuevas relaciones sociales de producción en una economía de mercado que requerirá de un sistema de formación intencional, no tanto porque en sus inicios la industrialización requiera de una mano de obra muy cualificada, como por la

función que la escuela desempeña en la socialización laboral: la aceptación del orden, la disciplina y otros hábitos de trabajo así como de una autoridad externa al individuo que evalúe su trabajo: el maestro en la escuela, el capataz en la fábrica. En este nuevo contexto social ya no basta con la familia, los gremios o clanes como principales ámbitos de socialización, sino que se requiere de nuevas agencias especializadas y difusoras de la innovación, una instrucción pública que permita transmitir los recursos, adquisiciones y conocimientos especializados de una sociedad progresivamente más compleja.

Por lo que respecta a los cambios en el sistema político, particularmente el desarrollo y consolidación del Estado-nación, responde al impulso por la modernización de nuevos agentes sociales, particularmente de la burguesía financiera, comercial e industrial, con interés por la construcción de un mercado nacional, que en el caso de España representa una fracción de la burguesía periférica pues la gran burguesía nacional, de carácter patrimonial, se encuentra disociada del mundo industrial y comercial. La consolidación de un Estado moderno también requiere de la institucionalización de la escuela primaria que garantiza la homogeneidad cultural de la nación: estandarización lingüística, homogeneidad de los sistemas de medida y de los sistemas monetarios, así como la construcción de un sistema político basado en los derechos individuales y en el concepto de ciudadanía, que requiere de individuos alfabetizados.

En España, el sistema político institucional, forjado bajo la hegemonía de la burguesía oligárquica, se caracterizará por su marcado carácter centralista y antidemocrático. Como consecuencia, el sistema de enseñanza se convierte en un sistema especializado en el control ideológico, la imposición religiosa y la transmisión de la cultura nacional «normalizada», esto es, la definida por los grupos dominantes y, por lo tanto, al margen de otras identidades culturales y lingüísticas diferenciadas como la realidad catalana, gallega o vasca.

Actividad 1

A través de las informaciones que ofrece el texto y de otras informaciones complementarias responder a las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿Por qué a lo largo de los siglos XVIII y XIX los Estados nacionales construyen los sistemas de educación de masas en Europa? Es decir, ¿qué cambios de orden económico, político y cultural originan la necesidad social de una escolarización de masas? (Escuela primaria).
- ✓ ¿Qué grupos sociales podían tener interés en desarrollar un sistema escolar? ¿Qué grupos podían estar en contra? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué ha supuesto la construcción política de la escolarización para el desarrollo y consolidación de los Estados Modernos y para la ciudadanía?

Los primeros intentos de modernización liberal

La construcción del sistema de enseñanza liberal en España, a diferencia de otros países europeos como Francia o Inglaterra, se caracteriza por su lento y tardío desarrollo,

resultado de las dificultades para consolidar a lo largo del siglo XIX una revolución industrial y un Estado moderno, por el carácter predominantemente agrario de las estructuras económicas y las dificultades de consolidar una revolución burguesa. Únicamente Cataluña y el País Vasco serán un foco de desarrollo industrial y de modernización del país, dando lugar a una progresiva diferenciación económica y social respecto del resto de España. Las dificultades para vertebrar un proyecto político moderno, en un Estado centralista dominado por una oligarquía política cerrada⁴, constituirán un freno a la expansión de un sistema de enseñanza moderno⁵.

Las dificultades se prolongarán a lo largo de los siglos XIX y XX, hasta el segundo tercio del mismo, si bien un hito importante por representar el primer intento de ruptura con el viejo sistema de enseñanza escolástico lo constituye la promulgación de la Constitución de 1812, pues recoge los principios liberales promulgados por la Ilustración y algunos contenidos programáticos de la Revolución Francesa. No obstante, será un intento fallido, pues el período constitucional sólo tendrá una vigencia de dos años, tras los cuales se produce un retorno al absolutismo con Fernando VII.

La Constitución de 1812 representará la primera experiencia liberal que apuesta por una nueva organización del Estado, basada en la división de poderes y una transformación radical en la organización económica y social, en un marco de liberalismo económico y político. La constitución gaditana dedica el título IX a la educación, que será considerada a partir de entonces una cuestión de «interés general», y en el que se recogen los principios del pensamiento liberal e ilustrado. La construcción del Estado liberal tiene así su correlato en el ámbito educativo en el intento de vertebrar un «Sistema de educación nacional»⁶, sobre la base de los siguientes principios: *Carácter público*, pues corresponde al Estado la dirección del sistema educativo, que ha de velar por garantizar

⁴ Las clases dominantes formadas por la vieja nobleza terrateniente y las nuevas elites económicas (burguesía financiera y comercial nacional) se mostrarán reacias a cualquier intento democrático y liberal a lo largo del siglo XIX.

⁵ Un ejemplo del carácter minoritario y oligárquico de la construcción del Estado Moderno lo encontramos en la evolución del cuerpo electoral, caracterizado por su carácter censitario, el caciquismo y la corrupción pues no es hasta la Segunda República (1931-1936) que aparece por primera vez el sufragio universal, extendido a las mujeres. Ejemplos similares los encontramos en la derogación y supresión de las libertades políticas, a lo largo del siglo XIX y buena parte del siglo XX. Así, por ejemplo, entre 1876 y 1917 hubo diecinueve suspensiones de derechos y algunas libertades básicas (de asociación, reunión, manifestación, libertad religiosa, etc.) se vieron recortadas (Aja y Solé Tura: 134).

⁶ El sistema de educación nacional hace referencia a una red o conjunto de instituciones de educación formal, diferenciadas y relacionadas entre sí, gestionadas y/ o controladas por agentes públicos, financiadas por el erario público y a cargo de profesores nombrados por los organismos públicos competentes. Ello implica:

- a. El desplazamiento de funciones hasta entonces ejercidas por instituciones eclesiásticas hacia los organismos públicos.
- b. La configuración de una Administración central y territorial de gestión, con un presupuesto global y estable.
- c. La profesionalización de los docentes mediante su selección, nombramiento y retribución por organismos públicos.
- d. Introducción y renovación de los programas y planes de estudio.
- e. La extensión y difusión de una red escolar infantil y adolescente con pretensión de universal (A. Viñao, *Op. Cit.* CIDE, 1991: 289).

el derecho a la educación mediante una *instrucción pública*, la instrucción primaria, con pretensión de *universalidad*, esto es, extensible a toda la población sin distinciones, para lo cual deberá ser *gratuita* y desarrollarse en un marco de *uniformidad*⁷, que en el incipiente contexto de construcción del sistema de enseñanza moderno será requisito de garantía para la igualdad: «*Como medio para evitar que se produzcan condiciones desiguales en la enseñanza*, parangonando al centralismo francés del cual la ilustración española es heredera», y de reconocimiento de la *libertad de enseñanza*, esto es *libertad de pensamiento y de conciencia, libertad de creación y libertad de elección de centros y la libertad de cátedra*⁸, premisa necesaria para propagar «*las luces*».

La consolidación del sistema liberal conservador. La Ley Moyano (1857)

Los historiadores sitúan la construcción del Estado liberal en España entre 1843 y 1868. Puede decirse que la Ley Moyano de 1857, primera ley de bases que estructura el sistema educativo español, recoge el espíritu del liberalismo más moderado, instaurando un sistema de enseñanza liberal moderado, con marcado sesgo tradicionalista y clasista, cuya estructura educativa se mantendrá vigente, exceptuando el paréntesis democrático de la Segunda República (1931-1936) hasta 1970.

La Ley Moyano (1857) establece una doble red de escolarización: una enseñanza primaria, de carácter «terminal», y una segunda enseñanza. La primera será considerada obligatoria de los seis a los nueve años de edad, si bien se trata de una obligatoriedad «relativa», pues la instrucción «*podrá adquirirse en las escuelas públicas o privadas de primeras letras y en el hogar doméstico*». Por otro lado la Enseñanza Secundaria, desconectada de la Primaria, será la vía de acceso hacia la *Tercera Enseñanza*, de carácter minoritario y clasista, únicamente para las clases más pudientes económicamente. La Enseñanza Primaria tendrá en la práctica una aplicación extremadamente limitada, pues la ley restringe la gratuidad de la escuela pública únicamente a aquellas familias *pobres de solemnidad* (pobreza extrema), sometidas al control religioso y de la autoridad local, dejando de ser un derecho de ciudadanía.

Como consecuencia de las obligaciones contraídas por el Estado con la Iglesia católica, en el Concordato de 1851, la enseñanza privada religiosa tendrá en la Ley Moyano no sólo un trato de favor (dispensa al director y profesorado de títulos y de la fianza que se exige para abrir cualquier establecimiento de enseñanza), sino atribuciones de funciones

⁷ Estos principios liberales se han mantenido prácticamente en vigencia hasta nuestros días, pues constituyen derechos fundamentales recogidos en la mayor parte de las constituciones europeas, no obstante el principio de uniformidad se ha visto profundamente transformado en la medida en que se ha ido extendiendo el pensamiento democrático y se han ido produciendo procesos de descentralización política y administrativa en conformidad con una heterogeneidad cultural antes no reconocida.

⁸ La libertad de cátedra consiste, fundamentalmente, en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias, con relación a la materia objeto de enseñanza y, por lo tanto, cualquier predeterminación externa de esos conceptos o ideas violaría la libertad en su contenido esencial. También consiste en la posibilidad del profesorado de determinar el método de enseñanza que juzgue más conveniente.

que corresponden al propio Estado y que éste delega en la Iglesia, como la inspección educativa, *velando por la pureza doctrina, de la fe y de las costumbres y sobre la formación religiosa de la juventud*, pues la doctrina cristiana resulta de carácter obligatorio.

Por otro lado, la instrucción primaria correrá a cargo de los municipios, sin capacidad financiera para ello, quedando relegado el Estado a una posición subsidiaria al respecto. En cambio, la ley establece la responsabilidad del gobierno en la creación de establecimientos de *Tercera Enseñanza* (universidades), que corren a cargo del Estado, quien sostendrá económicamente una universidad central en Madrid y otras nueve en los distritos universitarios en que queda dividido el país. El modelo de escuela segregada que sustenta el Estado, constituye también una forma de discriminación y desigualdad en razón del sexo⁹ y se traduce en una segregación física pues *“en todo pueblo superior a 500 almas habrá necesariamente una escuela elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas”*, en los contenidos de los programas y planes de estudios, contemplando para las niñas un currículo diferenciado orientado a su formación en el rol sexual tradicionalmente femenino.

El desfase entre la legislación y la realidad educativa del país será una constante en el panorama de la Enseñanza Primaria hasta entrado el siglo XX: El desinterés del Estado por la cuestión educativa se traduce en unas tasas de desescolarización muy elevadas (del 50% de la población hasta principios del siglo XX), una presencia insuficiente de escuelas públicas (un total de 26 439 para toda España, de las cuales sólo 641 escuelas eran graduadas, en 1922), o un número reducido de institutos de Secundaria (un total de 58 institutos para toda España, distribuidos en las capitales de provincia), número que se mantendrá constante entre 1845 y 1922. En definitiva, unas infraestructuras educativas más que deficientes. Así, hasta 1900 no se creará el primer Ministerio de Instrucción Pública independiente, que asumirá el pago de los maestros hasta entonces mal pagados, descontentos y mal formados.

Un intento fallido de consolidar un sistema de enseñanza liberal progresista: la Segunda República (1931-1936)

Hubo que esperar hasta la Segunda República (1931-1936) para que se produjera el principal intento por desarrollar un verdadero Estado democrático en España. En la Constitución de 1931 España es definida como una «República de trabajadores de toda

⁹ El modelo de escuela separada en contraposición al modelo de escuela mixta y coeducativa, que serán referidos más adelante, se construye a partir de afirmar una diferencia radical entre los sexos y de sus funciones sociales, por tanto es el modelo que produce mayores discriminaciones sexuales: *las segmentaciones escolares derivadas de las segregaciones educativas en razón de sexo, origen social u otros condicionantes sociales implican siempre un principio de jerarquización, en base al cual los grupos sociales acaban viendo legitimadas sus posiciones sociales tras su paso por la escuela y las sanciones educativas. De ahí que uno de los grandes debates en torno a la modernización de la escuela sea el de la unificación, todavía objeto de enfrentamiento político entre diversos sectores de la sociedad española* (Subirats, M. [1991]. El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna, en. AAVV. *Sociedad, cultura y educación*. CIDE, p. 211.).

clase», siendo uno de los escasos ejemplos del constitucionalismo español en que se hace una encendida defensa de la democracia representativa y de las libertades: soberanía popular, **aconfesionalidad del Estado**¹⁰, derechos individuales y sociales, y sufragio «universal» que incluye el sufragio femenino: por primera vez en España, por delante de países como Francia, donde el voto femenino se establece en 1944.

Con el advenimiento de la República, la nueva clase dirigente conformada por sectores de la burguesía liberal, autonómica y europeísta, y de las clases medias se enfrentan políticamente a los privilegios históricos de la oligarquía terrateniente y de la Iglesia, buscando alianzas con otras fuerzas sociales que habían ido adquiriendo protagonismo desde finales del siglo XIX: un proletariado combativo y organizado que había ido aumentando su presencia a lo largo del primer tercio como muestran las cifras de afiliados a la UGT (80 000 afiliados) y el peso del anarquismo (con dos millones de afiliados en la CNT, en 1936) que será la fuerza sindical mayoritaria, particularmente en Cataluña y Andalucía, con un proyecto de transformación social que acabará sobrepasando el proyecto político liberal de La República, como pondrían de manifiesto la revolución del 1936, bajo la victoria del Frente Popular. Con el advenimiento de La República y durante el primer bienio socialista toman las riendas del Ministerio de Educación hombres formados e influidos por *la Institución Libre de Enseñanza (ILE)*¹¹. Así pues, la obra educativa de La República no parte de un punto cero, pues existían un sinnúmero de experiencias pedagógicas previas, que se habían ido desarrollando en oposición a las pedagogías oficiales de los gobiernos conservadores anteriores, como la propuesta de la ILE, o de la *Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*¹². Únicamente en Cataluña la renovación pedagógica se había desarrollado dentro de los canales institucionales, pues en el primer

¹⁰ La *aconfesionalidad del Estado* se traduce, por primera vez en la historia de España, en la separación de la Iglesia y el Estado. Ello implicará la abolición de los privilegios históricos de los que la Iglesia había disfrutado, su sometimiento a las leyes tributarias, la prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza (Art. 26), y en un sistema de enseñanza de carácter laico (Art. 48).

¹¹ La ILE (1876) fue una institución creada por un grupo de profesores de universidad, de pensamiento liberal, bajo la dirección de Francisco Giner de los Ríos, todos ellos retirados de sus cátedras como reacción represiva ante la protesta contra la privación de la libertad de cátedra que establecía el Decreto de Salmerón. En su ideario pedagógico apuntan por regenerar la sociedad española a través de la educación, promoviendo una educación neutral desde el punto de vista religioso, democrática mixta y basada en la pedagogía activa. Sus realizaciones se centran inicialmente en la Enseñanza Secundaria, si bien pronto perciben la necesidad de impulsar la Enseñanza Primaria para contribuir a la regeneración de la sociedad española. Entre sus principales contribuciones destaca el Instituto-Escuela (1918), centro de enseñanza basado en una concepción unificada de la primera y segunda enseñanza, a fin de romper la concepción elitista. Su proyecto también cristalizó en otras realizaciones como el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), la Escuela Superior de Magisterio (1909), la Residencia de Estudiantes (1910), el Centro de Estudios Históricos (1910), la Fundación Giner de los Ríos (1915) y las Misiones Pedagógicas (1931). El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, que hoy se sigue editando en su segunda época, comenzó a publicarse en 1877. Para saber más www.fundacionginer.org

¹² La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia representa la propuesta de renovación pedagógica desde los supuestos del comunismo libertario, inspirados en el racionalismo, la educación integral (de componente intelectual, físico, ético, estético y emocional), la coeducación de sexos y de clases sociales, la independencia de la escuela del Estado y el laicismo, cuyo objetivo es contribuir a la emancipación de la clase obrera y a la transformación social. *Para saber más: www.laic.org*

tercio del siglo XX, los organismos locales y provinciales favorecen las realizaciones progresistas de la escuela pública y de la renovación pedagógica desde las instituciones, particularmente desde el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación, la Mancomunitat y la Generalitat¹³.

El proyecto político de la Segunda República supondrá el reconocimiento a las regiones autónomas de su capacidad de autogobierno y de creación de centros de enseñanza en sus respectivas lenguas, en co-oficialidad con el castellano, de acuerdo con la nueva estructuración territorial del Estado y sus Estatutos de Autonomía, situación de la cual Cataluña será pionera, con su Estatuto de Autonomía votado por las Cortes en septiembre de 1932. Este proceso de democratización supondrá también la introducción de mecanismos de participación del sistema educativo: la creación de Consejos Escolares y un impulso a la renovación pedagógica bajo supuestos de Escuela Nueva y pedagogía activa. Prueba de ello es que la propia constitución reconoce «*el trabajo como eje de la actividad metodológica de la enseñanza*» (artículo 48), o el planteamiento de escuela unificada.

Fundamentada pedagógicamente en los grandes precursores de la educación (Comenius, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi...), la Escuela Unificada supondrá una concepción global de todo el sistema educativo, desde el parvulario hasta la universidad, concibiendo la segunda enseñanza como continuación de la primera y facilitando el acceso a la universidad, través de una política de becas, todo ello articulado bajo la premisa de gratuidad y del derecho a la educación para todos. Pero la escuela unificada va más allá de la ordenación del sistema educativo, contemplando también la unificación de los cuerpos docentes en un cuerpo único, equiparando a maestros y profesores en condiciones laborales, y categoría profesional, con independencia de su ejercicio en los diferentes niveles de enseñanza, y ofreciendo una formación inicial de rango universitario.

A pesar del tremendo esfuerzo del gobierno de la República por paliar la situación deficitaria en que se encontraba el sistema educativo en España, su corta duración limitará las planificaciones previstas (no hay que olvidar que entre 1934 y 1935 las elecciones

¹³ En el caso de Cataluña se produce, a principios de siglo XX, un impulso oficial a la renovación pedagógica, coincidiendo con un particular proceso de reforma intelectual y política (regeneracionismo) expresión del nacionalismo catalán conservador. Hasta el momento el panorama educativo en Cataluña, al igual que en el resto de España, se caracterizaba por el abandono y la precariedad: la escuela pública además se caracteriza por ser anti-catalana, deficitaria en infraestructuras, confesional y basada en supuestos pedagógicos tradicionales. Las escuelas privadas eran mayoritariamente selectivas. También existían algunas escuelas privadas no religiosas, dirigidas a un sector de la burguesía catalana más progresista, que aspiraba a una educación moderna y catalana, que introducirán los métodos pedagógicos de la Escuela Nueva, mientras otras escuelas privadas, como las Escuelas Modernas de Ferrer i Guardia, pondrán énfasis en la educación para la emancipación de la clase trabajadora. Con el establecimiento de la Mancomunitat (1914-1923), el panorama educativo catalán experimenta una importante renovación pedagógica, de los organismos oficiales, dando un notable impulso a la formación inicial y permanente del profesorado, contribuyendo a la difusión de las principales corrientes de renovación pedagógica que circulaban por Europa. Con el triunfo de la Segunda República este proyecto político será recuperado. A él se suman las influencias de las corrientes socialistas (escuela Nueva de Núñez de Arenas) y el institucionalismo (ILE), conduciendo todo ello a un proyecto educativo de carácter laico, democrático y renovador. Sobre los movimientos de renovación pedagógica en la actualidad véase www.cmrp.pangea.org

dieron la victoria a un gobierno de derechas). La sublevación militar del general Franco y el estallido de la guerra civil (1936-1939) harán que las realizaciones no lleguen al alcance de las previsiones para el quinquenio: esto es la creación de 27 151 escuelas nuevas, públicas y gratuitas, a fin de paliar el déficit de escolarización, que afectaba al 45% de la población escolar. Con todo entre 1931 y 1932 se crearon unas 7 000 escuelas nuevas¹⁴. Ingente esfuerzo que contrasta con la fuerte inhibición del gobierno franquista en la creación de escuelas públicas, pues en más de 12 años (1939 a 1951) creará un total de 6 000 nuevas escuelas, cifra del todo insuficiente teniendo en cuenta el contexto de déficit de plazas escolares: más de un millón de niños sin escolarizar.

EL SISTEMA EDUCATIVO FRANQUISTA: DEL TRADICIONALISMO REACCIONARIO AL SISTEMA DE ENSEÑANZA TECNOCRÁTICO DEL TARDO-FRANQUISMO

La política educativa que surge tras la victoria militar del general Franco tendrá por objetivo prioritario la destrucción de la obra educativa de la Segunda República, a fin de hacer efectiva la nueva doctrina totalitaria, pues la preocupación máxima del régimen será el adoctrinamiento político, que afectará a todos los órdenes de la vida social: desde la prensa hasta la escuela. La religión y la *Formación del Espíritu Nacional* se convierten en asignaturas obligatorias en todos los niveles de enseñanza, pues se instaura el **confesionalismo** en una particular mezcla con la exaltación patriótica, se suprimen las libertades, también la libertad de cátedra, la escuela mixta, el uso de las lenguas que no sean el castellano, instaurándose un modelo de escuela segregada, clasista, sexista y profundamente adoctrinadora.

Como consecuencia, la realidad educativa se caracterizará por una fuerte subsidiaridad del Estado, pues la educación queda dividida bajo la influencia de los grupos confesionales, por un lado la Iglesia, encargada de la inspección y el control de todo el sistema de enseñanza, y en particular el Opus Dei y grupos afines dedicados a los niveles medios y altos: enseñanzas medias y universitarias. Por otro lado, Falange dedicará su atención a la Enseñanza Primaria (centrada en las cuatro reglas y en la transmisión ideológica. Patria, Religión y Familia), a cargo de maestros sin titulación, afines al régimen: tradicionalistas, falangistas, ex combatientes nacionales a fin de suplir a los maestros represaliados.

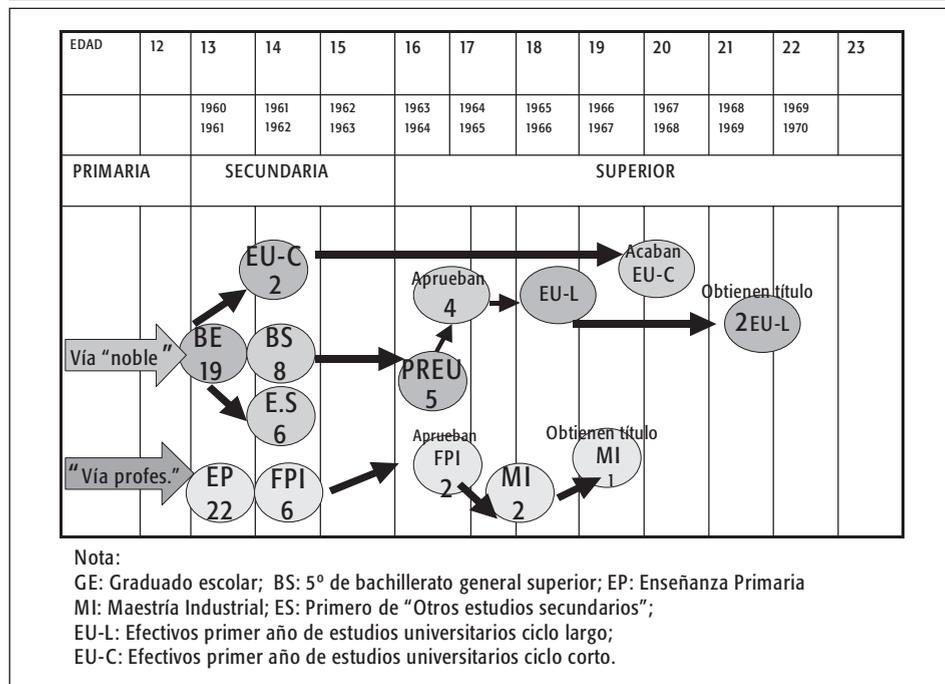
El sistema educativo bajo el nacional-catolicismo

El sistema educativo bajo el nacional-catolicismo se caracteriza por el re-establecimiento de una doble red curricular con fines selectivos y elitistas. Queda así configurado

¹⁴ Samaniego Boneu, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio Azañista*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

en tres etapas, separadas unas de otras por una serie de pruebas que actuaban como obstáculos en el acceso hacia la universidad (véase la Figura 4.1). La Enseñanza Primaria queda separada de la media por el conocido examen de ingreso. Con la «Ley de Enseñanzas Medias» (1953) se mantendrán las dos vías separadas de enseñanza. Tras la enseñanza elemental una reválida en cuarto curso daba acceso al Bachillerato Superior (reválida de sexto y examen pre-universitario). Únicamente una fracción minoritaria de estudiantes, mayoritariamente hijos de clase media y de la alta burguesía, podían franquear y pagar este nivel educativo, pues estaba en manos de la iniciativa privada, accediendo así a la universidad o a las carreras de grado medio, de menor prestigio social. Para la mayor parte de la población la escolarización finalizaba a los 12 años de edad¹⁵. Paralela al bachillerato discurría una formación profesional, no integrada en el sistema educativo y que nunca llegó a ser efectiva, a tenor del bajo número de población que escolarizaba.

FIGURA 4.1 FLUJO DE ALUMNADO ESCOLARIZADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR. GENERACIÓN NACIDA EN 1948¹⁶



Como consecuencia, las tasas de población escolarizada eran muy bajas, así, por ejemplo, según los datos del INE en torno a un 60% de la población de 13 años estaba

¹⁵ Esto es así a partir de 1953 con la reforma de las enseñanzas medias, no antes pues la escolarización obligatoria culminaba a los 10 años de edad.

¹⁶ J. Masjuan; G. Sala; J. Vivas. (1999). EDEX: Educational expansion and Labour Market. Analyse des structures educativas. Rapport final. Espagne. GRET-ICE-UAB.

desescolarizada. Los datos del diagrama adjunto (Figura 4.1) ofrecen una estimación de flujos de la cohorte nacida en 1948 y expresa el carácter claramente selectivo del sistema de enseñanza.

Actividad 2

Se trata de un ejercicio que debe realizarse en grupo. Tiene por objetivo hacer una indagación histórica de la evolución del sistema de enseñanza en España a partir de la experiencia vivida por algunos miembros de la propia familia a través del método de historia oral. El trabajo consiste en realizar entrevistas a personas de sexo, edad y procedencia geográfica diferentes. El grupo procederá a preparar un guión de entrevista teniendo en cuenta los elementos relevantes y característicos de la escuela en cada momento histórico (investigación documental). La entrevista será transcrita y analizada a fin de extraer los hechos y valoraciones más relevantes, que serán interpretados a tenor del contexto histórico particular. Posteriormente, se procederá a un análisis comparado de las mismas.

El sistema de enseñanza tecnocrático del tardo-franquismo

A comienzos de los años cincuenta el régimen dictatorial comienza a ver agotado el modelo económico autárquico que venía desarrollando a lo largo del periodo antes descrito (nacional-catolicismo). Se inicia entonces una lenta recuperación económica y una creciente industrialización, con múltiples problemas a lo largo de la década de los años cincuenta, pues se agudizan las contradicciones propias de la expansión de un sistema capitalista (liberalismo económico) en un contexto de ausencia de libertades políticas (dictadura), dando lugar a los primeros brotes de oposición al régimen –huelgas en Madrid y Barcelona–. El «desarrollismo», como popularmente ha venido a denominarse esta etapa, supondrá un intento de modernización del país y también del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada –racionalidad técnica y eficacia– que recibirá un impulso de la mano de los tecnócratas del Opus Dei. Éstos pasarán a ocupar sectores clave de la Administración del Estado. Aparece así la figura del tecnócrata, que sustituirá progresivamente al político, como experto independiente, racional y neutral, capaz de resolver técnicamente las problemáticas de que adolece el sistema educativo, sin entrar en consideraciones de índole política ni social, abordando las cuestiones al margen de los problemas reales de la educación. Esta nueva tecnocracia sustituirá progresivamente la vieja burocracia tradicional, proponiendo un cambio gradual del viejo modelo de enseñanza tradicional a un nuevo modelo, que pudiera dar respuesta a las nuevas demandas económicas y permitiera al régimen parangonarse a los países capitalistas vecinos. Se trata de un «cambio» dentro de las coordenadas del régimen dictatorial, que permita «modernizar» y «racionalizar» sin modificar el sistema político. Las transformaciones producidas por la penetración de capital extranjero (*Plan Marshal*), los movimientos migratorios internos y los desequilibrios regionales, el paso de la familia tradicional y rural a la familia moderna y urbana, cambios en la estructura productiva de las empresas –con la aparición de nuevos técnicos y de mandos intermedios, el paso del

trabajador manual casi analfabeto al trabajador cualificado— y el crecimiento de nuevas clases medias (profesionales liberales, administrativos, etc.), serán factores que transforman la sociedad española de la década de los sesenta. Este proceso de «modernización» acelerado y desordenado supone también fuertes desequilibrios y desigualdades y un incremento de la demanda social de bienes y servicios, acentuada por una ideología de exaltación del consumo que se extenderá también a la educación, considerada a partir de ahora bien de consumo e inversión económica.

Nuevas demandas al sistema educativo: la expansión educativa

En España, la década de los años sesenta se caracterizará por una importante expansión educativa que culminará a lo largo de los años ochenta, una vez instaurada la democracia, con las reformas educativas socialistas, en plena crisis económica y bajo la presión del «*baby boom*» demográfico que tiene lugar entre 1966 y 1976. La explosión educativa de los años sesenta es un fenómeno tardío, si lo comparamos con otros países del norte y centro de Europa, pues en ellos, tras la Segunda Guerra Mundial, se instaura una política económica keynesiana sostenida por un Estado de Bienestar, que responde a razones de justicia social y de eficacia económica (a mayor bienestar económico de las familias mayor consumo) y en los que el Estado será el garante de una serie de derechos sociales, tales como la educación, la sanidad, la Seguridad Social, las prestaciones de desempleo, vivienda, etc., dando respuesta a demandas sociales de las nuevas clases medias y la clase obrera industrial.

En España, como en el resto de las economías occidentales, la influencia de la «teoría económica del capital humano» contribuirá a la expansión educativa, pues la educación se convierte en la gran promesa del capitalismo avanzado. Sus supuestos teóricos se basan en la idea de que la educación formal es un instrumento de crecimiento económico y de innovación tecnológica, así como una inversión familiar estable, esto es: vehículo de promoción individual y de movilidad social, puesto que por entonces se consideraba que el aparato escolar seleccionaba omitiendo prerrogativas de clase o etnia, es decir, presuponiendo que la promoción escolar era única y exclusivamente consecuencia de las capacidades individuales (sistema educativo meritocrático). En definitiva, un modelo escolar basado en la ideología del esfuerzo como base del «progreso individual» sancionado a través de las credenciales por una institución escolar que se presupone «neutra» (Neave, G: *Ideología redentora-meritocrática*, 1977).

La Ley General de Educación de 1970

El contexto descrito imponía una reforma del conjunto del sistema educativo, pues hasta el momento el régimen franquista había implantado pequeños retoques y reformas parciales, sin modificar sustancialmente la estructura educativa que definía la Ley Moyano, siendo ya a todas luces insostenible. Ya a partir del primer Plan de Desarrollo (1963) se acomete una política más decidida de construcciones escolares y otras reformas parciales, entre ellas la que amplía el período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años (1964). Ahora bien, se seguía manteniendo la discriminación de origen, la que sometía al alumnado a un doble sistema académico. A finales de los años sesenta las necesidades de escolarización eran abrumadoras. Se impone la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo, pues ya se estaba produciendo una demanda creciente de

Bachillerato Elemental de Secundaria consecuencia de la presión de las clases medias y trabajadoras¹⁷. Comienza así una reforma mediante un procedimiento poco usual hasta entonces: la elaboración de un estudio previo para el diagnóstico del sistema educativo. El *Libro Blanco* (1969), en el que se plantea como objetivo explícito «la creación de un sistema educativo más articulado y flexible, integrando los diferentes niveles educativos». No obstante uno de sus objetivos centrales –no explícito– será el establecimiento de nuevas relaciones entre el Estado y el sector privado de la enseñanza –particularmente la Iglesia–, a fin de que buena parte de las nuevas demandas educativas sean cubiertas por este sector, consolidando posiciones, al tiempo que el régimen pretendía ofrecer una imagen de apertura, ante los cambios que se avecinaban (Calzada, 1990). La LGE establecía una educación pre-escolar de carácter no obligatorio, ni tampoco gratuita, unificaba la Enseñanza Básica (EGB) en tronco común de los seis a los catorce años de edad, dividida en ocho cursos y tres ciclos. Unificaba el Bachillerato, que ofrecía dos especializaciones: letras y ciencias, imponiendo para su acceso el título de graduado escolar. Tras los tres cursos de Bachillerato proseguía un Curso de Orientación Universitaria para el acceso a estudios superiores universitarios, que se dividían en tres ciclos: diplomatura, licenciatura y tercer ciclo. También integraba, por primera vez, la Formación Profesional en el Sistema Educativo: una FP de primer nivel, para la cual no había requisitos de acceso, y que, según el Decreto de 1974, acabará concretándose en dos cursos de duración, de carácter obligatorio para todo el alumnado que no obtuviera el Graduado Escolar y una FP de Segundo Grado de tres cursos de duración que otorgaba el título de técnico especialista. Al margen de sus aspectos positivos entre los cuales cabe destacar una mayor conexión entre niveles educativos, la integración de la formación profesional en el sistema educativo y la creación de un tronco común en la EGB, que eliminaba la doble vía de segregación: la vía de primaria profesional y la vía secundaria superior, ahora postergada a la post-obligatoria, algunas cuestiones quedarían pendientes de resolución en la etapa de transición a la democracia: La LGE, desarrollada en un contexto no democrático¹⁸, hacía inviable la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, al no existir canales institucionales para ello. También quedará pendiente la discriminación derivada de la doble titulación y posterior segregación del alumnado en función del título obtenido al final de la EGB (Graduado/Certificado). Asimismo, la ausencia de una ley de financiación que acompañara en su día a la LGE y la fuerte política de subvenciones a la iniciativa privada desarrollada en los años setenta acentuaba las desigualdades entre escuela pública y privada.

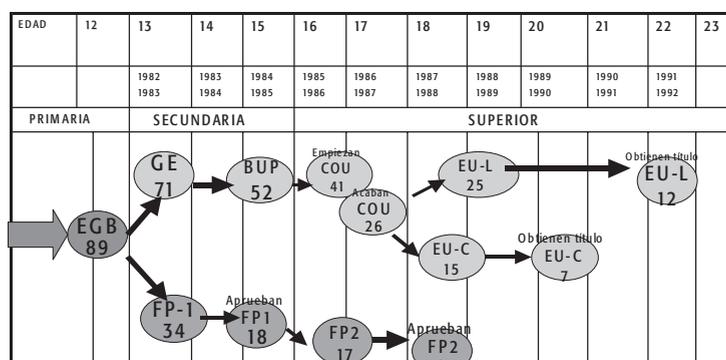
¹⁷ Como señala J. Carabaña la expansión escolar en España es anterior a la aplicación de la LGE que tiene lugar a partir de 1974, pues un año antes el número de efectivos en Bachillerato ascendía a 360 000 alumnos. Cifra que no volverá a producirse hasta mediados de los años ochenta. Así pues la LGE de 1970 supuso una contracción del Bachillerato a favor de la FP. (Carabaña, J. [1997]. La pirámide educativa. En *Sociología de las instituciones en educación secundaria*. ICE-UB- Horsori, Barcelona.)

¹⁸ Prueba de ello la encontramos en el título pre-eliminar de la Ley, que define los fines de la educación como sigue: Artículo 1. *Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades: 1.- La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patria, la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.*

Las escuelas del medio rural

La LGE de 1970 practicó una política de concentración de escuelas rurales en las capitales de provincia. Como consecuencia muchas de ellas se vieron obligadas a cerrar, dando lugar a la desaparición de la escuela en los pequeños municipios. Desde mediados de los años ochenta la política de las administraciones educativas ha favorecido el mantenimiento de la escuela en medio rural. En la actualidad, las diferencias entre comunidades autónomas en cuanto a la composición y distribución de su población se reflejan en la organización de su red de centros. [...] En la mayor parte de las comunidades se mantiene abierta una escuela unitaria en pequeños núcleos con cuatro o cinco alumnos de infantil o primaria. [...] Escuelas unitarias e incompletas, es decir, de menos de seis unidades de primaria, pueden encontrarse prácticamente en todo el país, pero son sobre todo abundantes en comunidades con un fuerte componente rural. [...] Para intentar solucionar algunos de los graves problemas (aislamiento, falta de recursos, etc.) de las pequeñas escuelas unitarias e «incompletas» las diferentes Administraciones educativas han ideado distintas fórmulas de agrupamiento. En Cataluña los centros rurales se agrupan en 125 Zonas Educativas Rurales (ZER), las cuales comparten claustro y profesorado itinerante. [...] En el territorio MEC se pusieron en marcha hace unos años los Colegios Rurales Agrupados (CRA), modelo que mantienen las comunidades que han recibido recientemente los traspasos en el ámbito educativo (Jiménez, 1999: 69).

FIGURA 4.2 FLUJO DE ALUMNADO ESCOLARIZADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR. GENERACIÓN NACIDA EN 1969¹⁹



Nota:

GE: Graduado escolar.

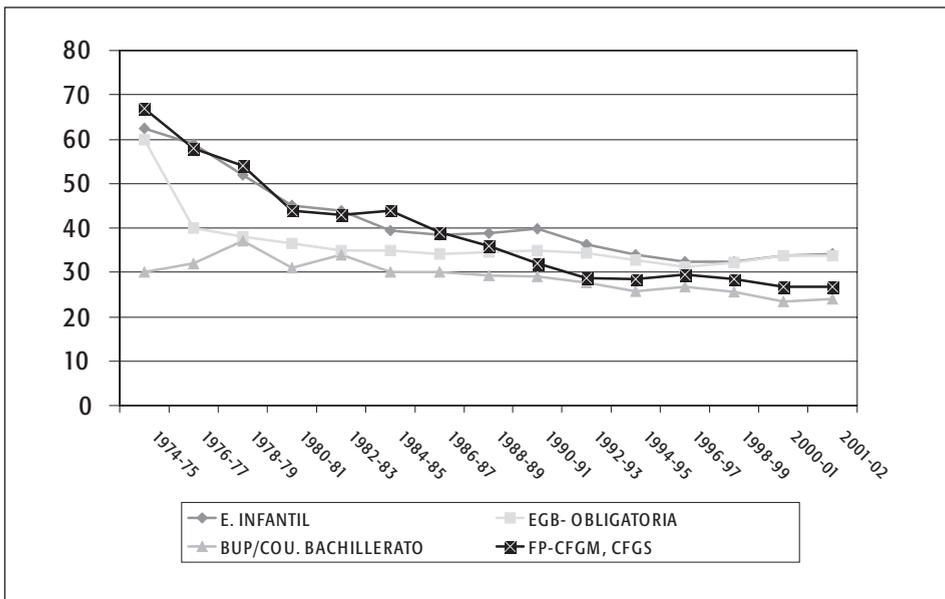
EU-L: Efectivos primer año de estudios universitarios ciclo largo.

EU-C: Efectivos primer año de estudios universitarios ciclo corto.

¹⁹ (J. Masjuan; G. Sala; J. Vivas, 1999)

Respecto a la dualidad escuela pública/privada cabe señalar que la oferta educativa en España se ha caracterizado históricamente por un fuerte peso del sector privado, particularmente religioso, a todos los niveles del sistema educativo, que ha restringido las condiciones de acceso y equidad de una buena parte de la población española a la educación. No obstante, desde que se asientan las bases para un modelo de enseñanza socialdemócrata, la presencia histórica del sector privado se ve ligeramente alterada. Así, si los primeros años de la década de los setenta se caracterizan por una fuerte presencia del sector privado: entre un 60% y un 70% para todos los niveles de la enseñanza a excepción del Bachillerato. Particularmente la enseñanza privada religiosa acude con presteza a satisfacer la creciente demanda educativa ante una oferta pública deficitaria. La aprobación de la LGE y el cierre de escuelas privadas-minifundistas, que no reúnen las condiciones mínimas exigidas por la Administración, explican el decrecimiento de los años inmediatamente posteriores. También contribuye el incremento de la oferta pública, consecuencia de los Pactos de la Moncloa que explican el aumento de este sector en los años de transición política hacia la democracia (1977-1982). Serán años en los que la oferta pública vive la expansión más fuerte de todo el período, a excepción del Bachillerato²⁰. No obstante la presencia del sector privado sigue siendo considerable y parece haberse estabilizado desde mitad de los años ochenta.

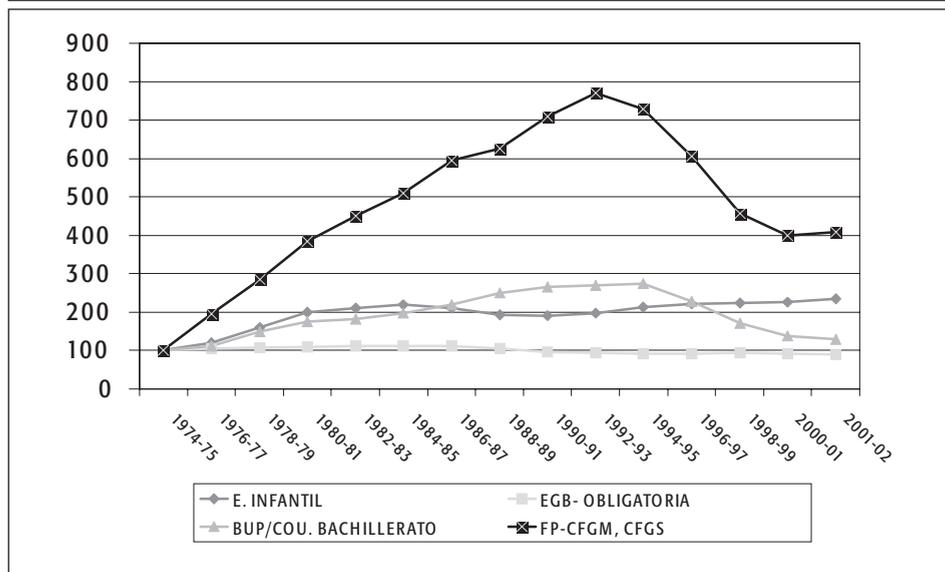
FIGURA 4.3 EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS PRIVADOS SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS. SERIE 1974-2002



²⁰ Casal, J. y García, M. (1985-1995). *Las reformas en los dispositivos de formación en la lucha contra el fracaso escolar en España*. Informe Sócrates, ICE-IAB.

La inflexión en la tendencia histórica puede apreciarse mejor en la Figura 4.4, donde se observa cómo el peso de la oferta pública irá en aumento, para la práctica totalidad de los niveles de enseñanza, si bien el número de alumnos escolarizados en la enseñanza pública para la etapa obligatoria se mantendrá prácticamente constante.

FIGURA 4.4 ÍNDICE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS PÚBLICOS, SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS. SERIE 1974-2002



Actividad 3

Evolución de la red pública y privada

A tenor de las informaciones contenidas en el texto y de otras informaciones complementarias comentar la Figura 4.3 del texto, relativa a la evolución del índice de variación del alumnado matriculado en centros privados para cada nivel de enseñanza, así como la Figura 4.4 del texto, sobre la evolución del porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos, según niveles de enseñanza.

Actividad 4

Red pública y privada

La enseñanza privada escolariza más del 30% del alumnado en casi todas las comunidades autónomas, superando el 40% en Cataluña, Navarra y el País Vasco. Esa gran influencia del sector privado se aprecia sobre todo en las grandes ciudades, donde llega a alcanzar porcentajes

Continúa

superiores al 60% del total del alumnado, como sucede en Zaragoza y en la ciudad de Barcelona. La Comunidad de Madrid, con una fuerte influencia de la capital, es un caso especial, con la mitad de sus centros privados sin concertar, que en su mayor parte se encuentran ubicados en las zonas de mayor poder adquisitivo de la capital y en las poblaciones ricas del oeste, llegan a escolarizar hasta el 80% del alumnado de ciertas zonas, como Chamartín, Salamanca o Moncloa. [...] Los centros privados abarcan un amplio abanico de enseñanzas, desde la Educación Infantil a las de régimen general. Algunas Administraciones autonómicas han ampliado los concertos o las subvenciones a niveles no obligatorios. Así, todas mantienen concertos con centros privados de FP y subvencionan programas de Garantía Social. Pero, además, el País Vasco, Navarra, Cataluña y la Comunidad Valenciana mantienen concertos también en estudios post-obligatorios (Jimeno, 1999: 66).

Actividad 4

En grupo, elaborar hipótesis explicativas con relación a:

- ✓ La mayor presencia de la red privada en determinadas comunidades autónomas, como Cataluña o el País Vasco.
- ✓ La mayor influencia del sector privado en las grandes ciudades.
- ✓ Elaborar argumentos sobre los factores que inciden en la desigual distribución del alumnado inmigrante en centros públicos y privados concertados y las implicaciones sociales que ello comporta.

EL MODELO SOCIAL-DEMÓCRATA Y LA REFORMA COMPRENSIVA: LA LODE (1985) Y LA LOGSE (1990)

El modelo socialdemócrata de sistema de enseñanza que nace en Europa después de la Segunda Guerra Mundial con el desarrollo del *Estado de Bienestar*, caracterizado por una política decidida de inversiones en educación pública y la implantación de un modelo de *escuela comprensiva* (inclusiva), llega a España con muchos años de retraso. En cierta forma la LGE suponía un primer paso hacia este modelo por cuanto unifica el tronco común de la enseñanza obligatoria, pero como ya se ha señalado su implantación carece de elementos democráticos, así como de una política de inversión favorable a la escuela pública. No será hasta la transición democrática y particularmente con los Pactos de la Moncloa (1977) cuando se acuerda un impulso para el sector público de la educación (a partir del acuerdo económico y social entre el Estado, la patronal y los sindicatos). De ello se benefició la enseñanza pública, en un intento por superar por primera vez el **déficit físico** y el **déficit funcional**²¹ de plazas escolares. Se beneficiaron también las

²¹ El término déficit físico hace referencia a la insuficiencia de plazas escolares (oferta escolar) ante la necesidad de escolarizar a toda la población en edad escolar. El déficit funcional hace referencia a la «masificación» de las aulas, con una proporción muy elevada de alumnos por profesor (ratio alumnado/profesorado) así como a unas notables insuficiencias de recursos y de infraestructuras escolares.

comunidades autónomas bilingües que vieron incorporadas las lenguas propias a la enseñanza a través de sus estatutos autonómicos aprobados en ese período (Puelles Benítez, 1990: 487). Uno de los grandes éxitos de la transición política a la democracia fue el consenso entre la derecha y la izquierda en torno a la Constitución. Dos cuestiones resultaron particularmente conflictivas: la concepción del Estado y la cuestión de la educación. La primera se concreta en el Título VIII. Particularmente polémico resultó el artículo 2, a partir del cual *La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas*. Así pues, la Constitución establece un modelo descentralizado de Estado, el Estado de las Autonomías (Título 8, Cap. 3) que en materia educativa se traduce en un proceso de traspaso de competencias a las administraciones autonómicas y locales y el mantenimiento de unas competencias exclusivas del Estado, si bien las competencias de las comunidades autónomas relativas a la enseñanza no universitaria son bastante importantes.

Las competencias fundamentales del Estado son de tipo normativo. Éste establece las normas básicas que luego podrán ser desarrolladas por las comunidades autónomas (Art.149 30 CE). Son normas básicas la competencia del Estado por proteger los derechos fundamentales. Dado que la regulación de las libertades públicas y los derechos fundamentales sólo puede ser realizada en términos constitucionales, mediante ley orgánica, esto es, una categoría de ley reservada al Estado, que implica, asimismo, la necesaria aprobación por mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados.

Es competencia del Estado:

- La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.
- La regulación de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.
- Establecer las enseñanzas mínimas de los currículos de los diferentes niveles educativos, así como las prescripciones propias del régimen de los funcionarios públicos que se aplican a los docentes.
- La Ordenación General del Sistema Educativo.
- La determinación de la normativa básica y requisitos mínimos de los centros de enseñanza.
- La regulación de las enseñanzas básicas que garantice el derecho y el deber de conocer la lengua castellana en las comunidades autónomas con lengua propia.
- La alta inspección del sistema, orientada al cumplimiento de la normativa básica del Estado.
- La titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero y el régimen jurídico de los centros extranjeros en España.
- La cooperación internacional bilateral y multilateral en materia de enseñanza.

El traspaso de competencias ha tenido lugar en España a «dos velocidades» iniciándose para las comunidades autónomas consideradas históricas (Cataluña y el País Vasco) y continuando progresivamente para las restantes hasta 1999, en que han asumido competencias en materia de enseñanza no universitaria las comunidades de Madrid, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Asturias y la región de Murcia, culminando el proceso de transferencias educativas. En la actualidad nos encontramos ante posiciones jurídicas esencialmente homogéneas, si bien las diferencias entre las distintas comunidades autónomas son muy marcadas, pues cada una de ellas ha ido modelando su propio sistema, en cuanto a dotación y distribución de recursos presupuestarios, en el diseño de su red de centros o mapa escolar, en la definición de plantillas del profesorado, en el establecimiento del currículo de las distintas etapas educativas y otros muchos aspectos. Si bien se mantiene un mínimo común denominador para todo el país existen diferencias entre las comunidades²². Asimismo, el mapa socioeconómico del Estado español presenta fuertes contrastes que explican algunas de las grandes diferencias en la prestación de los distintos servicios educativos entre unos territorios y otros.

La segunda polémica histórica en torno a la educación se centrará en **la libertad de enseñanza** desde un nuevo discurso del conservadurismo español que, distanciándose de postulados del liberalismo clásico, exigirán la intervención del Estado en la financiación de la enseñanza privada, argumentando dicha financiación pública como forma de hacer efectiva la libertad de enseñanza, esto es, la libertad que asiste a los padres a «elegir» centro; eje central de la política neoliberal en materia de educación para los próximos años. Otra gran polémica girará en torno a la cuestión religiosa (neutralidad frente a laicismo), y el papel de los poderes públicos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, cuestiones todas ellas que se resolverán sobre la base de un pacto entre las fuerzas políticas de derechas y de izquierdas, un «Pacto Escolar» recogido en el artículo 27 de la Constitución Española, que reconoce el derecho a la educación, regulado posteriormente por la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985), bajo el primer mandato socialista. La LODE supondrá la consolidación de una red «integrada» de centros públicos y privados financiados con fondos públicos. A fin de garantizar el derecho a la educación tanto los centros públicos como los centros privados concertados deberán regirse por los mismos criterios en lo relativo a la admisión del alumnado²³, la participación y la libertad de enseñanza. En la práctica la equiparación de ambos tipos de centros dista de corresponderse con los criterios descritos por la LODE, particularmente por lo que respecta a las prácticas selectivas de alumnado de los centros privados y que explica en parte que en la actualidad el 90% del alumnado inmigrante, mayormente matriculado en Educación Infantil y Primaria, curse sus estudios en centros públicos, mientras que la escuela privada concertada sólo escolariza al 10% restante.

La LODE también contemplaba la gestión participada por todos los sectores de la comunidad educativa, estableciendo órganos unipersonales (director, jefe de estudios y

²² Como señala J. Jiménez, las principales diferencias son debidas al momento en que éstas han asumido las competencias, la distinta capacidad recaudatoria, pues comunidades con un sistema recaudatorio especial como es el caso del País Vasco y Navarra han podido disponer de mayores partidas presupuestarias que las comunidades restantes, la valoración de la educación como elemento definitorio para la identidad cultural y lingüística y la ideología del partido en el gobierno y la estabilidad política.

²³ Los criterios se concretan en: prioridad a las rentas familiares más bajas, la proximidad al centro y la presencia de hermanos en el mismo.

secretario administrador) y colegiados²⁴ para el gobierno y gestión de los centros públicos y privados concertados. Reconoce así el derecho que asiste a los padres a que sus hijos reciban formación religiosa, incorporándola de forma optativa (*neutralidad religiosa*) en los centros públicos, pero también a través de la financiación a los centros privados religiosos, de acuerdo con el mandato constitucional (artículo 27.3)²⁵.

La culminación del modelo socialdemócrata tiene lugar años más tarde, con la aprobación de la LOGSE (1990) bajo mandato socialista, y representa, junto con la propuesta de Escuela Unificada de la Segunda República, el mayor proyecto de escuela inclusiva en la historia del Sistema Educativo Español. La escuela inclusiva o comprensiva define una nueva concepción del sistema educativo contrapuesto a los sistemas segregados. Se trata de un modelo defendido desde posiciones de carácter socialdemócrata, esto es por los partidos políticos de izquierda y por los sindicatos de clase en Europa que han visto la escuela como un instrumento para la reforma o el cambio social.

La LOGSE define una escuela primaria unificada (6-12 años) dividida en tres ciclos e impartida en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Esta etapa permite el acceso directo a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), etapa comprendida entre los 12 y 16 años, de cuatro cursos de duración y carácter unificado, que tiene lugar en los institutos (IES), en los cuales se ofrecen también itinerarios de enseñanza post-obligatoria: Ciclos Formativos de Grado Medio y/o Bachillerato, para los cuales es requisito disponer del graduado en ESO. También algunos IES imparten Ciclos Formativos de Grado Superior, así como otras ofertas de formación no reglada, particularmente Programas de Garantía Social dirigidos a la población de 16 años que no ha obtenido el graduado en ESO. La Enseñanza Secundaria Obligatoria establecida en la LOGSE tiene como finalidad proporcionar a toda la población escolar una educación común a fin de obtener una formación polivalente, con un currículo común, integrado y flexible, pues a lo largo del segundo ciclo contempla una opcionalidad creciente. Asimismo, el carácter comprensivo de la LOGSE supone retrasar la separación del alumnado en diferentes vías de enseñanza que puedan ser irreversibles, y aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación sin distinción de clases sociales, actuando como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico, a lo que la LOGSE dedica su capítulo V. No obstante la existencia de una red dual de centros públicos y privados limita el carácter comprensivo de nuestro sistema escolar, pues permite una vía de diferenciación (discriminación) según la posición social del alumnado.

Desde el punto de vista pedagógico, la reforma educativa ha supuesto la institucionalización de una serie de cambios respecto al qué y el cómo enseñar, esto es, un replanteamiento de contenidos y de metodologías, ampliamente arraigada en el movimiento de

²⁴ Son órganos unipersonales los compuestos por el director, jefe de estudios y secretario administrador, mientras que son órganos colegiados el claustro de profesorado y el Consejo Escolar. Este último está compuesto por todos los órganos antes referidos más una representación del personal de administración y servicios, del alumnado y los padres, así como un representante del Ayuntamiento.

²⁵ El marco jurídico garantiza pues el derecho que asiste a los padres a la formación religiosa de sus hijos en un Estado aconfesional, lo que ha llevado, en los últimos años, a que se produzcan algunas reivindicaciones de algunos colectivos inmigrantes que profesan otras religiones como la islámica pues, las políticas de subvenciones de la Administración se han caracterizado hasta el presente por una mayor inhibición y un trato desigual.

Escuela Activa y en los movimientos de Renovación Pedagógica de los años setenta y ochenta. Estos planteamientos han tenido una particular incidencia en el nivel de escuela primaria, donde la tradición de renovación estaba más extendida, mientras que en la escuela secundaria, la integración de la ESO en los institutos de enseñanza secundaria, impartida por profesorado de Bachillerato, más orientado hacia la transmisión de conocimientos que hacia la formación integral del alumnado, ha supuesto algunos puntos de conflicto²⁶.

Medidas de atención a la diversidad

La LOGSE contempla medidas de atención individualizada y de refuerzo escolar ante necesidades educativas especiales y consagra un nuevo modelo de Educación Especial, sobre los principios de integración y normalización. La Educación Especial deja de contemplarse como la educación destinada a un tipo diferente de alumnado para entenderse como un conjunto de recursos humanos y materiales puestos a disposición del sistema educativo. A fin de dar respuesta a las diferencias entre alumnos, la LOGSE contempla una serie de medidas de atención a la diversidad. Son medidas de atención a la diversidad, en primer lugar, las adaptaciones metodológicas y de materiales, los desdoblamientos de materia en dos grupos durante una sesión, las actividades de refuerzo dentro o fuera del aula, los agrupamientos flexibles de alumnado en las áreas instrumentales, la disminución de la ratio incrementando la oferta de créditos variables, los créditos variables de refuerzo, la posibilidad de permanecer un año más en el ciclo, la introducción de un segundo profesor en el aula y medidas extraordinarias como las adaptaciones curriculares individualizadas, que han de respetar, al menos, tres áreas del currículo básico, y las Unidades de Adaptación Curricular, que presupone una diversificación curricular en función de prioridades sobre objetivos, áreas y contenidos. Por último, los centros cuentan con recursos externos que varían según la particular implementación de la LOGSE en las diferentes comunidades autónomas, tales como las Unidades de Escolarización Compartida (UEE) o los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE).

EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LA ACTUALIDAD: LA CALIDAD COMO EJE DE NUEVAS REFORMAS EDUCATIVAS

Como el lector habrá tenido ocasión de comprobar, la década de los años ochenta ha significado un ingente esfuerzo económico por satisfacer la creciente demanda de educación, que tiene su traducción en la «explosión escolar» que experimentan todos los niveles de enseñanza no obligatorios, una vez alcanzada, a mitad de los años ochenta, la plena escolarización del alumnado en las edades obligatorias (100%), así como en la etapa de Educación Infantil para las edades de 4 y 5 años.

²⁶ Masjuan, J. M. (1994). *El professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra: ICE-UAB.

La escolarización en Educación Infantil

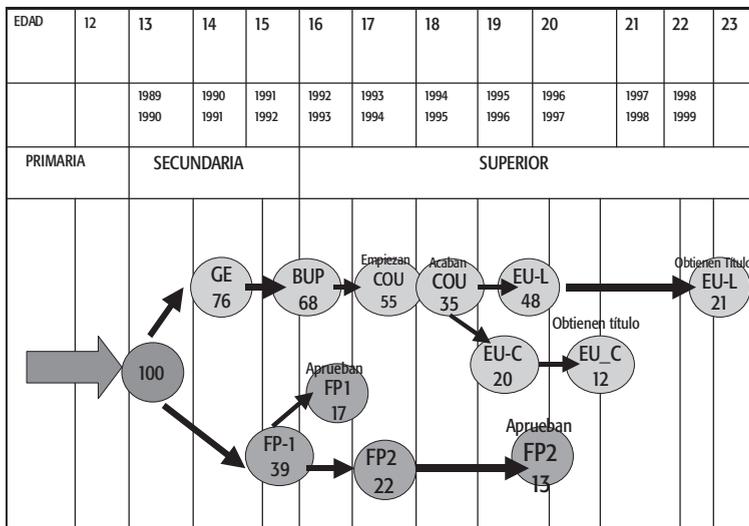
Según datos del MEC, en el curso 1975-1976 las tasas netas de escolarización en España eran tan sólo del 1,5% de los niños y niñas de tres años, del 51,4% de los de cuatro y del 81,9% de los de cinco años. Veinte años después se habían conseguido unas tasas del 100% en el alumnado de cuatro y cinco años y se superaba el 61% en el caso de los niños y niñas de tres años. Pero la distribución de esas tasas no es homogénea en todo el país. Las diferencias estriban fundamentalmente en el porcentaje de escolarización de niños y niñas de tres años que el MEC estima en un 76,8% en el conjunto del Estado. La escolarización total del alumnado de tres años se ha alcanzado en Cataluña, el País Vasco y Navarra, pero todavía no es una realidad en Andalucía, Canarias, la Comunidad Valenciana y algunas provincias del territorio MEC (Jimeno, 1999, p. 67).

Actividad 5

Con ayuda del texto y otras informaciones complementarias de las que disponga el alumno responder a las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿Qué factores pueden haber incidido en el aumento de las tasas netas de escolarización en la etapa de Educación Infantil?
- ✓ ¿A qué pueden ser debidas las diferencias existentes entre diferentes comunidades autónomas?

FIGURA 4.5 FLUJO DE ALUMNADO ESCOLARIZADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR. GENERACIÓN NACIDA EN 1976²⁷



Nota: GE: Graduado escolar
 EU-L: Efectivos primer año de estudios universitarios ciclo largo
 EU-C: Efectivos primer año de estudios universitarios ciclo corto

²⁷ (J. Masjuan; G. Sala; J. Vivas, 1999)

Actividad 6

Descripción de las principales características de la escolarización seguida por la generación nacida en 1948 (Figura 4.1), de la generación nacida en 1969 (Figura 4.2) y de la nacida en 1976 (Figura 4.5).

Interpretar las tasas de escolarización post-obligatoria a través de algunas de las informaciones que ofrece el texto.

Conforme aumentan las tasas de escolarización para todos los niveles de la enseñanza, hasta porcentajes del 70% del alumnado en las enseñanzas medias post-obligatorias y de un tercio de alumnado o más para los niveles universitarios, tiene lugar una reformulación política de objetivos educativos hacia la mejora de la calidad de la educación, que irá adquiriendo progresiva relevancia en conformidad con un discurso dominante en Europa, a lo largo de los años ochenta y noventa. La complejidad por definir la calidad de la educación es, en parte, consecuencia de las múltiples finalidades que se pueden atribuir a los sistemas educativos. Así, la calidad puede ser definida en términos de «eficiencia», es decir, la relación entre objetivos educativos y los medios disponibles para alcanzarlos, en términos de *eficacia*, esto es, en función de sus resultados, en un contexto de competencia creciente en una economía globalizada, y en términos de *equidad*, esto es, en la medida en que las reformas o innovaciones introducidas permiten unas mayores oportunidades educativas para el conjunto de la población, compensando, en la medida de lo posible, las desigualdades sociales. En definitiva, la calidad entendida *como garantía de optimización de los recursos y como forma de satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes*, desde un discurso neoliberal pone el énfasis en la libre competencia entre escuelas como condición de calidad y en la «libertad de elección de centro escolar» entre las familias, bajo las reglas del mercado, en detrimento de la intervención del Estado y de la escuela pública, esto es, un discurso económico y neoliberal. Si bien la calidad puede ser también concebida como *«un sistema público de enseñanza» que pone el énfasis en la necesidad de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, siguiendo criterios de justicia social, garantizados por los poderes públicos*, esto es, un discurso social y progresista en torno a la mejora de las oportunidades en la educación.

Si la LOGSE representó la primera plasmación legislativa que introdujo innovaciones para la mejora de la calidad de la educación, en la última etapa de mandato socialista el Parlamento aprobó una nueva Ley Orgánica: la «Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes» *LOPEGCE* (21-11-1995) que modificó en algunos aspectos la LODE.

La «Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes»

La LOPEGCE tenía como objetivos manifiestos profundizar en algunos elementos de mejora de la calidad de la enseñanza, que presentaban importantes deficiencias,

particularmente en relación a la mejora de la participación de la comunidad educativa, reforzar las funciones del Consejo Escolar, posibilitar un mayor grado de autonomía de organización y gestión a los centros de enseñanza, mejorar el funcionamiento de los equipos directivos y establecer sistemas y mecanismos de evaluación interna y externa en los centros. La ley también amplía el Capítulo V de la LOGSE, relativo a la educación compensatoria, al establecer, en su disposición adicional segunda que todos los centros financiados con fondos públicos (centros privados concertados) tengan la obligación de aceptar alumnado con necesidades educativas especiales. A pesar de esta medida positiva, la ley fue criticada por las centrales sindicales y sectores del profesorado, por tener una concepción del servicio educativo más orientado al mercado. En opinión de las centrales sindicales, la LOPEGCE no garantiza la calidad de la enseñanza pues impone un modelo de dirección cerrada y unipersonal, previa acreditación, en detrimento de una dirección colegiada, bajo el riesgo de trasladar el tipo de gestión y dirección empresarial del mundo productivo a los centros escolares. Por su parte, los docentes han criticado de esta ley que mediatice la representación de los padres en los consejos escolares, quedando las funciones del claustro de profesorado limitadas a la práctica. Un tercer aspecto criticado ha sido el relativo a la autonomía de los centros. Particularmente la autonomía económica que permite a los centros generar sus propios recursos a través del cobro de actividades y alquiler de locales, como forma de financiación complementaria que ha sido vista con desconfianza ante un contexto de limitada financiación y de desregulación.

Entre el neoliberalismo y el conservadurismo: la propuesta de Ley de Calidad

Diez años después de la aprobación de la LOGSE, y a pesar del poco tiempo transcurrido desde su total aplicación, el panorama educativo español ha alcanzado notables logros históricos. Y ello a pesar de las limitaciones de su aplicación: *económicas*, pues en su momento los sindicatos criticaron la ausencia de una ley de financiación; *institucionales*, pues una fracción del profesorado de Bachillerato no compartía los supuestos pedagógicos de la comprensividad, y *políticas*, pues la coyuntura económica favorable de los últimos años en España no se ha traducido en un incremento del gasto público en educación, sino que el gobierno ha mantenido este gasto muy por debajo de la media europea (4,5% del PIB). Cabe añadir que las tesis contempladas en la LOGSE nunca fueron compartidas por el partido encargado de su implementación, el Partido Popular.

Si bien es cierto que persisten algunos problemas, principalmente las desigualdades económicas, sociales y culturales de índole familiar y territorial, causa principal del fracaso escolar existente, así como el creciente proceso de concentración de minorías étnicas y de dualidad social entre la escuela pública y la escuela privada, también lo es que nuestro sistema educativo parece haber mejorado en eficacia. En la última década, se ha observado un crecimiento de los porcentajes de jóvenes de cada generación que alcanzan el nivel de Bachillerato. Quiere ello decir que, con los datos disponibles, no se puede atribuir un aumento del fracaso escolar básico a la reforma contemplada en la LOGSE, al contrario, cabe referir un éxito, al menos relativo, en el esfuerzo por elevar el nivel de

formación global de la población. No obstante, al margen de cualquier diagnóstico sobre el sistema educativo, y en ausencia de un debate democrático y en profundidad con todos los sectores implicados, el parlamento español ha aprobado (por mayoría cualificada y con los votos del PP) la Ley de Calidad de la Educación (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación). Con ello pretende culminar un proceso de reformas iniciado con la reforma de las universidades (LOU) tan polémica y respondida por sindicatos, alumnado y diferentes sectores de la comunidad universitaria, como la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones, que ha pasado más inadvertida ante la opinión pública.

Como señala J. Jiménez (2002) el proyecto de LOCE no es una reforma menor pues, a pesar de no modificar la estructura general del sistema educativo, introduce cambios de gran incidencia modificando los tres pilares sobre los que, hasta el momento, se sustenta el actual sistema educativo: LODE, LOGSE y LOPEGCE. Particularmente con relación a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como a la organización y gestión de los centros educativos.

Por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, nudo gordiano de esta reforma, se establece una tajante división entre el primer y el segundo ciclo de la ESO, en el primer ciclo, de marcado carácter orientador, se suprime la promoción automática entre cursos y se establecen grupos de refuerzo para aquellos alumnos y alumnas de 12 años en función de los resultados obtenidos en Primaria. A partir del segundo ciclo, tercero y cuarto de ESO, se establecen diferentes itinerarios para la escolarización del alumnado: dos generales en tercero de ESO, de Orientación Técnico Profesional y de Orientación Científico-Humanística, y tres en cuarto de ESO: de Orientación Tecnológica, de Orientación Científica y de Orientación Humanística. Todos los itinerarios conducirán al mismo título, el de graduado en ESO, para lo cual se requiere haber superado todas las asignaturas de la etapa, e irá acompañado de la calificación obtenida y de un informe de orientación. El proyecto de ley contempla entre otras medidas la repetición (con tres o más asignaturas no aprobadas), siendo posible una única repetición por curso, pudiendo permanecer en la ESO hasta los 18 años.

Por lo que respecta al Bachillerato se mantiene en dos cursos académicos, si bien presenta novedades en cuanto a modalidades y en cuanto a la obtención del título. Así, para la obtención del título de bachiller será necesario aprobar todas las asignaturas y superar una prueba general de conocimientos al finalizar el Bachillerato, similar a la prueba de reválida de épocas anteriores. Se admite la repetición por curso (una sola vez) y los alumnos pueden permanecer hasta cuatro años en los centros ordinarios, se suprime la modalidad de Tecnología que se engloba con la de Ciencias, con lo que quedan las de Artes, Ciencia y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Por lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales, la ley introduce cambios sustanciales, pues se incluye entre éstos a los inmigrantes, concebido como un colectivo en situación de *handicap* por razones culturales, alumnos y alumnas con discapacidades y alumnos superdotados. Las Necesidades Educativas Especiales incluirán también al alumnado con trastornos graves de conducta, pudiendo ser escolarizados en grupos ordinarios, en aulas especializadas o en Centros de Educación Especial. Por lo que respecta a los alumnos extranjeros, que desconocen la lengua y la cultura españolas o presentan graves carencias en los aprendizajes instrumentales deberán ser escolarizados

mediante «Programas de Lengua y Cultura» y de «Aprendizajes Instrumentales Básicos» que se impartirán, en la medida de lo posible, en aulas específicas de centros ordinarios. También se establecerán Programas de Iniciación Profesional para *«aquellos alumnos que habiendo cumplido los 15 años de edad, opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos»* (Art. 27.3).

En definitiva, mientras la fórmula de la comprensividad que propuso la LOGSE intentaba dar respuesta al difícil equilibrio entre formación general y común para todo el alumnado y la diversidad de intereses, motivaciones y aptitudes, mediante un currículo común base de la formación general para todos, y contenidos optativos, teóricos y prácticos, el actual proyecto de LOCE se abona en la segregación del alumnado a través de la fórmula de los itinerarios. No resuelve el problema del fracaso escolar, al no abordarlo directamente, sino que opta por la estrategia del camuflaje. Como señala Gimeno Sacristán (2002): *«En el sistema comprensivo, al enfrentarse todos con un currículo común, las desigualdades entre alumnos se hacen evidentes. Si no se atajan, el fracaso escolar es inevitable. Con itinerarios no equivalentes las desigualdades se encauzan, de manera que quedan naturalizadas. De este modo desaparece el fracaso, pero no se suprime, porque los llamados a fracasar están ya en las vías devaluadas.»*

Pero no sólo la propuesta de itinerarios en la ESO incrementará las desigualdades educativas y sociales, sino que éstas se verán agravadas como consecuencia de las posibilidades que brinda la ley a que los centros sostenidos con fondos públicos (privados concertados) que dispongan de alguna especialización curricular reconocida por las Administraciones Educativas, (Art. 66) puedan añadir un criterio general a los criterios de admisión de alumnado establecidos por la LODE, de tal forma que, para los centros que dispongan de alguna especialización curricular, se podrán establecer criterios adicionales que correspondan a las características propias de la oferta educativa del centro, tales como las calificaciones de las asignaturas cursadas que tengan relación con la especialización del centro, originándose así una especialización de centros según itinerarios: itinerario académico para determinados centros privados concertados, itinerario laboral-profesional para los centros públicos ubicados en entornos sociales desfavorecidos.

Otros aspectos polémicos es la restricción que el proyecto de ley establece en los canales de participación democrática de la comunidad educativa pues, el claustro y el consejo escolar pasan a desempeñar únicamente funciones de participación y control, y dejan el gobierno en exclusiva para los órganos unipersonales y en particular del director que, a la postre, será elegido por una comisión formada por representantes de la administración y de los centros.

En la Educación Infantil prevalece el carácter voluntario, el primer ciclo se configura como un carácter educativo y asistencial, con lo cual se vuelve al concepto de «guardería» que contemplaba la LGE de 1970. El proyecto no contempla ninguna garantía de acceso pues en el articulado se limita la creación de centros a las posibilidades presupuestarias de las administraciones educativas, mientras que la Educación Primaria es un aspecto muy poco considerado en el proyecto de ley, y ello a pesar de que una política decidida contra el fracaso escolar requiere el desarrollo de medidas preventivas en este nivel.

Tampoco hay referencias respecto del profesorado, ni al nuevo papel que éste debería desarrollar en un contexto de globalización y de sociedad de la información y de cambios importantes en las formas de conocimiento. La necesidad de superar un conocimiento

fragmentario, excesivo, organizado por niveles, aislado, jerarquizado y lineal por una nueva concepción y organización del conocimiento escolar, en un contexto de renovación acelerada, sobre la base de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, nuevas formas y entornos de acceso al conocimiento, donde lo relevante será saber seleccionar, codificar, integrar, contextualizar e interpretar la información, que requieren una transformación de las formas de enseñanza y de la profesionalidad docente, así como el desarrollo de nuevas competencias que difícilmente pueden ser satisfechas desde itinerarios educativos segregados, diseñados bajo viejos supuestos pedagógicos, que enfatizan las disciplinas aisladas y el aprendizaje instructivo y renunciando a un conocimiento integrado y globalizado que permita la mejora de las oportunidades educativas del alumno, en el marco de una escuela inclusiva.

Controversia y debate

Según indicadores básicos, como las tasas de alumnado que no obtienen el graduado en la ESO (*certificación*) o los datos sobre las medias de rendimiento en las áreas evaluadas por el INCE (1998) (*resultados de rendimiento*), nuestro sistema educativo parece haber mejorado en «eficacia» al no aumentar las tasas de «fracaso escolar» al final de la enseñanza obligatoria, a pesar de la prolongación de ésta, de ocho a diez años, es decir, de los catorce hasta los dieciséis años en un tronco común.

No obstante, persisten algunos problemas, principalmente las desigualdades económicas, sociales y culturales de índole familiar y territorial, causa principal del fracaso escolar existente, así como el creciente proceso de concentración de minorías étnicas, la dualidad social entre la escuela pública y la escuela privada, la baja participación de las familias en los órganos de representación de los centros, etc.

Actividad 7

Una vez examinado el proyecto de LOCE, y a tenor de las propuestas que incorpora ¿hasta qué punto esta ley puede suponer una mejora de «La calidad de la educación» como su título presupone o bien un retroceso en el panorama educativo actual y en relación al modelo de escuela inclusiva?

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- AA. VV. (1993). El sistema educativo español. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 210, pp. 10-26.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid, Morata.
- MARCHESI, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.

- PUELLES BENÍTEZ, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.
- RAMÍREZ, F. y VENTRESCA, M. J. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, n.º 298, pp. 121-139.

Complementaria:

- AA. VV. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. CIDE, Madrid.
- AJA, E., SOLÈ TURA, J. et al. (1992). *Constituciones y periodos constituyentes en España (1808-1936)*. Madrid, Siglo XXI (16.ª ed.).
- CALZADA, T. E. (1990). Alguns elements per a l'estudi de l'evolució del sistema escolar Espanyol (1812-1980). *Sociologia de l'Educació*. Vic-Barcelona, EUMO.
- CARABAÑA, J. (1997). La pirámide educativa. *Sociología de las instituciones en educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB- Horsori.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- CASAL et al. (2002). En contra de la contrarreforma educativa. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 312, pp. 77-82.
- CASAL, J. y GARCÍA, M. (1985-1995). *Las reformas en los dispositivos de formación en la lucha contra el fracaso escolar en España*. Informe Sócrates. ICE-IAB.
- EMBRID IRUJO, A. (1983). Las libertades en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 106, pp. 4-16.
- GIMENO SACRISTÁN (2002). La reforma de la reforma. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 314, pp. 58-64.
- JIMÉNEZ, J. (1999). El día después de las transferencias. Lo común y lo diferente en las Comunidades Autónomas. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 280, pp. 56-82.
- JIMÉNEZ, J. (2002). La reforma de la reforma. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 314, pp. 46-57.
- LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid, Ariel.
- MARAVALL, J. M. (1985). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, C.P/Laia.
- MARCHESI, Á. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MASJUAN, J. M. (1998). Els canvis del sistema educatiu. *Historia, política, societat i cultura*. Enciclopedia Catalana. Barcelona, Vol. 12.
- MASJUAN, J. M. (1994). *El professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra, ICE-UAB.
- MEDINA, E. (1977). *La lucha por la educación en España 1770-1970*. Madrid, Ayuso.
- PÉREZ GALÁN, M. (1988). *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid, Mondadori.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio Azañista*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SUBIRATS, M. (1991). *El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna*. AA. VV. *Sociedad, cultura y educación*, CIDE.

VIÑAO, A. (1991). Sistema educativo nacional e ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE.

Sitios de INTERNET

www.fundacionginer.org

www.laic.org

www.cmrp.pangea.org

Las funciones sociales de la escuela

Antolín Granados Martínez
Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

Cualquier actividad humana cumple con una o con varias funciones en el seno del grupo, de la cultura o de la sociedad en la que se desarrolla, sea cual sea su naturaleza (trabajo, ocio, diversión, contemplación), el fin para la que se realiza (alimentación, reproducción, protección, salvación), los medios que se utilizan para llevarla a cabo (violencia, esfuerzo, sacrificio, persuasión, dominación, educación, sumisión), los actores que participan como agentes activos o pasivos (líderes, maestros, obreros, esclavos, hombres, mujeres, ancianos, médicos, sacerdotes) o las explicaciones que la justifican (científicas, económicas, étnicas, políticas, míticas o religiosas).

En tanto que actividad principal en torno a la cual gira la vida de millones de individuos en numerosos países, y en tanto que actividad de la que dependen importantes sectores productivos de esos mismos países, la educación reglada, la educación escolar, la institución escolar en suma, no tendría razón de ser al margen de las funciones sociales que cumple. Para entender la naturaleza, el alcance, las implicaciones y las consecuencias de dichas funciones, a veces contradictorias, incompatibles y conflictivas entre sí, y para comprender el lugar de la escuela en sociedades como la española, es necesario poner actores e instancias en escena, en primer término, analizar el juego de papeles y de relaciones que desempeñan, en segundo término, y tratar de entender, en perspectiva sociológica –vale decir histórica, económica, política e ideológica– el entramado de intereses a los que responden prioritariamente tales funciones, en tercer término. Estas tres dimensiones tratarán de ser integradas en un mismo *tempo* aunque secuencial y expositivamente se presenten de forma separada.

CONCEPTO DE FUNCIÓN.

FUNCIONES MANIFIESTAS Y LATENTES

Del concepto de «función»

En sociología el concepto de función tiene varios significados diferentes (Rocher, 1983). Tiene un primer sentido que designa las tareas, los deberes o las responsabilidades de una persona que ocupa un puesto o practica una profesión. Tiene un sentido

matemático cuando inferimos relaciones de dependencia entre, por ejemplo, la innovación tecnológica y las condiciones de trabajo de los obreros como consecuencia de aquélla. En lenguaje matemático se diría que X es función de Y cuando el valor de X depende del valor de Y. El concepto de función tiene, finalmente, un tercer sentido «biológico» que está en el origen de lo que se ha dado en llamar el funcionalismo o los funcionalismos en sociología y en antropología (Rocher, 1983: 330). De la matriz de este paradigma de carácter orgánico o biológico sacamos el sentido con el que, al hablar de las funciones sociales de la educación, utilizaremos el concepto de función; a saber: una función social es *la contribución que aporta un elemento a la organización o a la acción del conjunto del que forma parte* (Rocher, 1983: 330); o, también, *toda consecuencia observable producida por la presencia de un elemento dado en el seno de un sistema social, la cual aumenta o mantiene su grado de integración* (Giner, 1999: 58).

De funciones manifiestas y funciones latentes

La distinción se la debemos al sociólogo estadounidense Robert K. Merton quien establece que las funciones manifiestas son aquellas funciones conocidas e intencionadas por los participantes en un tipo específico de actividad social. Las funciones latentes son consecuencias de dicha actividad desconocidas por los participantes. Giddens, siguiendo a Merton, toma como ejemplo para ilustrar la distinción de la danza de la lluvia realizada por los indios hopi de Nuevo México. *Los hopi creen que el ceremonial traerá la lluvia que necesitan para sus cosechas (función manifiesta). Ésta es la razón por la que organizan la ceremonia y participan en ella. Pero esta danza de la lluvia [...] tiene también el efecto de promover la cohesión de la sociedad (función latente)* (Giddens, 1991: 733). Son precisamente las funciones latentes de las actividades e instituciones sociales las que, según Merton, ofrecen gran parte de las explicaciones que rodean los fenómenos sociales.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

A cualquier ciudadano español de menos de 30 años le resultará difícil imaginar una sociedad sin escuela. Del mismo modo en que le parecerá imposible del todo pensar en una sociedad sin instituciones como la familia, la religión, el Estado, la economía, etc. Parece pues razonable, por el momento, invocar al sentido común para entender que cualquier sociedad industrial avanzada cuenta con una serie de instituciones que procuran relacionar y ajustar los subsistemas funcionales que la integran. Es decir, además de funciones sociales específicas (de reproducción vegetativa, de seguridad, de salud, de trabajo, de educación, etc.), las instituciones acogen todo un conjunto de funciones más amplias que se imbrican en el entramado del sistema social, que se diluyen en funciones subordinadas o supraordinadas, que determinan y condicionan las funciones sociales específicas de otras instituciones, que contradicen o entran en conflicto con funciones de una misma institución o de otras instituciones (disfunciones), etc. Estas funciones menos especializadas de cada institución, pero presentes en todos los espacios sociales posibles, son las que, por lo general, escapan al observador

no experimentado y son las que centran el interés de la sociología para explicar numerosos fenómenos sociales.

Suele ser habitual, por ejemplo, que a la escuela se le atribuya como una de sus funciones más importantes la de formar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres, críticos, imaginativos, participativos, solidarios, cívicos, capacitados para desempeñar trabajos cada vez más complejos, etc. Pero cualquiera que haya tenido experiencia escolar podría poner objeciones si no a los fines –recogidos en cualquier documento público sobre los objetivos de la escuela– sí a los medios y a los procedimientos para conseguirlos. Por otra parte, la trayectoria histórica de la institución –social, cultural, política– enseña que cualquier diseño que trate de fijar los contenidos más adecuados en un contexto histórico determinado será el resultado de la resolución temporal o provisional de un conflicto, en términos ideológicos, entre grupos sociales que pugnan por asegurarse el control de lo que se enseña en la escuela. Y, como telón de fondo, los intereses económicos en juego en el ámbito de la educación formal. Numerosos sectores productivos dependen en efecto, en gran medida, de la educación: el sector de los transportes (tanto públicos como privados), los comedores escolares, las editoriales de los libros de texto, los edificios escolares (su construcción y mantenimiento), por no referir los capítulos de personal, y así hasta una lista interminable de sectores relacionados con la educación de manera directa o indirecta. Finalmente, para evaluar su importancia en términos económicos, es necesario tener presente que los presupuestos de educación en España, a lo largo de los últimos años, han sido de los más altos en el conjunto de los presupuestos del Estado.

Trataremos por tanto de analizar tanto las funciones que tradicionalmente se le asignan a la escuela en sociedades en las que ésta ha alcanzado un cierto grado de generalización, como las que consciente o inconscientemente se ocultan, o no son reconocidas, porque se considera a la escuela una institución al abrigo de otras instituciones sociales, vale decir protegida de los intereses que, en las sociedades que se rigen por las reglas del juego democrático, pugnan en la esfera política, económica, cultural ideológica.

Educación, la cuestión clave

[...]

Importa insistir no ya tanto en el hecho de que la política educativa, en su sentido más amplio, es la que con mayor fuerza incide en la configuración de un país –por lo menos de boquilla, todos lo reconocen así– como en algo que escapa más a la percepción general, a saber, que es la política más intrincada y difícil de llevar a la práctica.

[...]

Y ello porque rebasa con mucho las competencias y aun las posibilidades mismas del Estado. Nos educamos en la familia y en los grupos primarios –socialización dicen los expertos– en los que participamos desde la primera infancia. Cuando el Estado interviene con la escuela pública ya están formados inteligencia y carácter. Además, toda educación exige

Continúa

fines que, en último término, se derivan de una visión de lo humano, distintas en nuestras sociedades plurales, sin que el Estado democrático pueda ni deba imponer una. El objetivo de la educación es social; estatal, únicamente su instrumentación. La educación depende así, más que del Estado, de fuerzas sociales con objetivos claros. La presencia de la «sociedad civil» es cada vez más necesaria en muy distintos campos de la actividad estatal, pero resulta indispensable en la educación. Educar supone un proceso social que ha de implicar a la sociedad toda; el Estado es sólo el que, en el mejor de los casos, coordina y cofinancia estos esfuerzos. Pues bien, la gravedad de la situación queda de manifiesto al constatar que en nuestra sociedad no se divisan las fuerzas sociales que pudieran dar el necesario impulso a la educación.

[...]

No todos se atreven a señalar lo más obvio de nuestra crisis educativa: que la mayor parte de los alumnos que llenan las aulas de institutos y universidades no tienen la preparación que habría que exigirles para poder estar en ellas. ¿Cómo vamos a tener una Universidad decente, digan lo que quieran los rectores, con el nivel medio de los estudiantes que llegan a su puerta? Pero, sin una escuela pública capaz, ¿cómo vamos a tener una enseñanza media que prepare a sus alumnos con los conocimientos imprescindibles para ingresar en una universidad?

Dejando de lado cuánto se debe a la herencia y cuánto a la educación, a nadie se le oculta que la impronta de los primeros años resulta decisiva. [...] Ojalá tengamos el coraje de empezar la ardua labor por la base y pongamos la máxima atención en «el jardín de la infancia», como dicen en Alemania, o en «la escuela materna», como dicen en Francia, y centremos los mayores esfuerzos en la enseñanza a partir de los dos años, con los programas educativos adecuados: no se trata de guardar –qué palabra más terrible la de guardería–, sino de educar inteligencia y carácter en un momento en que todavía se pueden compensar las diferencias sociales de origen. Claro que tendríamos que empezar por preparar a los educadores en la pedagogía propia de los más pequeños, hoy muy desarrollada, para impulsar luego la expansión de las escuelas infantiles con personal altamente cualificado, lo que también quiere decir bien pagado. No es un programa a corto plazo, pero sentaría las bases para una educación posterior mucho más exitosa, a la vez que, como efecto colateral, contribuiría decisivamente a que no siga decreciendo la población.

[...]

Ignacio Sotelo es catedrático de Sociología.

Sotelo, I. Opinión, *El País*, 25 de febrero de 2002.

Actividad 1

Debatid en grupo o responded individualmente a las siguientes preguntas sobre el texto:

- ✓ ¿Qué fuerzas sociales son las que debieran dar ese impulso necesario a la educación?
- ✓ ¿En qué consistiría esa educación más exitosa que reclama el autor? ¿Qué funciones cumpliría?

Funciones manifiestas y funciones latentes de la escuela

Así pues, como institución social que es, la escuela¹, el sistema educativo formal, desempeña múltiples y diversas funciones que responden a necesidades concretas de la sociedad en la que actúa. Dichas funciones son, como se ha anticipado, unas veces reconocidas y legitimadas o consagradas y, otras, ocultas o latentes. De entre las del primer tipo, las manifiestas, se suelen resaltar las relativas a las meramente socializadoras y, de entre éstas, a las específicamente educativo-formativas y académicas. Se sobreentiende que son funciones de carácter técnico-instrumental y científico cuyo control requiere de conocimiento experto; es decir, que todas las ramas del saber académico es dosificado, seleccionado y distribuido, no sólo pero fundamentalmente, por pedagogos y psicólogos. Las del segundo tipo, las funciones ocultas o latentes, las que no interesa hacer visibles porque se prestan al servicio de determinados sectores o grupos preeminentes de la sociedad, sólo pierden opacidad cuando son sometidas a un análisis riguroso que desvele su carácter histórico y social; vale decir político. Precisamente por ello una parte relevante del conocimiento experto las considera funciones espurias, de carácter ideológico, que se prestan a la manipulación política y, por tanto, lejos del Olimpo de la «ciencia».

Para comprender mejor la percepción social que se tiene de ambos tipos de funciones atribuibles a la escuela conviene no perder de vista que cualquiera de ellas está estrecha e íntimamente relacionada con otras instituciones sociales a las que sirve, se subordina o complementa. La familia, la religión, la economía, la política, la cultura instituida no se pueden entender al margen de las funciones que por y para ellas desempeña la escuela. Dicho de otra manera, en las sociedades complejas con sistemas educativos generalizados, no hay espacios sociales (grupos, instituciones, culturas e ideologías) que no sean permeables a la escuela o que no encuentren en algunas de sus funciones el soporte necesario que les provea de herramientas (instrumentales o ideológicas) tanto para su mantenimiento como para su cambio o adaptación. La escuela, como cualquier otra institución, permea e impregna las normas, los valores, las creencias, la ciencia, la religión o el arte de la sociedad en la que está inserta. Pero también se deja inundar por todos y cada uno de los niveles y elementos que constituyen la sociedad.

Esta dimensión aparentemente contradictoria de la escuela –reproducción y cambio– es, de hecho, una de las características inherentes a cualquier institución social: la de mantener sus funciones básicas en relación con el sistema social global (reproducción), a la vez que favorecer las condiciones para su renovación y, llegado el caso, su transformación (resistencia, oposición y cambio). La tensión entre reproducción y cambio asegura por lo demás la permanencia histórica de cualquier institución en contextos y épocas distintas con características y modelos diversos. Cualquiera de los modelos-tipo de familia española en el siglo XV, por ejemplo, poco tiene de parecido con su equivalente modelo-tipo de la familia del siglo XXI salvo tal vez en las funciones específicas de reproducción vegetativa y crianza.

¹ Término genérico con el que denominamos a los sistemas educativos formales de sociedades o países en los que la escolaridad es obligatoria y gratuita, por ley, a determinadas edades, fundamentalmente las que afectan a la infancia y a la adolescencia. En el conjunto del capítulo será sinónimo de expresiones como «sistema educativo», «sistema de enseñanza», «sistema escolar» o «institución escolar».

Pero otro tanto cabe decir de los distintos modelos de familia que cohabitan en la sociedad española en la actualidad: entre la familia nuclear típicamente urbana y lo que queda de familia extensa propia del medio rural se encuentran las familias monoparentales, las separadas y divorciadas, los segundos matrimonios, la cohabitación, etc. Cada modelo-tipo se puede caracterizar en submodelos diferenciados por variables que definen a los miembros de la familia, como la clase social, la profesión, la religión, el nivel de estudios, etc.

La escuela, entre la reproducción y el cambio

Volviendo a la tensión en la escuela entre funciones que favorecen la reproducción y funciones que propician el cambio, es necesario tener en cuenta que los distintos actores sociales presentes en un contexto histórico determinado y la correlación de fuerzas existentes entre ellos condicionarán la naturaleza y la intensidad de las funciones asignadas a la escuela en las diferentes partes de los subsistemas sociales sobre los que actúa. El escenario puede ser sumamente complejo y exige perspectivas multidisciplinares para su comprensión, precisamente porque la escuela forma parte del entramado social en su totalidad. Entre un tipo y otro de funciones se entretajan, oponen y superponen, complementan y refuerzan un sutil entramado de funciones que la escuela se esfuerza por realizar. Algunos breves ejemplos relacionados con el currículo escolar y con las reformas educativas pueden aportar luz a lo que decimos.

Es un hecho comprobado que los contenidos formales y manifiestos de cualquier currículo escolar, considerados formativos o instrumentales (lengua, matemáticas, geografía, historia, etc.) «conviven» sin aparentes contradicciones con los principios ideológicos (políticos, económicos, culturales) que impregnan la actividad escolar y que emanan del modelo de sociedad dominante. Así, la historia suele ser la de «los hombres», en lugar de la de «la especie humana», la de «el género humano», la de «los seres humanos» o la de «la humanidad»; la ciencia por antonomasia es la que «surge» en occidente con la civilización griega y se expande por todo el universo desde el Renacimiento europeo hasta nuestros días, ignorando o minusvalorando otras civilizaciones u otros modos de construir el conocimiento.

En relación con las reformas educativas, los grupos sociales que las proponen y defienden –propuestas debatidas y aprobadas en los Parlamentos (nacionales y autonómicos), sometidas pues a debate político, no solamente técnico o científico– lo hacen, por lo general, tratando de atender a todo un conjunto de necesidades que las funciones específicas de la escuela puede y debe satisfacer, todas ellas manifiestas, que van desde despertar la conciencia cívica en los alumnos-futuros ciudadanos, hasta adaptar los contenidos que se enseñan en la escuela a las nuevas necesidades de la sociedad. Esta última función parece ser una constante que sobrevive a cualquier reforma: para la reforma actual (la Ley de Calidad, 2002) las nuevas necesidades que debe satisfacer son las propias de una sociedad de la información o «ciberglobalizada». Pero, además de los contenidos formales, una reforma educativa tendrá una incidencia más o menos directa en la estructura social. Si la reforma apuesta decididamente por una escuela considerada de calidad –dotada de personal bien pagado, formado y motivado, y buenos medios técnicos y de infraestructura, lo demás vendrá de suyo– que asegure el acceso a toda la población en igualdad de condiciones, no sólo con declaraciones de principio sino con políticas de

becas al estudio y de incentivos económicos suficientes a las familias de los individuos más desfavorecidos socialmente, es seguro que a medio y largo plazo disminuirán significativamente las diferencias sociales entre grupos o clases. Probablemente no en la medida en que sería justo desde el modelo meritocrático en el que se apoya el principio de igualdad de oportunidades –para ello, por ejemplo, la reforma tendría que incidir más directamente en la estructura de la propiedad o en el diseño de políticas fiscales que aseguren una mejor distribución de la riqueza– pero lo suficiente como para producir cambios importantes en la distribución de las posiciones sociales. Si, por el contrario, la reforma educativa se pone al servicio de un modelo de sociedad en el que, como dice la Constitución española, se asegura formalmente el acceso a todos los españoles al sistema educativo durante un mínimo de años –los mismos para todos– y en las mismas condiciones, compensando parcialmente las diferencias de origen mediante becas y ayudas, y se deja a la madre naturaleza que haga el resto –esto es, que los resultados escolares obtenidos por unos y otros, al margen de sus condiciones de vida, sean el referente por el cual se miden la inteligencia, la capacidad, el esfuerzo, el sacrificio, el trabajo, etc.– entonces la reforma sólo servirá para mejor reproducir y legitimar las desigualdades de origen que tienen los alumnos y las alumnas cuando ingresan en la escuela.

LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

La institución escolar es una institución relativamente reciente. Tanto es así que, a principios del siglo XXI, está lejos de ser generalizada en todas las sociedades humanas y apenas si se deja adivinar en una gran mayoría de ellas. Entre nosotros, en las sociedades europeas y occidentales, la institución escolar en la que muchos nos hemos formado y socializado se estructura y asume las funciones que hoy se le reconocen en fecha muy próxima. En la mayoría de los países europeos ello ocurre a lo largo de los años sesenta del siglo XX. Para el caso español sólo la generación de españoles menores de 30 años ha sido objeto de su acción, tras la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

Esto quiere decir que la educación formal y reglada, la que asume, organiza y controla fundamentalmente el Estado, se constituye en pieza básica del mismo en un tiempo muy cercano a nosotros. Sin embargo, su gestación es mucho más antigua. De hecho, es la culminación de un largo proceso de construcción de un modelo de sociedad que comienza con el Renacimiento europeo. Las líneas fuerza de dicho proceso, los pilares sobre los que se apoya el proyecto de nueva sociedad que rompe con el modelo feudal, se empieza a vislumbrar en el horizonte renacentista. Serán los ilustrados europeos los que socavarán los cimientos del Antiguo Régimen², y la Revolución Americana y la

² *La sociedad del Antiguo Régimen era una sociedad orgánica, caracterizada precisamente por su unidad y por su cohesión. Todo ello contribuía a mantener poderosos vínculos entre sus miembros: la familia amplia, el parentesco, la tierra, los gremios, la comunidad local, los estamentos. El aparato eclesiástico ejercía un fuerte control social; en fin, la monarquía, en la que se proyectaba todo aquel sistema tan rígidamente jerarquizado, se presentaba como encarnando la voluntad divina, que, en definitiva, era la garante de las relaciones entre las partes y el todo y el último significado de este todo. Se trataba, en suma, de un mundo sin fisuras, con sentido, considerado necesario, inmutable (Lerena, 1983: 207).*

Francesa³ serán los puntos de anclaje que apuntalen definitivamente el nuevo edificio que albergará a la sociedad industrial. Estos procesos que son sumamente complejos por sus implicaciones demográficas, económicas, políticas, religiosas, culturales, técnicas o científicas, son los que, a la postre, irán configurando y definiendo el papel llamado a desempeñar por la escuela, una de las instituciones sociales más importantes para las sociedades europeas de los siglos XIX y XX. El siglo XXI puede ser, finalmente, el siglo en el que la institución escolar se generalice al conjunto de las sociedades humanas. Y ello porque las funciones que históricamente se le han atribuido, al servicio de otras instituciones sociales, siguen siendo con el paso del tiempo, básicamente las mismas.

Veamos con algo más de detalle, con el trasfondo histórico que les define, cuáles son algunas de esas funciones.

Función de guardia y custodia de los más jóvenes

Lo que con el tiempo se convertiría en un espacio creado por los Estados nacionales para acoger las jóvenes generaciones y socializarlas, en sus orígenes y durante varios siglos sólo fue un entramado de instituciones desconexas y dispersas que atendían con fines diversos las distintas infancias de las sociedades europeas. A la postre, sin embargo, todas estas infancias serían objeto de algún tipo de intervención por parte de distintos poderes en función de los destinos individuales y grupales que su posición en la estructura social les asignaba. Para comprender mejor una de las funciones que cumple el sistema educativo en las sociedades escolarizadas, la función de guardia y custodia de la infancia y de la adolescencia, conviene echar una mirada sobre el modo en que aquél ha desempeñado esta función a lo largo de la historia europea.

Como se ha dicho, en los siglos XV y XVI se empieza a tejer y a diseñar una nueva forma de organización sociopolítica, centralizada y burocratizada en lo social, en lo administrativo y en lo político, como consecuencia de toda una serie de factores que confluyen en los inicios de la formación de los Estados nacionales. Los nuevos modelos de organización que adoptan van tomando cuerpo a partir de referentes filosóficos, políticos y económicos cada vez más secularizados y distanciados de los modos de organización propios del régimen feudal legitimados por la Iglesia, la católica o la protestante. El Estado secularizado, el Estado de derecho, pretende hacer del ciudadano un ser libre, sujeto de derecho, a la vez que responsable de sus propios actos. En cierta medida aspira a sustituir a la Iglesia en su papel de mediadora entre el creyente y Dios, pero ahora el creyente se convierte en ciudadano que ha de responder de sus actos ante el Estado. En definitiva se establecen unas nuevas normas de comportamiento, unas guías de moralidad públicas hechas por y para los ciudadanos que habrán de ser juzgadas por los mismos ciudadanos a través de sus representantes en el gobierno del Estado.

³ *En el plano ideológico-político, la Revolución Francesa ha proclamado la abolición de los gremios y de las asociaciones (1791), ha puesto límites al poder paterno y a la propiedad (1792), ha sustituido la enseñanza religiosa por la enseñanza laica (1793), ha tratado de someter el poder del aparato eclesiástico; en una palabra, ha enfrentado la costumbre al derecho, la tradición a la ley, el sometimiento al conocimiento, las creencias religiosas a la razón, la aristocracia a la burguesía (Lerena 1983: 207).*

Obviamente, el proceso requiere tiempo y educación, lo que es lo mismo que decir uniformización, en territorios-Estado sumamente diversificados en formas de vida y cultura, en creencias, y en valores. Cualquier forma de educación es, en tales circunstancias, la imposición de una cultura a la que toda la variedad de culturas representada en el conjunto del territorio debe tender. Ello significa control, vigilancia, represión, conversión y asimilación, bien mediante la violencia física, bien mediante la violencia simbólica. La primera será utilizada, sobre todo, para reprimir y controlar a la población adulta. La segunda, la que actúa y opera sobre la voluntad de quienes acaban asumiéndola como una salvación o una conversión redentora, tendrá su campo de actuación en las jóvenes generaciones, empezando por la infancia. La escuela del Estado será su instrumento. El P. Felipe Scio se lo escribe a Carlos III en 1787 con las siguientes palabras: *Toda la felicidad pública de un Estado depende en gran parte de las primeras semillas que se siembran en los corazones tiernos de los jóvenes [...] su abandono puede, y aún debe tener precisamente mayores y más peligrosas consecuencias contra el bien del mismo Estado, porque así como un campo inculto y abandonado solamente se ven brotar espinas y malezas, de la misma suerte, del descuido en la crianza y primeras instrucciones de esta clase de gente, nace una general corrupción en sus costumbres, y una entera ignorancia de las obligaciones que tiene cada uno como cristiano, como vasallo, y como miembro que es del cuerpo político, y de aquí la ociosidad, el horror al trabajo y a la aplicación, el amor a la licencia y a la libertad y a todos los otros vicios que con tanto perjuicio suyo y del común no los constituye moralmente inútiles sino perniciosísimos o como una peste pública, que todos deben huir y procurar evitar* (citado por J. Varela, 1989: 79).

La influencia de humanistas y reformadores, reforzada en algunos casos por moralistas religiosos, se hace notar a través de escritos en los que se imponen definiciones legítimas de lo que es de Dios y de lo que es del César, de buen comportamiento, de buen ciudadano, etc. Los modelos-guías de unos y otros apuntan a diferentes públicos con posiciones sociales diferentes. Los objetivos y los medios para ajustarse a dichos modelos varían en función de los actores sociales: los que pueden leer los escritos, los menos, y los que tienen la capacidad de interpretarlos y de imponerlos. Antes de la Revolución Francesa y durante prácticamente todo el siglo XIX la inmensa mayoría de la población europea no sólo no sabe leer sino que carece de medios materiales de subsistencia. Tanto desde el punto de vista material como desde el punto de vista moral, para los nuevos Estados-nación se impone una decidida acción encaminada a uniformizar, ordenar y controlar a toda la población. Esto quiere decir actuar sobre sus condiciones materiales a cambio de aceptar una determinada moral del trabajo, de la disciplina, de la familia y de la obediencia a las leyes del Estado. Como se decía más arriba, la población adulta será objeto de un estrecho encuadramiento que busca asegurar un determinado orden social en el que, para conseguirlo, se mezcla y confunde interesadamente la pobreza con la ociosidad y la vagancia y, así, se estigmatiza y se persigue el vagabundeo, la mendicidad y el desarraigo. Los hijos de esa población adulta –pobre y desarraigada, pero no obstante formalmente libre y necesaria como mano de obra barata al servicio de la nueva sociedad industrial y laboriosa, al servicio del capital diría Marx–, la inmensa mayoría de la población infantil, será objeto, por su parte, de otro tipo de encuadramiento en el que la institución escolar está llamada a desempeñar un papel crucial.

Julia Varela hace una distinción entre tres tipos de infancia acordes con los estamentos y grupos presentes en las sociedades estratificadas del Antiguo Régimen y que, como tales tipos, serán objeto de tratamiento educativo diferenciado que va desde el que está dirigido a los que poseen *un natural gentil y generoso* hasta los que son *lo más vil y abyecto de la República* (Varela, 1991). El primer tipo lo conforma la *nobleza ennoblecida* cuyos vástagos *deben aprender a comer y beber con elegancia, a ejecutar todas sus acciones con perfección, en particular el moverse, andar, caminar, danzar, hablar, jugar todas las armas [...] Toda una serie de técnicas, dispositivos y artificios se aplicarán a los cuerpos de los hijos de familias nobles para conferirles elegancia, buen aire y gracia. La nobleza corporal así fabricada por preceptores y maestros domésticos servirá a los nobles para adquirir una identidad en tanto que grupo, al tiempo que les permitirá dominar y distanciarse de otros grupos, constituyéndose en un mundo aparte y especialmente alejado del de los criados, lacayos y de todos aquellos que viven del trabajo de sus manos* (Varela, 1991: 232).

El segundo tipo, la «pobreza enriquecida» refiere la naturaleza infantil de los hijos de las clases populares llamados a desempeñar trabajos manuales. Los niños pobres serán recogidos en «albergues, hospitales, casas de misericordia, casas de doctrina y seminarios de pobres» con el objetivo principal de inculcarles la moral, *la formación de hábitos de subordinación y obediencia y a ser posible también de laboriosidad [...] Humanistas y moralistas manifiestan respecto a los estilos de vida de las clases populares, a sus formas de comer, andar, reírse y divertirse, un fuerte desprecio [...] Los programas educativos para estos niños pobres, que se dedicaban a vagar sin rumbo y a gozar de la libertad, pasarán por la fijación espacial, por el enclaustramiento semiconventual, la memorización de catecismos y la reglamentación de sus vidas, a fin de que adquieran el hábito de la sumisión a la autoridad y el temor al castigo* (Varela, 1991: 233).

El tercer tipo de infancia, denominado por Varela como «nueva nobleza», es el que corresponde al nuevo estrato social que emerge con fuerza a partir de los siglos XVI y XVII y que conformará la burguesía comerciante, industriosa, urbana y fabril de la nueva sociedad industrial. De la mano de los jesuitas, la infancia colegial no será adiestrada, como lo era la infancia noble, en el manejo de las armas o en otras habilidades caballerescas propias de épocas caducas, sino en virtud y buenas letras. *La rectitud, la compostura, la modestia, la mansedumbre, la aplicación al estudio, en fin, la honestidad y la discreción son algunas de las cualidades corporales más relevantes que deben brillar en sus alumnos, ya que el vestido, la forma de hablar, los movimientos del cuerpo son voces que reflejan el interior del alma [...] en tanto que reflejo del alma, en tanto que triunfo del hombre interior, se inscribirá en un nuevo registro que, poco a poco, constituirá «la verdadera nobleza».* Ésta, a diferencia de la vieja nobleza, *no se fundará ya ni en la sangre, ni en el linaje, sino en los méritos, en las capacidades y en el esfuerzo individual, quienes cobrarán un protagonismo creciente desde entonces hasta el presente* (Varela, 1991: 235).

Los ilustrados centrarán sus esfuerzos en el diseño de un sistema de educación nacional intervencionista, uniformizador y centralizador. Los tres modelos de infancia presentes en el período en transición de la sociedad estamental a la industrial deberán, con el tiempo, fundirse en un único modelo que coincidirá con el de la infancia burguesa. La labor del sistema educativo de ámbito nacional consistirá, básicamente, en inculcar en todas las infancias presentes en el Estado los rasgos característicos del modelo de infancia

hegemónico, en una sociedad en la que el poder económico y político recae ya sobre la burguesía. El Estado deberá, para ello, sustituir al aparato eclesiástico y a las instituciones caritativas religiosas y crear sus propios centros de acogida en forma de escuelas. Todo ello debidamente reglamentado en cuanto a contenidos que se han de enseñar y a cómo enseñarlos, en cuanto a tiempo de escolarización, grados y niveles, etc.

Sin embargo, la infancia pobre deberá esperar aún mucho tiempo —un siglo y medio para el caso de España— para poder escapar a la tutela de instituciones caritativas de carácter religioso o secular. La lucha por el control de la educación en España viene de lejos: *En definitiva, lo que se cuestiona y se va a cuestionar, es no el propio sistema de enseñanza, sino de quién es y para qué sirve [...] Clérigos frente a laicos, civilistas frente a canonistas, teólogos frente a sabios, es ahora, burocracia eclesiástica frente a burocracia estatal. Ideología religiosa tradicional frente a ideología laicizante moderna, sociedad estamental frente a sociedad de clases* (Lerena, 1983: 105). El Estado tarda en asumir el papel «civilizador» que en teoría le correspondía en la nueva sociedad burguesa, dejando en manos del aparato eclesiástico durante largo tiempo la tarea de custodiar, civilizar y cristianizar a una infancia obrera cada vez más pujante y combativa. A pesar de la Constitución de 1812 en la que se establece la creación de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía; a pesar de la Ley Moyano de 1857 que consagra legalmente la escuela obligatoria entre los seis y nueve años, la escuela sigue sin ser gratuita y, como consecuencia, el 52 por ciento de la población es, en 1920, analfabeta (12 millones de personas) y en 1932 la tasa de escolarización en Primaria es la misma que en 1880 (Lerena, 1983). Salvo el paréntesis de la Segunda República (1931-1939) cuyo proyecto educativo se basa en una educación pública, laica y gratuita en la que el Estado asume, por primera vez en la práctica, lo que establece la Constitución, hay que esperar al tardo-franquismo para que, en 1970, la Ley General de Educación (LGE) establezca como obligatoria y gratuita la escolarización de niños y niñas entre los 6 y los 14 años. Las sucesivas reformas posteriores a la Constitución de 1978, introducidas por los sucesivos gobiernos socialistas entre 1982 y 1996, han ampliado, finalmente, en dos años dicha escolarización.

Hasta aquí se ha presentado una sintética evolución histórica de la institución escolar que pone de manifiesto el esfuerzo de los Estados nacionales europeos y, en especial el Estado español, por construir una institución que asegurara el gobierno, el control, la vigilancia y el cuidado de la infancia y, posteriormente, de la adolescencia, para, desde ahí, asegurarse el gobierno y el control de todo el cuerpo social.

En la actualidad, la escolarización obligatoria para cualquier ciudadano o ciudadana residente en el Estado español y el carácter gratuito de la misma, unido al nivel de uniformidad burocrática, académica y administrativa (edad, curso, ciclo o nivel de los alumnos, tipo de centro y tipo de estudios), el grado de uniformización (currículo, asignaturas, áreas de conocimiento, prácticas pedagógicas) y de centralismo (estatal o autonómico), impide formalmente la atención diferenciada de distintas infancias acordes con la nueva estructura de clases presentes en la sociedad española. En teoría, el principio de igualdad de oportunidades está asegurado. No obstante, su propia formulación encierra el reconocimiento de diferencias de partida —el reconocimiento de desigualdades de origen en una sociedad de clases—, y de diferencias en la llegada —itinerarios escolares distintos, abandonos, deserciones y fracasos escolares, etc.—, además de la coexistencia de una red

privada, paralela a la pública y financiada con fondos públicos, cuya titularidad es mayoritariamente de la Iglesia católica. La clientela de una y otra red se distinguen por toda una serie de características diferenciadas de socialización, de modos y medios de vida, de expectativas, de redes sociales..., en definitiva, de proyectos de vida distintos para infantes y jóvenes de unos grupos y otros.

La función de guardia y custodia desempeñada por la escuela ha estado plenamente incorporada a los modos de vida de la sociedad española de las últimas dos décadas. Tanto es así que Alberto Moncada publicó en 1980 un libro muy sugerente que tituló *Educación y aparcamiento de menores*. La progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo, junto con el proceso de urbanización y la preeminencia del modelo de familia nuclear, ha provocado la proliferación de centros de acogida de la pequeña infancia (0-6 años), de carácter privado en su mayoría, a los que antes de la LOGSE se les conocía popularmente como «guarderías». Precisamente recibían este nombre, porque en estos centros la función de custodia ha sido prioritaria, porque la función educativa estaba excluida y porque al personal a su cuidado no se le exigía ninguna clase de formación ni de titulación previa (Carbonell, 1996). A la función de guardia y custodia ha ido unida, también históricamente, la función de retención y de contención de la infancia y de la juventud en su incorporación al mundo del trabajo. A causa del paro estructural que conoce la sociedad española en este principio de siglo, como consecuencia de procesos de ajuste y de reorganización del trabajo, la función de contención del sistema educativo está en concordancia con la legislación laboral vigente, al alargar la escolarización con carácter obligatorio y gratuito hasta los 16 años. Ni que decir tiene que la medida tiene que ver, además y sobre todo, con el desajuste que había en la legislación anterior entre la edad de abandono «voluntario» del sistema educativo a los 14 años y la edad de incorporación al trabajo a los 16. Se trata de una medida de control y de vigilancia de un colectivo importante de jóvenes que, por su origen social y trayectoria escolar marcada por el fracaso, tenían un potencial conflictivo muy alto.

Función de cohesión social y de construcción de identidades nacionales

Ya hemos visto en el apartado anterior cómo, tras las grandes revoluciones burguesas, la inglesa, la americana y la francesa, los Estados nacionales se convertirán en el símbolo de un tipo de comunidad de carácter político y cultural referido a un mismo territorio. Hemos visto, igualmente, que al final de la Edad Media se va configurando un entramado de instituciones con fines socializadores que, poco a poco y con el tiempo, van constituyéndose en un aparato especialmente diseñado para instruir e inculcar *la norma para asegurar la producción y reproducción de una política de Estado cuyo objetivo es el orden, la disciplina, la santificación de los lazos familiares, el respeto a las jerarquías, la aceptación del puesto asignado en el sistema social* (Castel, 1980). Se produce así la institucionalización del sistema educativo, en expresión de Lerena (Lerena, 1985), ya que la práctica educativa se autonomiza, los encargados de ejercerla se especializan y se constituyen en agentes a la vez que son remunerados por ello, se homogeneiza el modo de inculcar los contenidos y sus procedimientos, y el aprendizaje tiene un carácter continuado y acumulativo.

La nación, como nueva forma de organización política, con base territorial y que aspira a una misma identidad común de cultura para los ciudadanos que la conforman —una misma lengua, una misma constitución, una misma historia con los mismos antepasados, leyes iguales para todos, etc.—, facilitó y potenció la expansión del sistema educativo y la consolidación de su proceso de institucionalización. A su vez, la expansión del sistema educativo contribuyó, y sigue contribuyendo todavía hoy, de manera decisiva, a la construcción y al mantenimiento de la nación y de las identidades de base nacional o nacionalistas. En este sentido su función parece evidente: *En la formación de los estados nacionales [...] resulta clara la función de la escuela: facilitar la comunicación al unificar la lengua, inventar un pasado común a través de la historia, borrar las fronteras interiores y subrayar las exteriores a través de la geografía, allanar el paso al mercado unificado mediante la homogeneización de los sistemas de pesas y medidas, lograr la adhesión al poder existente a través del adoctrinamiento político e ideológico* (Fernández Enguita, 1997: 61).

Ambos procesos, constitución de las naciones e institucionalización del sistema educativo, confluyen en un mismo punto que no es otro que el de homogeneizar, uniformizar y centralizar las prácticas educativas —agentes, contenidos y procedimientos— bajo un modelo de organización política cada vez más centralizado, secularizado y burocratizado, que establece como uno de los derechos y deberes del ciudadano el de los derechos y deberes educativos, a la vez que garantiza la igualdad de acceso al sistema educativo⁴.

A partir del siglo XVIII, la comunicación entre personas para el intercambio de bienes y servicios, así como la movilidad geográfica de los ciudadanos de un lado a otro del territorio implicará el uso de sistemas de comunicación que refieran unos mismos significados, *transmitidos en una lengua estándar y, cuando sea necesario, por escrito. Cara a conseguir estos objetivos, resultará de gran importancia la alfabetización de cada vez un mayor número de personas que puedan acceder a los documentos, datos, registros y archivos. Las leyes, los contratos, las prácticas administrativas, las noticias, quedan por escrito, de forma que el hábito de escribir se va extendiendo por todas las esferas de la vida pública* (Serrano, 1997: 51). Obviamente, eso no era posible por la vía tradicional de socialización y de transmisión de normas, valores, saberes y conocimientos en estructuras familiares, gremiales o comunitarias propias del Antiguo Régimen. Así pues, una función esencial del sistema educativo será, desde sus inicios, imponer un consenso que posibilite y legitime el orden social diseñado por la burguesía emergente, a través de un proceso sistemático de inculcación de hábitos de pensamiento y de comportamiento. Orden social cuyas bases se asentarían sobre las diferencias (desigualdades) inherentes a la «condición humana». Diferencias que los primeros sociólogos de la educación se encargarían de justificar como funcionalmente útiles para una sociedad «orgánicamente diversa» y que Émile Durkheim (1858-1917) sistematizaría así: *La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación*

⁴ Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de población tengan «oportunidad» de probarse y de medirse (éste es el sentido de este término en la expresión «igualdad de oportunidades»), haciendo con ello creer que la desigualdad de posiciones es una pura consecuencia inevitable de la que sería inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales (Lerena, 1986: 30).

perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversificación, toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí misma y especializándose (Durkheim, 1975: 52). De ahí que el sistema se haya visto dividido históricamente en dos partes. Una primera parte de educación básica que, salvo las actualizaciones necesarias impuestas por el paso del tiempo, ha permanecido prácticamente inalterable. En ella se transmiten una serie de conocimientos, hábitos y habilidades que constituyen la base común de la instrucción de todo ciudadano –lengua estándar, lectura y escritura, aritmética y cálculo, literatura, geografía e historia y buenas costumbres–, al tiempo que se transmiten valores y pautas de comportamiento. El conocimiento especializado en ramas y niveles, el que contribuye a asegurar la división social del trabajo, constituye la segunda parte. Su clientela, la que frecuenta los niveles más altos y se especializa en ramas de fuerte consideración y prestigio social, representa un pequeño porcentaje de la estructura social: justo el que la sociedad necesita para renovarse, reequilibrarse, y dinamizarse con el pretexto de que, al regenerarse, produce riqueza, progreso y bienestar general. Dicha clientela ha permanecido prácticamente inalterable desde la institucionalización del sistema educativo. De lo cual se puede inferir que el proceso de homogeneización cultural, por un lado, y el de diferenciación social, por otro –en realidad no actúan por separado sino que lo hacen complementariamente–, funciones ambas desempeñadas por la institución escolar y con objetivos contrarios o contrapuestos, no parecen afectar a otra función considerada fundamental que es la de crear consenso, cohesión e identidades comunes, base de la nación a la vez que elementos imprescindibles para asegurar un determinado orden social y un modelo concreto de sociedad.

Vivimos una época en la que fenómenos como los de la globalización y la interculturalidad desbordan y desdibujan las fronteras y las identidades construidas a lo largo de los dos últimos siglos. Unas y otras se han construido a base de informaciones procedentes de distintos ámbitos, pero sobre todo del currículo escolar, en las que se ha impuesto un enfoque etnocentrista o particularista. Gracias a los actuales medios de comunicación y al conocimiento que nos proporcionan sobre el mundo que nos rodea –relativizando desde una perspectiva más universalista mucho de lo que hasta ahora sabíamos de él– la idea de Estado-nación como fuerza aglutinadora de una identidad a escala territorial parece perder fuelle diluyéndose en entidades supranacionales en algunos casos (la Unión Europea), o reivindicando la independencia de entidades integradas en otras, en otros casos (el «movimiento de liberación nacional vasco», como ejemplo de reivindicación de identidades de naciones sin Estado).

Los retos que se le plantean a la institución escolar de cara a seguir cumpliendo la función que hasta ahora tenía asignada sobre este particular, parecen de gran talla. Si bien el modelo de organización política sigue siendo de base territorial es inimaginable que se pueda establecer un currículo común para todas las poblaciones que viven en la Unión Europea. Como bien sabemos en España, cada comunidad autónoma goza de autonomía suficiente en materia de educación para enseñar en la propia lengua y para definir contenidos curriculares sumamente importantes en la configuración de identidades culturales. También sabemos que las comunidades autónomas trasladan a escala territorial más reducida los modelos identitarios que históricamente se han venido aplicando

para el Estado-nación y que ello provoca inevitablemente conflictos entre el poder central y los distintos poderes autonómicos que se identifican como nación aunque no tengan Estado.

Formación para el trabajo y distribución de las posiciones sociales

Durante toda la Edad Media europea, casi todo el mundo aprendía a trabajar dentro de la misma unidad familiar o bien trabajando al lado de los maestros y de los oficiales del gremio. Solamente una minoría de la población –los futuros eclesiásticos, abogados u otros profesionales liberales– se formaba fuera de la comunidad, en instituciones especializadas como los conventos o las nacientes universidades. En la sociedad industrial, la familia deja de ejercer sus funciones productivas y el aprendizaje se desplaza a la escuela. En este punto, se inicia la separación entre educación y trabajo que, con diversas variantes, perdura hasta nuestros días. A partir de entonces, a la institución escolar se le encomienda la función de proporcionar al individuo unos conocimientos y habilidades que lo integren, laboral y socialmente, en la nueva civilización industrial. Ya hemos analizado algunas de las razones: cohesión, homogeneización cultural, disponibilidad de mano de obra domesticada, etc. Por otro lado, estas competencias formativas proporcionadas por la institución escolar, útiles para desempeñar muchos tipos de tareas, son sancionadas por medio de un variado y complejo sistema de certificaciones, titulaciones y credenciales, y se distribuyen de manera desigual tratando de reproducir, con más o menos dificultades y contradicciones, la estratificación social vigente.

Estas dos funciones se cumplen, pues, desde cometidos diferenciados: la primera remite a las rutinas de socialización para el mundo del trabajo, la segunda refiere más a la escuela como mecanismo de distribución de las posiciones sociales, en donde la estructura ocupacional, relativa obviamente al sistema productivo, depende de la escuela. Analizaremos ambas funciones por separado, si bien los espacios sociales en los que se insertan –economía, trabajo, estructura social– impiden una separación nítida de sus efectos.

La relación entre escuela y trabajo ha sido abordada desde la sociología como parte del todo social aunque significando el mayor peso de una u otra en la estructura social según la perspectiva teórica o metodológica adoptada. Ahora bien, dichas perspectivas suelen estar marcadas por acentos bien demasiado optimistas y voluntaristas, bien demasiado deterministas y simplificadores de la dinámica y el funcionamiento institucional, como si la escuela fuera un sofisticado y perfecto mecanismo de relojería que cumple minuciosa y rigurosamente sus funciones. Por el contrario, la perspectiva histórica ha demostrado que la escuela responde más bien a la metáfora de una máquina bastante pesada en la que hay piezas que funcionan y otras que se averían y se oxidan, y que no siempre se pueden reparar o cambiar debidamente y en el momento oportuno. Por eso, el análisis sobre el grado de correspondencia y disfuncionalidad de la escuela no puede hacer abstracción del contexto histórico, de la economía, de la política, de las fuerzas sociales que pugnan por utilizar la escuela en beneficio propio y de la capacidad de resistencia que oponen los agentes implicados en su acción.

A partir de este punto adoptaremos por tanto una perspectiva que nos permita abordar la institución escolar desde la doble función de formación para el trabajo y de selección y distribución de la población en la estructura social. Una y otra han sido objeto de un tratamiento específico por parte de la sociología de la educación desde los años cincuenta ya que, lo que subyace a ambas funciones, es el carácter legitimador que ha asumido la escuela como instrumento meritocrático que asegura la igualdad de oportunidades mediante la movilidad social, o como instrumento de reproducción de la estructura social en beneficio de los que poseen más ventajas sociales de partida.

Capacitación para el trabajo

En la práctica, la función más importante de la escuela hoy, es la formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo. Ésta es al menos una de las funciones manifiestas más comúnmente aceptadas y no parece que los usuarios del sistema educativo estén dispuestos a renunciar a ella o a su reconocimiento. En efecto, aunque desde una u otra perspectiva puedan considerarse más importantes otras funciones, como las que anteriormente hemos analizado, el hecho es que la organización y el funcionamiento de la escuela están básicamente determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo. Sobre esta cuestión los distintos actores sociales (padres, partidos políticos, empresarios, sindicatos, etc.) suelen mantener un generalizado consenso: sobre el sistema educativo debe recaer la responsabilidad de formar los futuros ciudadanos trabajadores.

Los usuarios de la escuela, los jóvenes –y sus padres–, cuando tienen que tomar decisiones sobre su utilidad –años de escolarización, tipos de estudios, tipos de centro– lo hacen esencialmente con la vista puesta en el horizonte profesional; esto es, en el tránsito a la vida activa y en las oportunidades que se tendrán como trabajador o como profesional. También los contribuyentes –que mantienen con sus impuestos los altísimos costes de una educación obligatoria y gratuita– están convencidos de que sus impuestos se deben invertir para formar ciudadanos trabajadores que asuman con todas las competencias necesarias los requerimientos y las exigencias de puestos de trabajo cada vez más cualificados. En realidad, asumen con resignación: ¿qué mejor inversión que la que, formando a los más capacitados, se emplea para generar mayor riqueza y progreso para el conjunto de la sociedad? En definitiva, se parte de un razonamiento relativamente simple cuya premisa principal establece que cuanto mayor riqueza en circulación haya en un país, más beneficios derivados de la misma podrán obtener todos los ciudadanos. Dicho de otra manera y simplificando, cuanto más rico es un país más se consume y más impuestos se recaudan, lo que permite al Estado reinvertir en más y mejor educación (aumentando con ello la productividad), sanidad, vivienda, bienestar social, etc. Los empresarios y los poderes públicos, en general, suponen que los distintos sectores productivos, y sus correspondientes puestos de trabajo, requieren ser ocupados y atendidos por las personas más y mejor capacitadas. Éstas –en teoría toda la población escolar– necesitan una preparación y unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales. Cada puesto de trabajo requerirá y exigirá, además, otra serie de saberes y capacidades específicas para quienes los ocupen en su momento.

En consecuencia, unos y otros reclaman de la escuela que en su tronco común y obligatorio ofrezca a toda la población escolar ese mínimo denominador común general, más

las bases necesarias para emprender aprendizajes específicos en ramas especializadas de la enseñanza reglada, o no reglada; tantos aprendizajes específicos como puestos de trabajo requiere la economía y el sistema productivo en sus distintos sectores. En términos de organización del sistema educativo esto se traduce, en los niveles obligatorios y gratuitos: (a) en una enseñanza básica, infantil y primaria, común a toda la población; (b) en una enseñanza secundaria obligatoria (ESO), en la que se introducen las primeras especificidades curriculares en forma opcional, con salidas al mercado laboral a partir de los 16 años, en unos casos, a la formación específica de las distintas ramas de la Formación Profesional, en otros casos, o a la formación propedéutica de las distintas ramas del Bachillerato para ingresar en la Universidad, como tercera posibilidad.

Dejando de lado el análisis de los contenidos que se imparten en la escuela –algunos de los cuales tienen, como ya se ha visto, otras funciones además de las meramente instrumentales (lengua, geografía, historia, matemáticas, etc.)– y la cuestión relativa a las diferencias de oportunidades que tienen unos grupos u otros de acceder a distintos niveles de estudios y, en consecuencia, a distintos puestos de trabajo –que veremos a continuación–, nos limitaremos a señalar con pinceladas breves lo que, con relación a las anteriores percepciones y razonamientos en la dialéctica educación y trabajo, se ha dicho desde la sociología. En el ámbito concreto de las funciones manifiestas que le han sido asignadas formalmente a la educación, veamos someramente el núcleo en el que distintas teorías han centrado el debate.

El relanzamiento económico vivido por los países occidentales en la década de los años cincuenta y sesenta encontró en algunas teorías procedentes de la economía el eco suficiente como para pretender explicar el papel de la educación en el desarrollo económico de un país. Una de las que más aceptación tuvo fue la llamada *teoría del capital humano* que, sintéticamente, establecía una correlación positiva entre el nivel de educación y el acceso a los niveles de la estructura ocupacional: *Un nivel alto de educación constituía una garantía de productividad, una elevada capacidad para adaptarse a la evolución permanente de la economía y de la tecnología. El aumento del nivel educativo tendría, además, una incidencia favorable en la tasa de consumo y actuaría acumulativamente de generación en generación* (Medina, 83: 13). Ni que decir tiene que en el caso concreto de la sociedad española de la década de los años sesenta, y de la mano de los tecnócratas del régimen franquista, esta teoría caló en las familias de clase media, que pusieron la vista en la escuela como instrumento de promoción social. Eso ocurrió, por lo tanto, antes de que el sistema educativo fuera obligatorio y gratuito con la Ley General de Educación de 1970 y mucho antes de que la tasa de escolarización obligatoria alcanzara el 100% de los españoles entre seis y catorce años de edad, bien entrada ya la década de los ochenta.

No obstante la fe puesta en la escuela como instrumento de promoción social a través del puesto de trabajo, lo cierto es que el análisis sociológico de la educación formal ha puesto de manifiesto en las tres últimas décadas la falta de adecuación entre nivel de estudios alcanzado y puesto de trabajo desempeñado. A título de ejemplo, ya el Informe Juventud 1985, recogía dos encuestas pertenecientes a los años 1975 y 1979 en las que se preguntaba por la relación que tenía el trabajo del entrevistado con los estudios realizados. Para el 70% de los sujetos, el trabajo que realizaban podrían desempeñarlo –con mayor o menor dificultad– sin dichos estudios. Ya por entonces el sociólogo Amando de Miguel publicó un libro que, por el título *Universidad, fábrica de parados*, puso en alerta

a los más optimistas⁵. Y ello en una época de relativo optimismo económico como se ha dicho antes. Casi un cuarto de siglo después, la situación lejos de mejorar ha empeorado, si nos atenemos a los principios en los que se basaba la teoría del capital humano y sus sucesivas reinterpretaciones posteriores. En efecto, a partir de la recesión económica de los años setenta –la crisis del petróleo tras el conflicto árabe-israelí– se terminó de caer en la cuenta de que la institución escolar no era el instrumento de desarrollo económico al servicio del progreso de la sociedad, ni el elemento propulsor de la movilidad social, ni la institución llamada a compensar las desigualdades sociales. También se verificó –pese al alineamiento general a las tesis tecno-funcionalistas por parte de los gobiernos occidentales– que una mejor educación (en contenidos, preparación y tiempo) no revertía, necesariamente, en el incremento de la producción (Medina, 1983).

Distintas teorías y numerosos estudios de base empírica han salido al paso desde entonces para apoyar o para desacreditar los enfoques funcionalistas y la teoría del capital humano. De entre las primeras, resultan muy ilustrativas del debate en torno a la relación entre educación y empleo las perspectivas desarrolladas por la *teoría de la correspondencia* y la *teoría credencialista*. La primera, de orientación marxiana (Bowles y Gintis), sostiene que los sistemas educativos se expandieron y generalizaron no tanto por dotar al conjunto de la población de una formación para desempeñar un trabajo, como por poner remedio a los crecientes problemas de control social generados por la industrialización y la urbanización, y por reconducir los nuevos valores familiares, laborales y comunitarios que estaban poniendo en peligro la autoridad del Estado y el orden instituido sobre las relaciones de producción capitalista. Esos propósitos los consiguen los sistemas educativos inculcando en los estudiantes rasgos no cognitivos, tales como la obediencia, la disciplina y el respeto a la autoridad, en vez de proporcionarles cualificaciones integrales que les permitieran entender y realizar una tarea concreta. En palabras de Bowles y Gintis, el sistema educativo *ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico [...] a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación –las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo– son una réplica de la división jerárquica del trabajo. [...] El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre el contenido de sus planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración*

⁵ No obstante, aunque las titulaciones no garantizan el acceso al empleo, la investigación empírica demuestra que abren posibilidades ocupacionales que no tienen quienes carecen de ellas. Por otro lado, es cierto que una mayor inversión educativa no asegura ni un mayor desarrollo económico ni una superación de desigualdades sociales, pero también hay que tener en cuenta que una acción sería a favor del desarrollo humano (en el sentido de Amartya Sen) y una mayor igualdad social requieren una mayor inversión educativa y una mejor distribución de los recursos escolares.

del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje), bien en el resultado (conocimientos) del «proceso de producción» de la educación (Bowles y Gintis, 99: 150). Estos planteamientos han dado lugar a una gran cantidad de investigaciones en la misma línea marcada por estos dos autores y, también, consecuentemente, han suscitado un buen número de críticas que han enriquecido el debate sociológico en torno a unas de las funciones más importantes atribuidas al sistema educativo en las sociedades contemporáneas.

La segunda teoría, la *teoría credencialista*, de orientación neo-weberiana sostiene que son los títulos académicos obtenidos por los individuos en la institución escolar los que sirven de moneda de cambio en el mercado laboral y, por extensión, en el mercado de las posiciones sociales. En su versión más moderada, la teoría credencialista estima que los títulos no reflejan tanto –salvo para ocupaciones muy específicas y especializadas– los conocimientos y las competencias cognitivas, proporcionados por el plan de estudio y el currículo escolar a sus poseedores, cuanto elementos caracteriales y disposiciones personales –esfuerzo, disciplina, asunción de la jerarquía, sentido de la organización, etc. – necesarios para obtenerlos, y, de ahí, su predisposición a aprender y desempeñar en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones para los empleadores –formación, disponibilidad, etc.– el puesto de trabajo que tengan que ocupar. Si las capacidades cognitivas y las cualificaciones concretas se aprenden y desarrollan en el lugar de trabajo, los empleadores estarán más interesados en realizar la selección de los trabajadores en función de su capacidad para ser formados y cualificados. Los títulos son la prueba de dicha capacidad. En su versión más radical las credenciales educativas vienen a desempeñar la función que históricamente ha desempeñado el apellido o el linaje: se trata de una lucha por el poder –estatus, recursos, riqueza, prestigio– en el que los títulos académicos y su influencia en el mercado de las relaciones sociales son el billete de entrada a determinados espacios sociales reservados a grupos particulares que controlan el acceso a profesiones privilegiadas y empleos clave.

En definitiva, para simplificar, unas y otras teorías pretendían básicamente demostrar que la escuela iba por un lado y el mundo del trabajo por otro, más atento a la dinámica interna de su propio mercado (Carbonell, 1996). Eso ocurre por varias razones (Fernández Enguita, 1995): (a) porque la innovación tecnológica no conlleva necesariamente tareas laborales más complejas y de mayor formación y cualificación; (b) porque un gran número de puestos de trabajo son desempeñados por personas cuya formación escolar específica poco o nada tiene que ver con aquéllos; (c) porque lo que el individuo aprende en la escuela en un corto período de su existencia tiene que ponerlo en práctica en un período de tiempo lo suficientemente amplio y cambiante como para que esos aprendizajes sean de utilidad; (d) porque el origen social sigue determinando fuertemente las oportunidades de acceso a ciertos niveles de la estructura ocupacional.

Libertad o capitalismo: el incierto futuro del trabajo

Quien asegura tener una receta para garantizar el pleno empleo falta a la verdad. Es cierto que a la sociedad moderna de mercado no le falta trabajo, pero se puede decir que estamos contemplando el final de la sociedad de pleno empleo en el sentido clásico, en el que fue ins-

Continúa

crito como principio básico de la política tras la II Guerra Mundial en las Constituciones de las sociedades europeas y de la OCDE. El pleno empleo significaba tener trabajo normal, que cada uno aprendía una profesión que ejercía durante toda su vida quizá cambiando una o dos veces de empleo, una actividad que le proporcionaba la base de su existencia material. Hoy, sin embargo, nos encontramos ante una situación totalmente diferente, pues la tecnología de la información ha revolucionado la forma clásica del trabajo. El resultado es su flexibilización; el trabajo es desmembrado en sus dimensiones temporales, espaciales y contractuales: de esta forma cada vez hay más pseudoautónomos, empleados a tiempo parcial, contratos basura (en Alemania, empleos de 330 euros, sin seguridad social), trabajos sin contrato, trabajos que se hallan en esa zona gris entre trabajo informal y desempleo. Esto se aplica también, por cierto, al trabajo de mayor cualificación y retribución. El principio hasta ahora válido de que la ocupación se basaba en una seguridad relativa y en una previsibilidad a largo plazo pertenece ahora al pasado. En el centro de la sociedad y su sistema laboral también gobierna ahora el régimen del riesgo.

[...]

Ulrich Beck es profesor de Sociología en la Universidad de Múnich.
Beck, U. Opinión. *El País*, 24 de febrero de 2002.

Actividad 2

Debatid en grupo o contestad individualmente a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuáles son las funciones de la escuela en una sociedad que genera este tipo de flexibilidad en el empleo?
- ✓ ¿Cuáles son los riesgos con que las alumnas y alumnos se enfrentan en una sociedad en que desaparece la perspectiva del pleno empleo?

Distribución de las posiciones sociales

Tras la Segunda Guerra Mundial la ideología del Estado de Bienestar se fue imponiendo en pocos lustros en los países que más directamente habían participado en el conflicto y sufrido sus consecuencias. Fundamentalmente fueron países que quedaron bajo la influencia de EE UU, con la división del mundo en dos bloques, con regímenes políticos de base democrática («bloque capitalista»). La lógica del modelo económico y social que se impone entonces necesitaba apoyarse en mecanismos de distribución de las posiciones sociales que no recayera sólo o fundamentalmente en la propiedad y en el mercado. La institución escolar se convirtió entonces en ese mecanismo de selección y de asignación de las posiciones puesto que su generalización, gratuidad y obligatoriedad igualaría las oportunidades de toda la población, fuera cual fuese su origen.

El modelo de sociedad formalmente abierta e igualitaria encontró en la institución escolar el instrumento por medio del cual los méritos escolares de los individuos —capacidad, inteligencia, esfuerzo, disciplina, sacrificio, etc.— se verían compensados al término de su trayectoria escolar: el estatus adscrito (los méritos) triunfaba por fin sobre el estatus adquirido (el nacimiento). Esta ideología «meritocrática» Julio Carabaña la desmenuza en

las siguientes proposiciones (a) *las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria*; (b) *la educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones*; (c) *para todo individuo la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades*; (d) *estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población* (Carabaña, 1980: 119).

La dialéctica reproducción-cambio en torno a la institución escolar ha sido hasta aquí el hilo conductor que hemos procurado seguir para abordar las distintas, diversas y, a veces, contradictorias funciones sociales que las sociedades contemporáneas asignan a la escuela (las que les gustaría que desempeñara, las que esperan que desempeñe), y las funciones que, de hecho, realiza. Unas y otras son, unas veces convergentes y coincidentes, otras divergentes y contradictorias. En definitiva, el consenso y el conflicto, la conformidad y la contradicción son las líneas fuerza que definen las sociedades formalmente abiertas y democráticas; y, como telón de fondo, figura el papel que desempeña la institución escolar para legitimar –hacer aceptable– la desigualdad social y, con ello, el mantenimiento de una estructura de posiciones sociales fuertemente jerarquizada. La perspectiva socio-histórica sobre la institución escolar avala, en efecto, la idea de que la tensión entre la reproducción y el cambio está subordinada a un solo objetivo: el de asegurar que la desigualdad social sea percibida, asumida e interiorizada como un hecho natural, inherente a la condición humana: «los únicos privilegios legítimos son los que concede la naturaleza. Todos los demás pueden considerarse como injusticias» se afirma en *La Enciclopedia* de Diderot [citado por C. Lerena (1983: 182)]. La institución escolar reproduce por tanto la sociedad cuando hace suya la ideología de los grupos social, cultural y económicamente dominantes; es decir, la institución escolar se pone al servicio de una estructura social «ideológicamente» desigualitaria. Por el contrario, la institución escolar contribuye al cambio social cuando se hace eco de las diversas culturas presentes en toda sociedad y atiende a los grupos sociales más desfavorecidos desde el punto de vista social, cultural, económico y político. En este caso, la institución escolar se pone al servicio de una estructura social «ideológicamente» igualitaria. Pero salvando obviamente las diferencias de grado y de intensidad, y las consecuencias que tiene para la estructura social, la institución escolar se sigue apoyando, tanto en un caso como en otro, sobre un principio meritocrático, ora esencialista, ora cientificista, ora voluntarista, o una mezcla de todos ellos. Básicamente, porque las posiciones sociales más deseables son muy escasas y están de antemano repartidas en su mayoría al margen de la institución escolar. Sólo una pequeña parte de las mismas la ocupan quienes hacen méritos académicos para ello pese a su origen social adverso: justo los necesarios para legitimar su carácter meritocrático.

RESUMEN

En sociología, el debate en torno a las funciones que hemos analizado sigue más abierto que nunca. El número de publicaciones en los que dichas cuestiones se abordan dan constancia de la centralidad que la educación ocupa en las preocupaciones de la sociedad en general, y en el ámbito concreto de la sociología. En el primer caso, la institución escolar se ha convertido en uno de los pilares sobre los que se sustentan las

sociedades modernas. En torno a él se articulan procesos sociales básicos que afectan, como hemos visto, al resto de las instituciones. De ahí la gran incidencia que tiene la institución escolar en la vida de los individuos, ahora ya, prácticamente, desde la cuna hasta su inserción en la actividad productiva como trabajador adulto. Y aún más allá, en la medida en que la nueva sociedad de la información requiere de sus miembros –para ser, social, cultural y económicamente competentes– estrategias de aprendizajes, formales y no formales y de actualización y reciclaje de los mismos. Por ello, la institución escolar es enormemente sensible a los cambios que tienen lugar en otras esferas o instituciones de la sociedad. De su capacidad de dar respuestas y de reaccionar a tales cambios dependen millones de individuos, ciudadanos votantes, que han depositado en ella su confianza para conseguir los logros que les promete –igualdad de oportunidades y movilidad social, fundamentalmente–, o que se sirven de ella para asegurar sus ventajas sociales de partida y legitimar su posición en la estructura social.

En el análisis de las funciones a las que nos hemos referido, la sociología ha desentrañado las claves sociohistóricas que han permitido comprender mejor la institución escolar en la actualidad. La escuela sigue cumpliendo con la función de custodia, de formación de ciudadanos en los Estados-nación y de preparación para la inserción de éstos en el mundo del trabajo bajo nuevas formas, obviamente acordes con los cambios que se han ido operando en otras esferas sociales. En dichos análisis, también la sociología ha podido predecir las consecuencias de tal o cual función siguiendo una línea de comprensión y de explicación que la hacían previsible. Todo ello desde marcos explicativos propios que, por su pluralidad como bien es sabido, permiten analizar los mismos fenómenos desde distintas perspectivas. Perspectivas que alimentan y enriquecen el debate y ofrecen interpretaciones de lo social, sean éstas relativas a las funciones manifiestas o relativas a las funciones latentes.

Con relación a la función de custodia, por ejemplo, la institución escolar sigue cumpliendo hoy, en gran medida, con las lógicas sociales de grupos que tienen concepciones distintas de la infancia y estrategias sociales de socialización acordes con su posición en la sociedad. El análisis sociológico permite encuadrar dichas lógicas y estrategias en el marco en el que resultan comprensibles; esto es, en el de la lucha por obtener las mayores ventajas por medios considerados socialmente legítimos. Por un lado, las clases populares siguen confiando, pese a todo, en la escuela pública como espacio institucional de socialización y de acogida que enseñe a sus hijos a comportarse (pensar, hablar, creer, relacionarse) conforme a como establece una cultura estándar, que le es en gran medida ajena, y que aprendan cosas que no pueden aprender en la familia pero que creen que les serán necesarias para su futuro. Por otro, las clases medias no buscan tanto una buena educación académica, como una socialización escolar que sea una prolongación de la socialización familiar, con sus valores, sus expectativas, su forma de vida y su identidad de clase. Mientras los primeros encuentran en la escuela un recurso para que sus hijos escapen a su condición originaria de clase subalterna –amparándose en el principio de igualdad de oportunidades y en la ideología meritocrática– por medio de la prometida movilidad social, los segundos buscan un seguro de vida para su propio futuro social mediante el trasvase a sus hijos de sus posiciones sociales privilegiadas.

Con relación al papel desempeñado hasta ahora por la escuela en la homogeneización y uniformización de la cultura necesaria para la construcción de los Estados-nación, hay

que señalar el enorme campo que se abre ante la sociología con la creciente reivindicación de la particularidad cultural, simultánea al desarrollo de un proceso de homogeneidad supra-nacional. Por otra parte, fenómenos como el de la inmigración han tenido como consecuencia –en sus manifestaciones más recientes en países como España– la coexistencia, en un mismo territorio y bajo una misma normativa, de grupos culturales provenientes de contextos y medios culturales y sociales muy diversos. Ello ha provocado en el sistema educativo el debate sobre la interculturalidad como un proyecto integrador de culturas diversas en un plano de igualdad, basándose en el respeto mutuo y en el derecho a la diferencia, posibilitando una convivencia democrática, el intercambio cultural y la conciencia de la interdependencia. Todo ello en el seno de estructuras sociopolíticas y jurídicas herméticamente diseñadas en torno al concepto decimonónico de Estado como un único territorio, una misma nación, una misma lengua, una misma cultura y... un mismo sistema educativo.

Finalmente, los efectos de la falta de correspondencia entre escuela y trabajo, y entre oferta y demanda, los sufren hoy todas las economías occidentales. Este fenómeno tiene, básicamente, tres dimensiones (Carbonell, 1996). El paro estructural, que no afecta del mismo modo a todo el mundo; depende del origen social, del sexo, de la etnia, de la zona de residencia y del nivel de estudios; (b) el fenómeno de la descalificación de una mayoría y de la sobreeducación o subocupación como consecuencia del desajuste entre oferta educativa más o menos cualificada y una demanda de trabajo degradado, poco o nada cualificado; (c) la recalificación de una minoría y el credencialismo como estrategia defensiva de reproducción de estatus y privilegios corporativos mediante una educación de elite y la acumulación de títulos. Es cierto, por lo demás, que los títulos universitarios se han devaluado y que una licenciatura ya no es un pasaporte para acceder al mercado de trabajo. Pero no es menos cierto que a más estudios corresponden más y mejores oportunidades de trabajo y, sobre todo, de trabajo más cualificado y estable; y eso vale tanto para la nueva Formación Profesional como para todo tipo de estudios. Aunque, obviamente, el valor simbólico y el valor de mercado de unos y otros sean de muy distinta naturaleza.

Todo ello ocurre, como se sabe, en un contexto de incremento del período de escolarización para toda la población, de desempleo estructural y de liberalización, desregulación y precarización del mercado de trabajo en las sociedades más desarrolladas. La globalización de la economía –flujo e intercambio de capitales y mercancías– y de la información (la sociedad-red, los medios de comunicación) que traspasan, diluyen y borran las fronteras nacionales e identitarias están dando como resultado el repliegue y auge de las identidades –nacionales, étnicas, religiosas–, el incremento de las desigualdades entre ciudadanos de un mismo país y entre unos países y otros..., fenómenos ante los cuales el sistema educativo tarda en reaccionar. Cuando reacciona lo hace generalmente a destiempo y aplicando, a falta de mejor solución, las viejas recetas que ya conoce bien y que pasan sobre todo por seguir cumpliendo, con los ajustes y actualizaciones necesarias, las funciones que la caracterizan como institución.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- AA.VV. (1983). *Infancia y sociedad en España*. Jaén, Hesperia.
- ARIÈS, PH. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.
- SERRANO, A. (1997). Naciones y sistema educativo. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE/HORSORI (pp. 47-58).
- VARELA, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta.

Complementaria:

- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1999): Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. M. FERNÁNDEZ ENGUITA (editor). *Sociología de la Educación*, texto n.º 11, pp. 144-176. Barcelona, Ariel.
- CARABAÑA, J. (1980). Las paradojas de la meritocracia. *Revista de Occidente*, n.º 1, 4.ª pp. 101-120.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona, Octaedro.
- CASTEL, R. (1980). *El psicoanálisis*. Madrid, Siglo XXI.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997). La educación en una sociedad en cambio. M. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE/HORSORI, (pp. 59-74).
- GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- GINER, S. (1999). *Sociología*. Barcelona, Península.
- LERENA, C. (1983) *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y la cultura*. Madrid, Ed. Zero.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- MARTÍN, J. y DE MIGUEL, A. (1979). *Universidad, fábrica de parados: informe sociológico sobre las necesidades de graduados universitarios en España y sus perspectivas de empleo*. Barcelona, Vicens Vives.
- MEDINA, E. (1983). Educación, Universidad y mercado de trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 24, pp. 7-46.
- MONCADA, A. (1980). *Educación y aparcamiento de menores*. Madrid, Dédalo.
- ROCHER, G. (1983). *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder.
- SERRANO, A. (1997). Naciones y sistema educativo. M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE/HORSORI. (pp. 47-58).
- VARELA, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta.

- VARELA, J. (1989). Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España. ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E., y E. SÁNCHEZ (comp.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Visor. (pp. 77-96).
- VIÑAO, A. 1997: Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE/HORSORI. (pp. 13-24).

Sistema de enseñanza y estratificación social

Rafael Feito

Universidad Complutense de Madrid

PRESENTACIÓN

A modo de introducción y para constatar que siguen existiendo clases sociales aunque trate de plantearse un discurso al margen, comparo dos de los enfoques fundamentales sobre las clases sociales que existen actualmente: el del sociólogo norteamericano Erik Olin Wright y el del británico John Goldthorpe. Constatar esta realidad permite acercarnos a otra: la relación entre clases sociales y escolarización. En este apartado me centro, entre otros aspectos, en demostrar cómo tradicionalmente la sociología ha prestado atención a por qué las personas de ambientes poco favorecidos tienden a fracasar y rara vez se ha centrado en por qué, aun procediendo de estos ambientes, hay personas que tienen éxito. En este capítulo trato de huir de planteamientos deterministas y me acerco a propuestas concretas de transformación a partir del análisis de las expectativas del profesorado según la clase social de la cual intuye que procede su alumnado, la situación actual de la escuela privada y de la escuela pública y su relación con la clase social y, finalmente, la segregación por niveles de rendimiento educativo también según clase social.

INTRODUCCIÓN A LA ESTRUCTURA DE CLASES

Existe la creencia generalizada de que la práctica totalidad de la población –salvo quienes viven en la marginación social o son propietarios de un yate– pertenece a la clase media. Es indudable, y esto es muy claro en la España de los últimos años, que en los países desarrollados los niveles de riqueza son considerables, que la distribución de la renta es más equitativa de lo que fue en épocas pretéritas, etc. Aun así no todo el mundo vive el mismo tipo de relaciones en el ámbito de la producción: no es lo mismo ser el propietario de una empresa con varios trabajadores, que ser un economista en ella o ser alguien que realiza actividades rutinarias y susceptibles de ser continuamente supervisadas o ser el encargado de esta supervisión. Con este ejemplo ya tenemos las tres líneas que nos permiten pensar en el mapa de las clases sociales: la propiedad, el conocimiento y la autoridad. Estas tres características pueden coincidir en la misma

persona, pero en la medida en que la producción se hace más compleja al propietario no le queda más remedio que contratar a personal en el que delegar autoridad y conocimiento experto (ésta es la clase de servicio –término tremendamente equívoco– de acuerdo con Goldthorpe).

Son dos los enfoques fundamentales sobre las clases sociales hoy día. Uno es el del sociólogo norteamericano Erik Olin Wright¹ –de corte neomarxista– y el otro es el del sociólogo británico John Goldthorpe² –de orientación neoweberiana–. Habitualmente se considera que la familia es la unidad de clase, de modo que los hijos pertenecen a la clase social de sus padres. Esto no plantea problema alguno cuando ambos progenitores pertenecen a la misma clase, pero es una cuestión mucho más peliaguda cuando no es así (cuando estamos en presencia de una pareja heterogénea en términos de clase).

Uno de los principales problemas con que tropieza el estudio de las clases es que, salvo que consideremos a la familia como la unidad de análisis, no abarca al conjunto de la población. Es decir, no tenemos ningún problema en situar a un peón de la construcción en la clase obrera, pero ¿dónde situaríamos a su mujer?, ¿o a su hijo?, ¿o a su padre jubilado?, ¿o a su madre ama de casa?, ¿o a su hermano en paro? Aquí nos interesa la clase social de los menores. En las encuestas que aquí manejaremos se los sitúa en la posición social del padre.

El modelo que propone Erik Olin Wright es el siguiente:

CUADRO 6.1.			
Propietario		No propietarios	
1. Burguesía	4. Directivo cualificado	7. Directivo semi-cualificado	10. Directivo no cualificado
2. Pequeño empleador	5. Supervisor cualificado	8. Supervisor semi-cualificado	11. Supervisor no cualificado
3. Pequeña burguesía	6. Expertos	9. Trabajador semi-cualificado	12. Proletariado
+		0	–
Activos de organización			

En el caso español, con este esquema, nuestra estructura de clases, la cual comparamos con otros países, tendría la siguiente distribución:

¹ E. O. Wright (1987). *Classes*. Londres, Verso.

² J. Goldthorpe (1987). *Social mobility and Class Structure in Britain*. Oxford, Clarendon Press.

CUADRO 6.2. ESTRUCTURA COMPARADA SEGÚN WRIGHT³

	España	Suecia	Inglaterra	Estados Unidos	Australia
Total	3161	1179	1315	1487	1196
CLASE PROPIETARIA	27,0	10,4	12,5	14,7	14,0
Empresario	3,2	5,5	6,5	7,8	5,0
Pequeña burguesía	23,8	5,4	6,0	6,9	9,0
CLASE MEDIA	16,6	27,8	30,2	33,2	42,0
Directivo experto	2,5	4,4	5,6	3,9	6,0
Directivo no experto	4,7	6,5	11,1	8,5	17,0
Supervisor experto	1,7	3,8	2,2	3,7	2,0
Supervisor no experto	4,4	6,3	7,2	13,7	14,0
Empleado experto	4,0	6,8	4,1	3,4	3,0
CLASE TRABAJADORA	55,7	61,3	57,3	52,1	44,0
Trabajador cualificado	18,5	17,8	14,4	12,2	12,0
Proletario	37,2	43,5	42,9	39,9	32,0

Respecto al Cuadro 6.2 más de uno podría quejarse por el reducido tamaño de la clase media. Una de las peculiaridades del caso español es la fuerte presencia de la pequeña burguesía (a la que algunos autores denominan vieja clase media). Por otro lado, desde algunas perspectivas teóricas los trabajadores de cuello blanco y rosa (que *grosso modo* aquí aparecen bajo la rúbrica de trabajadores cualificados –o semicredencializados–) forman parte indeleble de la clase media⁴.

En el esquema de Goldthorpe las clases derivan de la agrupación de las personas a partir de sus ocupaciones, las cuales son categorizadas en función, por un lado, de sus fuentes y niveles de renta, su grado de seguridad económica y las posibilidades de ascenso económico; y, por otro lado, por su localización en las jerarquías de control y autoridad en los lugares de trabajo. El resultado de esta agregación es su esquema de siete clases.

En Goldthorpe la enumeración de las clases identificadas en las sociedades desarrolladas apenas se acompaña de una explicación. No obstante, como se verá a continuación, la inspiración weberiana está clara dado que combina los dos elementos básicos del esquema de Weber: la propiedad y el conocimiento.

CLASE DE SERVICIO

- I. Profesionales superiores; directivos de grandes empresas y grandes empleadores (más de 25 empleados).

³ Tomado de J. J. González (1992). *Clases sociales, estudio comparado de España y la Comunidad de Madrid*. Madrid, Comunidad de Madrid.

⁴ Una explicación teórica de esta clasificación puede encontrarse en R. Feito (1995). *Estructura contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid, Siglo XXI.

- II. Profesionales de nivel medio e inferior; técnicos superiores, directivos de pequeñas empresas (menos de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.

CLASES INTERMEDIAS

- IIIa Empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio.
 IIIb Trabajadores de servicios personales y de seguridad.
 IVa Pequeños propietarios, artesanos, etc. con empleados (menos de 25)
 IVb Pequeños propietarios, artesanos, etc. sin empleados.
 IVc Agricultores, pescadores, etc.
 V Supervisores de trabajadores manuales, técnicos de nivel inferior, etc.

CLASE OBRERA

- VI Trabajadores manuales cualificados.
 VIIa Trabajadores semicualificados y sin cualificar no agrarios.
 VIIb Trabajadores agrarios.

Las clases I y II están constituidas por individuos asalariados y autoempleados como profesionales, gerentes y propietarios de grandes empresas. Juntos constituyen la clase de servicio. La clase III está compuesta por trabajadores de cuello blanco: empleados administrativos y de ventas que ejercen trabajos rutinarios. La clase IV está constituida por pequeños propietarios y la pequeña burguesía tradicional. La clase V está formada por los trabajadores técnicos de bajo nivel y los supervisores de los empleados manuales. La clase VI está constituida por los trabajadores manuales cualificados. La clase VII está formada por los trabajadores de cuello azul no cualificados y semicualificados.

Estas siete categorías puedan ampliarse hasta llegar a once. La clase III se subdividiría en IIIa (administrativos) y IIIb (vendedores). La clase IV se puede subdividir entre quienes tienen empleados (IVa) y quienes no (IVb) y desgajar a los propietarios campesinos –con o sin empleados– del resto (IVc). Lo mismo puede hacerse con los campesinos asalariados del grupo VII (VIIb).

Posteriormente⁵ Goldthorpe modificó este esquema, presentando el siguiente:

1. Clases I y II. Todos los profesionales, administradores y directivos (incluyendo grandes propietarios), técnicos de alto nivel y supervisores de trabajadores no manuales.
2. Clase III. Empleados no manuales de rutina de la administración y del comercio, personal de ventas y otros trabajadores de servicios.
3. Clase IVab. Pequeños propietarios, artesanos autónomos y otros trabajadores por cuenta propia con y sin empleados (que no pertenezcan al sector primario).
4. Clase IVc. Campesinos y pequeños propietarios y otros trabajadores autónomos del sector primario.
5. Clases V y VI. Técnicos de grado medio, supervisores de trabajadores manuales y trabajadores manuales cualificados.
6. Clase VIIa. Trabajadores manuales semi-cualificados y no cualificados (que no pertenezcan al sector primario).
7. Clase VIIb. Campesinos y otros trabajadores del sector primario.

⁵ R. Erikson y J. Goldthorpe (1992). *The Constant Flux: a Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press.

Los principales cambios consisten en la unificación de la clase de servicio y de las clases V y VI debido a las dificultades de conseguir que estas diferencias puedan ser consistentes a nivel empírico. Nótese que unificar en la clase trabajadora a las clases V y VI supone introducir en una misma clase a colectivos (técnicos de bajo nivel y supervisores de trabajadores manuales) que anteriormente pertenecían a las clases intermedias.

Con este esquema la estructura de clases en España (la cual se compara con Inglaterra y Australia) sería la siguiente:

CUADRO 6.3. ESTRUCTURA COMPARADA SEGÚN GOLDTHORPE⁶

	España	Inglaterra	Australia
TOTAL	3161	1315	1196
CLASE DE SERVICIO	20,8	27,3	34,0
I. Nivel alto	6,3	9,4	10,5
II. Nivel bajo	14,5	17,9	23,5
CLASES INTERMEDIAS	45,9	36,3	40,4
IIIa. No manual alto	17,9	15,1	10,3
IIIa. No manual bajo	3,9	4,4	11,8
IVa. Pequeño empleador	2,5	3,4	8,9
IVb. Autónomo	11,5	4,5	(*)
IVc. Agricultor	6,5	0,8	1,6
V. Supervisor manual	3,6	8,1	7,8
CLASE OBRERA	33,4	36,4	25,6
VI. Obrero cualificado	14,9	12,5	11,6
VIIa. Obrero no cualificado	15,6	23,4	13,3
VIIb. Obrero agrario	2,9	0,5	0,7

La definición operacional de clase utilizada en los estudios de opinión pública ha sido la desarrollada en el Reino Unido por la Sociedad de Investigación de Mercado (a menudo conocida como la escala ABC1/C2DE). Esta escala se operacionaliza del siguiente modo:

- A. Profesionales y directivos de alto nivel.
- B. Profesionales y directivos de nivel medio.
- C1. Supervisores, administrativos y otros no manuales.
- C2. Manuales cualificados.
- D. Manuales semi-cualificados y no cualificados.

E. Trabajadores residuales, casuales, gente que depende de la beneficencia pública.

Los estudios de Butler y Stokes⁷ modificaron esta escala para reclasificar las ocupaciones intermedias. El grupo C1 se dividió en dos estratos, descritos como cualificados

⁶ Tomado de J. J. González, *op. cit.*

⁷ Butler, D. E. y D. Stokes (1974). *Political Change in Britain*. Londres, Macmillan.

no manuales o supervisores (C1A) y no manuales bajos (C1B). Inicialmente los autores asignaron el grupo bajo no manual a la clase obrera, pero esto era inconsistente con las preferencias de partido, dado que tanto C1A y C1B eran más conservadores.

En los años setenta el grupo de Oxford⁸ para el estudio de la movilidad social introdujo una clasificación más compleja añadiendo a las medidas convencionales de prestigio los criterios de autonomía en el trabajo y el ejercicio de la autoridad. Con la autonomía se diferenciaban los auto-empleados de los empleados y con la autoridad los directivos, gerentes y capataces del resto de los empleados.

Actividad 1

Comenta este artículo

¿EXISTE LA CLASE TRABAJADORA?

Vicenç Navarro es Catedrático de Políticas Públicas de la Universitat Pompeu Fabra (UPF)

Artículo de opinión, publicado en El Periódico de Catalunya, el domingo 28 de octubre de 2001

La clase obrera no ha desaparecido en España, en contra de lo que cree la cultura mediática y política, pero su abstención electoral sigue creciendo

A la vuelta a Catalunya y a España, después de vivir en Suecia, Gran Bretaña y EE UU, me sorprendió encontrar la percepción generalizada en las culturas políticas y mediáticas de nuestro país que asumen que la mayoría de la ciudadanía española pertenece a la clase media o se define como tal. Se asume que la clase trabajadora ha ido disminuyendo, al punto de desaparecer del discurso político y mediático del país.

A veces, aun admitiendo que la clase trabajadora continúa existiendo, se asume que los trabajadores se consideran en su mayoría miembros de las clases medias. De ahí que sea muy infrecuente oír en los discursos políticos, incluso de dirigentes de izquierda, referencias a la clase trabajadora. Es más, si tales términos se utilizaran es muy probable que los medios de información y persuasión les criticaran, acusándoles de «anticuados», calificativo que a los políticos, y sobre todo a los de izquierda, les causa pánico. Por lo visto, modernizarse significa olvidarse de que en España continúa habiendo clases sociales.

El LECTOR me permitirá que cuente una anécdota que refleja esta realidad. En las elecciones legislativas de 2000, cuando estaba asesorando al mayor partido de la oposición en España en temas de política social, sugerí que se propusiera ampliar la cobertura sanitaria pública a los servicios de dentista, todavía no incluidos en el Sistema Nacional de Salud, lo cual explica que el número de caries y dientes ausentes en España entre niños de familias de clase trabajadora no cualificada sea siete veces superior, por ejemplo, al número de caries y dientes ausentes de niños de familias burguesas o pequeño burguesas.

De ahí que propusiera la extensión de tales servicios a todos los ciudadanos, comenzando por los niños, tal y como lo había propuesto antes el candidato Schröder, del Partido Socialdemócrata alemán. Éste, a fin de ilustrar el mensaje, utilizó un póster en el cual se veía a un sonriente niño de clase trabajadora de 12 años al que le faltaban dos dientes frontales. En tal póster se leía un

Continúa

⁸ Goldthorpe, J. y K. Hope (1974). *The Social Grading of Occupations*. Oxford, Clarendon Press.

reclamo político: «No permitamos que se pueda reconocer la clase social de los niños alemanes mirándoles la sonrisa». Siguiendo mi sugerencia, el PSOE adoptó la propuesta, el eslogan y el póster alemán.

En la conferencia de prensa para presentar el programa en Madrid, el periodista del diario de mayor venta en España criticó el eslogan y el póster y preguntó críticamente al candidato socialista si su partido pensaba utilizar un discurso «anticuado» de clases sociales en España. Como asesor del candidato respondí al periodista y le recordé que en España hay clases sociales y que la probabilidad de estar enfermo (incluyendo las condiciones dentales) y morir depende en gran manera de la clase social del individuo.

Como promedio, los miembros de la burguesía viven dos años más que los de la pequeña burguesía, los cuales viven dos años más que los de las clases medias, quienes viven dos años más que los miembros de la clase trabajadora cualificada, que viven dos años más que los miembros de la clase trabajadora no cualificada, los cuales viven dos años más que los desempleados crónicos. Diez años de vida es la diferencia de pertenecer a uno de los dos polos sociales, tres años de diferencia más que en el promedio de la UE, que son siete.

Las CLASES SOCIALES existen en España y la manera en que la gente vive, enferma y muere depende mucho de cómo se ubica en la estructura social. La mayoría de la población pertenece a la clase trabajadora y se define como tal cuando las encuestas se realizan con rigor y no como constantemente se hacen, incluso por el Gobierno español, preguntándole a la ciudadanía si pertenece a la clase alta, media o baja. No es de extrañar que la respuesta de la mayoría de la población sea que pertenece a las clases medias. Ahora bien, cuando se le pide a la ciudadanía si es clase burguesa, pequeño burguesa, clase media o clase trabajadora, la mayoría, tanto en Suecia, Gran Bretaña y EE UU como en España, se define como clase trabajadora.

La ignorancia de este hecho implica que tal clase se abstenga de participar en las elecciones al no sentirse reconocida en el debate político del país. La gran abstención (sobre todo entre la clase trabajadora) en las últimas elecciones de Galicia y de Catalunya, así como en las legislativas españolas, traduce esta realidad.

CLASES SOCIALES Y ESCOLARIZACIÓN

Lamentablemente, desde hace varios años no disponemos de datos (estadísticas o encuestas) con los que podamos saber cuál sea el influjo de la pertenencia a una clase social u otra sobre el rendimiento escolar. Recientemente, Subirats y García de la Barrera⁹ basándose en el análisis de la Encuesta Metropolitana de Barcelona han podido comprobar que, en el ámbito de la región metropolitana, para la generación que en el año 2000 tenía entre 26 y 35 años, las posibilidades de llegar a obtener un título universitario se mostraban estrechamente vinculadas al origen social: 14% de los hijos/as de trabajadores manuales terminaron estudios superiores, frente a 70% de los hijos/as de padres de categoría profesional alta. Los datos más elaborados de los que disponemos proceden de los censos de 1981 y de 1991.

⁹ La ESO en la Ley de Calidad, un retroceso democrático, *Padres 70*, mayo-junio 2002.

CUADRO 6.4. TASAS DE ESCOLARIDAD POR EDADES Y CLASE SOCIAL⁹

Edad	Total		Cap.		CMP		CMFa		CMFb		OBR.	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
4	67,9	88,8	73,9	91,5	62,4	88,5	83,3	93,7	75,4	91,5	63,0	87,8
5	89,5	95,4	91,8	97,2	85,7	96,2	95,7	97,6	93,2	97,2	87,9	96,2
14	86,7	94,7	93,7	97,4	83,4	94,8	98,0	99,4	95,7	98,5	82,5	93,9
15	74,6	87,8	88,0	93,3	69,6	87,3	96,5	99,5	91,2	96,2	66,2	82,2
16	60,8	76,8	78,2	86,0	55,0	76,9	93,5	97,2	82,6	90,7	49,0	69,7
17	52,6	67,7	72,7	79,3	47,9	67,1	90,7	94,9	75,7	84,5	38,9	58,6
21	26,4	36,8	44,9	51,7	21,9	35,9	67,6	76,2	41,2	52,0	14,0	24,8
23	18,7	25,2	32,7	37,7	14,2	23,7	47,0	57,6	28,6	34,6	10,2	15,2

Cap. (capitalistas): Empresarios con asalariados.

CMP (clases medias patrimoniales): Empresarios sin asalariados y miembros de cooperativas.

CMFa (clases medias funcionales supraordinadas): Profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directores de empresas no agrarias y de la Administración Pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena, jefes de departamentos de empresas no agrarias y de la Administración Pública.

CMFb (clases medias funcionales subordinadas): Resto de personal administrativo y comercial, contraataques y capataces no agrarios y profesionales de las Fuerzas Armadas.

OBR. (clase obrera): Resto de trabajadores agrarios, resto del personal de los servicios, operarios especializados no agrarios y operarios no especializados agrarios.

Decía Pierre Bourdieu¹⁰ que la sociología es una ciencia que incomoda. Datos como éstos prueban que es así. La primera reacción de un profesor antes estos datos es mostrarse a la defensiva frente a una implícita acusación de clasismo.

Este cuadro pone de manifiesto que en España ocurre exactamente lo mismo que se ha detectado en otros países. A pesar de la extensión de la escolaridad la desigualdad en las oportunidades educativas entre las distintas clases se han mantenido estables. En el caso de Estados Unidos, Featherman y Hauser¹¹ descubrieron que los efectos del origen social sobre los años de escolarización durante la primera mitad del siglo XX permaneció inalterada. En el caso de Inglaterra Halsey, Heath y Ridge¹² se encontraron con que en el período de entreguerras la clase obrera vio como su posibilidades de acceder a la escuela secundaria pasaban del 20 al 26 por ciento mientras que para la clase de servicio lo hacía del 70 al 77 por ciento. El crecimiento relativo era mayor para la clase obrera, pero el diferencial absoluto se incrementó.

Al igual que en estos países, en España se ha incrementado la escolarización de la clase obrera, pero lo ha hecho también la del resto de las clases sociales, con lo que las

⁹ Tomado de Calero, J. y Bonal, X. *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona, Pomares, 1999, p. 185.

¹⁰ 2000. *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.

¹¹ Featherman, D. L. y R. M. Hauser (1976). Equality of Schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education*, 49 (99-129).

(1978). *Opportunity and Change*. Nueva York, Academic Press.

¹² Halsey, A. H.; Heath, A. y Ridge. J. M. (1980). *Origins and Destinations*. Oxford, Clarendon Press.

desigualdades se mantienen o se incrementan. En cualquier caso, no termina aquí el calvario de la desigualdad. Una vez dentro de la universidad, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio.

¿Por qué ocurre esto? Bourdieu hablaba de la desigual distribución del capital cultural. Hay estudiantes, mayoritariamente los de clase media y alta, cuyos hogares constituyen una prolongación de la escuela. En la medida en que no exista una correspondencia entre las prácticas culturales de la familia (o del entorno comunitario más próximo) y las de la escuela el fracaso escolar parece garantizado.

Boudon¹³, a diferencia de Bourdieu, prefería centrarse en las diferencias de renta. Los grupos sociales con menor poder adquisitivo tienen menos probabilidades de plantearse algo tan costoso como la Universidad. No quiere esto decir que la matrícula universitaria sea en sí cara, sí lo son los llamados costos de oportunidad: mantener a los hijos durante varios años fuera del mercado laboral.

Tradicionalmente, la sociología ha prestado más atención a por qué las personas de ambientes poco favorecidos tienden a fracasar y rara vez se ha centrado en por qué, aun procediendo de estos ambientes, hay personas que tienen éxito. Muchas veces se ha tratado con desprecio a este tipo de estudiantes: desde la «traición del becario» a los «pringados» (seres obedientes y pasivos) del estudio de Willis¹⁴. Algunos estudios etnográficos, como el de Everhart¹⁵, ponían de manifiesto la mínima implicación escolar, pero suficiente para garantizar el éxito académico, de los alumnos de clase obrera del instituto que analizó. Hay minorías étnicas que son capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el sacrificio. Éste sería el caso de la minoría asiática en Estados Unidos, cuyo intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de la obra de Bernard Lahire¹⁶. Aquí se muestra cómo los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son aquellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Por tanto, no cabe interpretar los datos de los cuadros anteriores en el sentido de un determinismo inevitable. Son muchas las cosas que pueden hacer las familias, las comunidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto para conjurar esta especie de maldición de los datos agregados. He aquí un ejemplo de qué pueden hacer los padres¹⁷.

- HAY QUE LEER A LOS NIÑOS DE INFANTIL AL MENOS 20 MINUTOS DIARIOS O, SI NO FUERA POSIBLE, PODRÍA HACERSE CARGO DE ESTA TAREA UN NIÑO MAYOR. Hay que convertir la lectura en parte de nuestra rutina diaria.

¹³ Boudon (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Laia.

¹⁴ Willis (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

¹⁵ Everhart (1983). *Reading, Writing and Resistance*. Londres, Routledge.

¹⁶ Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires.

¹⁷ Adaptado de la página web del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América (www.ed.gov/publications.html).

- EN EL HOGAR DEBE HABER LIBROS, REVISTAS Y PERIÓDICOS DE CALIDAD. Se debe facilitar que tanto los niños como los adultos encuentren algo interesante para leer.
- SE PUEDE INCREMENTAR EL PLACER DE LA LECTURA HABLANDO CON LOS NIÑOS SOBRE LOS LIBROS QUE LEEN. Esto ayuda a que los niños aprendan a expresarse. Los padres podrán comprobar que también resulta divertido para ellos.
- ASEGÚRESE DE QUE LOS NIÑOS LE VEN LEER. Recuerde que usted es un modelo para sus hijos.
- SI TIENE DIFICULTADES PARA LEER, CUENTE HISTORIAS A SUS HIJOS. Escuchar hablar a los parientes sobre la historia de su familia y sus propias experiencias será interesante y provechoso para sus hijos. Además ayudará a apreciar el lenguaje, el saber hablar y el pasado.
- NO PERMITA QUE SUS HIJOS PASEN MÁS DE DOS HORAS DIARIAS FRENTE AL TELEVISOR. Ver un poco la televisión está bien. Sin embargo, pasados ciertos límites, resulta perjudicial para el rendimiento escolar.
- ENTÉRESE DEL TIPO DE TAREAS ESCOLARES QUE DEBEN HACER SUS HIJOS Y ASEGÚRESE DE QUE LAS LLEVAN A CABO. Cuanto más se implique usted, más lo harán sus hijos.
- PROCURE A SUS HIJOS UN LUGAR FIJO Y TRANQUILO EN EL QUE PUEDAN HACER SUS TAREAS. No haga que le resulte difícil encontrar un lugar en el que trabajar, un lugar con pocas distracciones, pero lo suficientemente cercano como para que le puedan hacer preguntas.
- DEMUESTRE SU COMPROMISO CON EL TRABAJO Y EL ESFUERZO. NO PIDA A LOS PROFESORES QUE DEN A SUS HIJOS UNAS NOTAS QUE NO SE MEREZCAN. El objetivo es una educación de calidad, no un buen historial académico.
- APOYE EL ESFUERZO DEL COLEGIO PARA DESARROLLAR Y MANTENER NORMAS DE DISCIPLINA ESCOLAR. El rendimiento intelectual mejora en un ambiente en el que los niños saben lo que se espera de ellos.

EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES EN FUNCIÓN DE LO QUE SE INTUYE COMO CLASE SOCIAL

Numerosos estudios han detectado cómo el comportamiento didáctico de los profesores varía en función de cuál sea el tipo de alumnado que creen pisa sus aulas. Es el llamado efecto Pygmalión. En este sentido la investigadora norteamericana Jean Anyon efectuó un trabajo en cinco escuelas estatales de New Jersey en los cursos de 5.º de Primaria¹⁸. Las escuelas recogen clientelas de distintas clases sociales. Las dos primeras

¹⁸ Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11, 1, (hay versión española en Mariano Fernández Enguita (2000). *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel). La metodología consistió en entrevistas a los profesores (a quienes pedía una valoración de sus alumnos) y a los alumnos (a quienes preguntaba por la procedencia del conocimiento), y observación etnográfica de las clases de Ciencias Sociales y de Matemáticas más un análisis de los libros de texto de estas dos asignaturas.

escuelas son consideradas de clase obrera porque la mayoría de los padres desempeñan trabajos no cualificados o semicualificados. La tercera escuela es de clase media. Aquí los padres desempeñan trabajos semicualificados bien remunerados. También hay muchas personas que ejercen empleos típicos de clase media (maestros, trabajadores sociales, contables...). La cuarta escuela es una escuela de profesionales de elite, dado que la mayoría de los padres son doctores especialistas, ejecutivos de televisión o de la publicidad, diseñadores... La última escuela es una escuela de ejecutivos de elite (sobre todo vicepresidente de grandes empresas).

Actividad 2
Comenta este cuadro

CUADRO 6.5

Categoría socioeconómica del padre	Población con 10 años o más (miles)	% menos de 6 años	% 14 años o más	Media
Empleadores expertos	248,0	7,2	43,5	12,5
Empleadores no expertos	1 613,6	13,1	22,3	9,8
Autónomos expertos	397,4	11,5	31,9	11,1
Autónomos cualificados	2 775,5	18,3	11,9	8,3
Autónomos no cualificados	6 624,8	27,7	5,6	6,3
Cuadros expertos	569,2	9,3	30,7	11,2
Cuadros no expertos	820,9	11,0	18,9	9,8
Empleados expertos	881,5	9,2	43,5	12,3
Empleados semiexpertos	1 497,5	10,8	25,9	10,4
Emp. cualificados no manuales	2 357,7	11,7	21,1	9,9
Emp. cualificados manuales	5 670,5	17,5	8,9	8,2
Emp. no cualificados	9 342,3	33,6	5,2	6,4
Sin clasificar	1 452,3	27,1	12,9	7,8

Encuesta sociodemográfica, Tomo II, vol. 3, pp. 118-119.

En las escuelas de clase obrera los profesores piensan que lo esencial es transmitir a los alumnos la necesidad de la disciplina: «son vagos», «no puedes enseñar a esta clase de niños», «sus padres no se preocupan por ellos». El conocimiento matemático se reduce a los procedimientos o pasos a seguir para restar, sumar, multiplicar o dividir. Lo importante es que los alumnos sigan procedimientos, cuyos propósitos no se explican, y que a menudo están desconectados de sus procesos de pensamiento. El libro de texto de historia en una de las escuelas es un libro indicado para alumnos con problemas de aprendizaje. En la otra escuela utilizan un libro en el que el mecanismo para averiguar si los alumnos han entendido o no la lección se basa en preguntas de tipo test. Apenas se hace mención de temas polémicos. Las clases se suelen reducir a copiar apuntes, responder a preguntas del libro de texto o colorear mapas o cosas similares. Cuando se les pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas señalan que procede

de los profesores, de los libros, de los científicos, de las enciclopedias... Ninguno hizo mención de la palabra pensamiento o pensar.

En la escuela de clase media los profesores consideran que lo importante es hacer que los alumnos lleguen a comprender el material sobre el que trabajan, lo que leen. Hay mucha mayor flexibilidad en lo que se refiere a los procedimientos en matemáticas que en las dos escuelas anteriores. En estudios sociales el objetivo es presentar los conceptos fundamentales de las varias disciplinas sociales. La actividad en clase rara vez supone discusión sobre un tema. Cuando se pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas son: de los profesores, de los viejos tiempos, de los científicos, de los libros...

En la escuela profesional afluente los profesores consideran que el conocimiento supone descubrimiento y creatividad individual: «mi objetivo es hacer que los chicos aprendan de la propia experiencia», «se trata de enseñarles a pensar». El libro de Ciencias Sociales presta especial atención al aprendizaje de conceptos elevados. Aquí se discute largo y tendido sobre conceptos como el de clase social, el poder de las ideas dominantes y las distintas visiones del mundo. La profesora de la asignatura utiliza el libro como un recurso, como una guía para las actividades escolares y la discusión. Cuando se pregunta por el origen del conocimiento, las respuestas de los alumnos señalan que procede de lo que uno piensa. La mayor parte de las respuestas implica el uso de la palabra pensar.

En la escuela de altos ejecutivos los profesores pretenden que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos: «van a ocupar puestos de trabajo importantes, y necesitan saber cómo funcionan las cosas». La profesora de Matemáticas concibe su enseñanza como un proceso de adopción de decisiones. Suele dirigirse a sus alumnos del siguiente modo: ¿qué primera decisión adoptarías para resolver este problema? Los estudios de Ciencias Sociales son más sofisticados, complejos y analíticos que en las otras escuelas. No se escamotea la cuestión de las clases sociales. No se trata de ser crítico con respecto a la actual sociedad, sino que se acentúa la visión del carácter natural de tal división. Las respuestas relativas al conocimiento hacían menos hincapié que en la escuela anterior en la necesidad de pensar individualmente. Más bien los niños hablan de la necesidad de poseer el conocimiento existente.

El siguiente esquema pretende explicar esta situación.

CUADRO 6.6.

Escuelas	Profesores	Matemáticas	Ciencias Sociales	Alumnos
Clase obrera	Disciplina	Procedimientos matemáticos	Tests	De los profesores, de los libros, etc.
Clase media	Comprender lo que leen	Flexibilidad	Transmisión uni-direccional	Igual que en las anteriores
Profesional afluente	Creatividad individual	Descubrimiento y experiencia directa	Aprendizaje de conceptos elevados	De lo que tú piensas, lees, etc.
Altos ejecutivos	Aprender a pensar por sí mismos	Adopción de decisiones	Justificación de las desigualdades	Poseer el conocimiento existente

Como se puede observar, no es preciso recurrir a adaptación curricular alguna, para que los profesores enseñen de modo muy distinto en unos contextos y otros. No obstante, conviene señalar que la investigación de Anyon ha contado con réplicas que ponen de manifiesto algo por lo demás obvio: no siempre se da el caso de que los profesores funcionen rígidamente en contextos de clase obrera manual.

Basil Bernstein¹⁹ citaba un ejemplo similar al de Anyon procedente de Portugal. La doctora Emilio Pedro, una sociolingüista, llevó a cabo en la Universidad de Lisboa una investigación (que empleaba el modelo teórico desarrollado por Bernstein acerca de los patrones de comunicación entre profesores y alumnos) en tres escuelas primarias escogidas según la composición de clase (social) de los alumnos. La doctora Pedro observó y grabó las lecciones de portugués de esas tres escuelas. Descubrió que mientras más baja fuera la clase social a la que pertenecían los alumnos, mayor era el control imperativo (esto es, las órdenes), más explícitas eran las evaluaciones jerárquicas, se sometían en menor grado a negociación las relaciones sociales, más pasivo era el comportamiento que se esperaba de los alumnos. En las escuelas de clase media, en cambio, las relaciones entre educador y educando eran menos explícitamente asimétricas, se daban explicaciones para provocar cambios en el comportamiento, el control era más individual y variaba según la personalidad y el contexto de cada niño. No sólo se estimulaba a los niños de las escuelas de clase media a que adoptaran una postura más activa en su aprendizaje sino que se les invitaba a participar en su calidad individual en las actividades del aula, mientras a los alumnos de las otras clases se les socializaba en un patrón de pasividad colectiva.

Baudelot y Establet detectaron, en los años setenta, un comportamiento discriminatorio parecido al descrito por Anyon al comparar lo que denominaron doble red de escolarización en Francia: la primaria-profesional (en adelante PP) y la secundaria-superior (SS), doble red totalmente similar a nuestra Formación Profesional y Bachillerato Unificado y Polivalente de la Ley General de Educación. La existencia de estas dos redes supone que hay dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas.

Dentro de la enseñanza profesional las clases prácticas están materialmente separadas de las demás: colocadas en los anexos, en edificios aparte, al fondo de un pasillo, en un piso determinado, con un profesorado distinto.

1. La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).
2. Las prácticas escolares de la red profesional son prácticas de repetición, de insistencia y de machaqueo, mientras que las prácticas de la SS son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas.
3. Mientras que la red profesional tiende ante todo a ocupar, a cuidar a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria superior funciona basándose en la emulación y en la selección individual.
4. En tanto que la red PP coloca en primer plano la observación de lo concreto a través de la lección de las cosas, la red SS reposa en el culto del libro y de la abstracción²⁰.

¹⁹ Bernstein, B. (1997). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Roure, p. 135.

²⁰ Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, p. 116.

El Cuadro 6.7 aclara las ideas de Baudelot y Establet²¹:

CUADRO 6.7.		
	PRIMARIA-PROFESIONAL	SECUNDARIA-SUPERIOR
Objetivo	Reproducción del proletariado	Reproducción de la burguesía
Prácticas escolares	De repetición	De graduación progresiva
Medios	Ocupar a los alumnos del modo más económico posible (pedagogías activas)	Emulación y selección
Prioridad para	La observación de lo pseudo-concreto (lecciones de cosas)	Culto del libro y de la abstracción
Contenido	Subcultura pequeño-burguesa que dispone a la aceptación de la dominación de clase	Adquisición de la cultura burguesa

A los futuros proletarios, concluyen Baudelot y Establet, se les asesta un cuerpo compacto de ideas burguesas simples. Los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados a convertirse en intérpretes, en actores e improvisadores de la ideología burguesa.

Estadísticamente hablando, los enseñantes más capacitados, los mejor preparados, tendrán tendencia, por el mecanismo del escalafón, a enseñar en los colegios de los barrios elegantes, más prestigiosos, cuya mentalidad se halla espontáneamente de acuerdo con los métodos e ideología de los maestros. El informe Newson²² mostró que en EE UU el 79% de las escuelas secundarias establecidas en los barrios bajos o en sectores particularmente pobres, se encontraban muy mal adaptadas y equipadas desde el punto de vista material, por lo que resultaba extremadamente difícil asegurar la permanencia en ella de los profesores. A los niños con problemas se les ofrecen escuelas materialmente inadaptadas y un cuerpo de profesores que cambia con excesiva frecuencia.

Por ejemplo, en el estudio titulado *Evaluación de la educación primaria* (Datos básicos 1999)²³, referidos al sexto curso, se observa que en todos los ítems los alumnos de centros privados obtienen mejores resultados que los de los públicos. Sin embargo, parece que puede concluirse que el nivel académico de la familia es mucho más discriminante: en cualquiera de las áreas, las diferencias entre los porcentajes de aciertos de los hijos de las familias sin estudios y los de las familias universitarias son enormes.

²¹ Tomado de Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI, p. 116.

²² Cfr: Baudelot y Establet, *op. cit.*

²³ Este estudio consiste en un muestreo realizado entre más de 10 000 alumnos de sexto de Primaria pertenecientes a poco más de 500 centros. Es una evaluación de tres áreas: *Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio*. Para cada área evaluada se han realizado cinco pruebas y en cada una de ellas se han incluido entre 18 y 20 preguntas de tipo test.

Los niños de ambientes acomodados realizan más actividades extra-escolares y tienen más libros en sus casas. Los dos siguientes cuadros así lo ponen de manifiesto²⁴:

CUADRO 6.8.

Estatus socioeconómico	% de quienes realizan actividad extra-escolar	Media de actividades	N
Total	69	1,09	900
Alto	82	1,29	108
Medio alto	74	1,28	169
Medio	70	1,12	454
Medio bajo/bajo	54	0,8	169

CUADRO 6.9.

Número de libros (excluidos los de texto) en el hogar por estatus	Media	N
Alto	489	106
Medio alto	301	167
Medio	138	450
Medio bajo y bajo	85	167

ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA PRIVADA

La divisoria entre escuela pública y escuela privada (sea ésta concertada o totalmente privada) está asentando la separación de las clases sociales (y, todavía con más intensidad entre grupos étnicos) en la educación.

El siguiente cuadro aporta información, referida al caso de Andalucía, sobre la distribución de distintos grupos ocupacionales en la escuela pública y concertada²⁵.

El padre de uno de cada cuatro estudiantes de los centros privados es empresario, directivo o profesional frente a tan sólo uno de cada diez en la pública. En el otro extremo casi uno de cada tres padres cuyos hijos está en la pública es un trabajador no cualificado, lo que sólo ocurre en uno de cada ocho en la privada.

Si nos atenemos a los niveles de estudios de los padres, de nuevo, se reproducen similares pautas de desigualdad. Las familias universitarias optan mayoritariamente por los centros privados, lo que contribuiría a agrandar las diferencias derivadas del capital cultural familiar²⁶.

²⁴ V. Pérez Díaz *et al.* (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, La Caixa, pp. 147 y 154, respectivamente.

²⁵ Manuel Fernández Esquinas y Manuel Pérez Yruela (1999). *Las familias andaluzas ante la educación de sus hijos*. Sevilla, Junta de Andalucía, p. 72 (texto disponible en Internet).

²⁶ V. Pérez-Díaz, *op cit.*, p. 182.

CUADRO 6.10.

Ocupación de padres y madres en municipios con oferta educativa pública y concertada (% de columna)	Público		Privado	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Empresarios, directivos y profesionales	10,0	4,9	26,2	13,7
Trabajadores administrativos y cualificados de servicios	24,4	12,7	41,2	21,0
Trabajadores cualificados de la industria y la agricultura	30,9	1,2	15,9	0,6
Trabajadores no cualificados	30,8	14,4	12,5	6,4
Amas de casa	–	65,2	–	57,2
Sin clasificar	3,9	1,5	4,3	1,1

CUADRO 6.11.

Nivel de estudios de los padres y centro de los hijos (% de fila)	Público	Privado	Concertado	N
Total	64	5	31	900
Primarios incompletos	84	1	15	174
Primarios completos	69	4	28	311
Secundarios completos	62	4	34	239
Universitarios	40	13	48	176

La elección de centro tampoco es ajena a la categoría profesional²⁷:

CUADRO 6.12. TIPO DE ELECCIÓN DE CENTRO, SEGÚN OCUPACIÓN DEL PADRE

% de fila	Sin posibilidad de elección	Centro que corresponde al lugar de residencia	Centro dentro de los que corresponden al lugar de residencia	Centro distinto al que corresponde por lugar de residencia
Empresarios, directivos y profesionales	5,9	34,3	35,6	24,2
Administrativos y servicios cualificados	14,2	43,1	27,1	15,6
Agricultura e industria cualificados	22	48,2	20,	9,4
Trabajadores no cualificados	24,9	54,8	16,2	4,2
Sin clasificar	13,7	39,7	31,5	15,1
Total	18,2	46,5	23,5	11,8

²⁷ Fernández Esquina y Pérez Yruela, *op. cit.*, p. 56.

A pesar de esta desigual distribución de las clases sociales en una y otra red, dista de estar claro que el rendimiento académico sea mejor en la privada que en la pública. Así lo pondrían de manifiesto algunos de los datos del Instituto Nacional de Calidad Educativa. He aquí los datos que aduce Álvaro Marchesi tomados del estudio del INCE de 1997²⁸:

CUADRO 6.13. MEDIAS DE RENDIMIENTO POR TITULARIDAD DE LOS CENTROS A LOS CATORCE AÑOS

Titularidad	Compresión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
Pública	216	220	221	226	223
Privada	228	235	236	239	238

CUADRO 6.14. MEDIAS DE RENDIMIENTO POR TITULARIDAD DE LOS CENTROS A LOS DIECISÉIS AÑOS

Titularidad	Compresión lectora	Gramática y Literatura	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Geografía e Historia
Pública	272	266	264	269	270
Privada	270	269	261	263	279

Los datos son sorprendentes. Los niños de la pública funcionan mejor que los de la privada a los dieciséis años y los de la privada lo hacen mejor que los de la pública a los catorce.

LA SEGREGACIÓN POR NIVELES DE RENDIMIENTO EDUCATIVO

En las prácticas educativas ejercen un peso desmedido hábitos inveterados que rara vez se ponen en cuestión. Esto, por ejemplo, ha estado muy claro en el debate sobre la jornada matinal o partida en la Educación Primaria. Para la mayoría de los profesores, no así para la escasa evidencia científica disponible, está fuera de toda duda que las horas vespertinas son poco menos que tiempo perdido y que resulta más sensato concentrar la docencia por la mañana. Con la agrupación por niveles nos encontramos con una situación similar. Hay que ser consciente de que el conocimiento científico es habitualmente una construcción contraria a la experiencia inmediata. De no ser así seguiríamos creyendo que la Tierra es plana.

²⁸ Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, pp. 94-95.

Señalaba Jeannie Oakes, en un brillante estudio sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo²⁹, que, en el caso de la segregación, se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasará el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclan con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no están en aulas con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Finalmente, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

El primer supuesto simplemente no es cierto. La mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos lentos son contemplados por los demás como tontos y se desarrollan auto-percepciones negativas. Estos estudiantes tienen menos aspiraciones que los demás. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles. Estos estudiantes participan menos en actividades extra-curriculares, se comportan peor y realizan con mayor frecuencia actos delictivos.

Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio realizado en veinticinco escuelas dirigido por ella. Resultan llamativas las diferencias en las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los profesores en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas era: ¿Qué es lo más importante que has aprendido en esta clase? Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: «He aprendido a analizar historias que he leído», «estoy desarrollando una mentalidad abierta», «he aprendido a hacer experimentos». Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: «Me he dedicado a inflar globos luminosos»; «no he aprendido nada, sólo los números romanos»; «he aprendido que el inglés es aburrido».

Muchos de los temas que aprenden los alumnos menos aventajados podrían ser deseables para todos los alumnos. Por ejemplo, matemáticas para el consumidor. Pero estos temas se explican excluyendo otros que constituyen un prerrequisito para acceder a otros niveles.

Boaler y William³⁰ alertaban sobre los efectos negativos de la agrupación por niveles y la consiguiente tendencia de los profesores a subestimar a los alumnos de los grupos menos favorecidos, muy especialmente a los de clase obrera. Advierten de que debe tenerse presente que la habilidad medida a la edad de 11 años explica menos de la mitad de la variabilidad del rendimiento a los 16 años.

La escuela concertada y privada ejerce un efecto segregador. La escuela pública debería convertir la diversidad en su principal virtud y hacer un uso provechoso de ella, en lugar de clamar única y exclusivamente por el reparto equilibrado de los «indeseables».

²⁹ Jeannie Oakes (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven, Yale University Press.

³⁰ Jo Boaler y Dylan William (2001). *Setting, streaming and mixed ability teaching*. Justin Dillon y Meg Maguire. *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Teaching*. Buckingham, Open University Books.

Para conseguir una escolarización fructífera de alumnos tan diversos es imprescindible, como se verá más adelante, la autonomía curricular.

El caso de Estados Unidos es especialmente ilustrativo sobre cómo se debatió y se puso en práctica tanto una enseñanza de tipo exclusivo como la basada en la segregación.

Oakes³¹ analiza cómo tuvo lugar en Estados Unidos la consolidación de la agrupación de alumnos por niveles de rendimiento (el llamado *tracking*). En el siglo XIX pocos jóvenes acudían a la Educación Secundaria. En un principio nada pareció más natural que todos los jóvenes estuvieran escolarizados en las mismas aulas y que recibieran la misma enseñanza. Esto es lo que proponía Charles Eliot, presidente de la Universidad de Harvard, quien en 1892 fue nombrado presidente del Comité de los Diez sobre Estudios de Secundaria de la Asociación Nacional de Educación. El comité se encargó de hacer recomendaciones para estandarizar tanto el currículo de la Educación Secundaria como los requisitos de acceso a la Universidad. Para Eliot las diferencias individuales en intelecto no eran de una importancia tal que requiriesen el diseño de programas especiales para su acomodo. No había nada de separación curricular. Se opuso a la posible separación entre estudiantes orientados hacia la Universidad y los que no lo estuvieran.

Sin embargo, entre 1880 y 1918 se produjo una explosión escolar consecuencia de la llegada masiva de inmigrantes. En 1920 el 60 por ciento de los jóvenes americanos de entre 14 y 17 años estaba escolarizado. Sobre todo en las escuelas urbanas, desapareció el predominio de los blancos anglosajones y protestantes (*WASP*).

A partir de aquí empezó a plantearse que la escuela secundaria no debía ser la misma para todos. El libro de Hall *Adolescence* ejerció un poderoso influjo. Hall no compartía la nula importancia que Eliot concedía a las diferencias individuales. No dudó en acusar al comité de ser indiferente ante la gran cantidad de estudiantes incapaces –haraganes se los llamaría desde el título de un libro de la época– matriculados en las escuelas. Acusó a Eliot de pretender una educación de elite para todos. Eliot respondió que el pueblo americano se opondría a que se pudiera decidir antes de la adolescencia quién habría de ser oficinista, granjero o arquitecto. Para Hall los inmigrantes eran culturalmente inferiores. A partir de ahí se empezó a hablar de las diferencias entre quienes procedían del norte de Europa de los demás.

Bajo los auspicios de la llamada división científica del trabajo del ingeniero F. Taylor las escuelas empezaron a ser concebidas como fábricas. La educación profesional se vio como una alternativa para los estudiantes de menor rendimiento. Sin embargo, los primeros defensores de la educación profesional la veían como un medio para completar la educación general de todos los niños, no como algo específico de los más retrasados. En cierto modo esto coincide con la propuesta de la LOGSE al incluir en la enseñanza básica y obligatoria el primer nivel de Formación Profesional.

Algunas ciudades respondieron al crecimiento y variedad de su población escolar estableciendo escuelas separadas. Sin embargo, muchas de ellas crearon escuelas comprensivas con divisiones en su interior. La idea de Eliot de que la Educación Secundaria era esencial para la formación del intelecto y que esta preparación era apropiada para todo el mundo con independencia de la trayectoria ulterior, profesional o académica del estudiante empezó a perder influjo.

³¹ *Op. cit.*

La diferenciación curricular sólo fue posible a partir de la creencia general –basada en el social-darwinismo– de que los niños de distintas clase sociales, los hijos de las familias establecidas desde tiempo inmemorial y las de los recién llegados, diferían en aspectos sustantivos. Se consideraba que los niños de ambientes afluentes eran capaces del pensamiento abstracto. Los recién llegados eran calificados de holgazanes.

En un principio, los niños eran agrupados en torno a líneas visibles de separación social, étnica y económica. El desarrollo de los tests de inteligencia dotó de científicidad a tal separación. Nada más y nada menos que el 80% de los inmigrantes eran considerados retrasados.

RESUMEN

La escuela es una institución que favorece a determinados grupos sociales. Fue, en un principio, concebida para la educación de esos grupos y paulatinamente ha ido incorporándose el conjunto de la población de entre seis y dieciséis años.

La escuela, y la mayoría de los maestros y profesores, consideran estar actuando con absoluta justicia. Su planteamiento es que la escuela trata a todo el mundo por igual, sin darse cuenta de que ése es justamente el problema. El universo cultural de la escuela, el tipo de actitudes que promueve, el tipo de persona a la que encumbra cae dentro del universo específico de los grupos sociales dominantes. Sólo si se entra en ese universo se está en condiciones de rendir en esta escuela.

Si la escuela fuese realmente neutra, habría que concluir, como hizo y sigue haciendo cierta psicología, que los niños y niñas de las clases populares (clase trabajadora y pequeña burguesía) son poco menos que imbéciles. Sin embargo, numerosas experiencias y estudios muestran que eso no es así. Quizá uno de los ejemplos más flagrantes, dentro de la sociología de la educación, del tipo de sesgos culturales a que nos somete la escuela sea la controversia que con respecto a los mecanismos de expresión lingüística podría establecerse entre Bernstein y Labov³². Para el primero, simplificando mucho, la clase trabajadora utiliza preferentemente lo que él llama código lingüístico restringido. Este código se caracterizaría por una pobreza expresiva que dificulta, cuando no impide, a quienes lo practican el éxito escolar –el cual exige mayor riqueza expresiva de modo que se puedan captar las sutilezas del pensamiento abstracto–. Por el contrario, para Labov la situación es más bien la opuesta. Para Labov el hablante típico de clase media es un personaje insoportablemente verboso –al estilo de la mayoría de los tertulianos, es decir, hablan y no dicen nada–. Sin embargo, el hablante del gueto neoyorquino es capaz de referirse con concisión a temas metafísicos como la posible existencia de dioses de distinta raza. La diferencia fundamental entre Bernstein y Labor está en el método para recopilar sus datos. Bernstein recurre a una artificial situación de laboratorio, mientras que el investigador de Labov se toma unos refrescos en las aceras de Nueva York con niños de doce años. La escuela actual es el laboratorio de Bernstein y debiera convertirse en las aceras de Labov.

³² Bernstein, B. (1990). *Clase, código y control*. Madrid, Akal. Labov, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Educación y Sociedad*, 4.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- FEITO, R. (1995). *Estructura Social Contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid, Siglo XXI.
- PÉREZ-DÍAZ, V., SÁNCHEZ FERRER, L. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, La Caixa.

Complementaria:

- ANYON, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11, 1.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BERNSTEIN, B. (1997). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Roure.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Clase, código y control*. Madrid, Akal.
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.
- BOALER, J. y WILIAM, D. (2001). Setting, streaming and mixed ability teaching. DILLON, J. y MAGUIRE, M. *Becoming a Teacher. Issues in Secondary Teaching*. Buckingham, Open University Books.
- BUTLER, D. E. y STOKES, D. (1974). *Political Change in Britain*. Londres, Macmillan.
- ERIKSON, R. y GOLDTHORPE, J. (1992). *The Constant Flux: a Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press.
- EVERHART, R. (1983). *Reading, Writing and Resistance*. Londres, Routledge.
- FEATHERMAN, D. L. y HAUSER, R. M. (1976). Equality of Schooling: Trends and prospects. *Sociology of Education*, 49 (99-129)
- FEATHERMAN, D. L. y HAUSER, R. M. (1978). *Opportunity and Change*. Nueva York, Academic Press.
- FEITO, R. (1995). *Estructura Social Contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. y PÉREZ YRUELA, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación de sus hijos*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1999.
- GOLDTHORPE, J. (1987). *Social mobility and Class Structure in Britain*. Oxford, Clarendon Press.
- GOLDTHORPE, J. y HOPE, K. (1974). *The Social Grading of Occupations*. Oxford, Clarendon Press.
- GONZÁLEZ, J. J. (1992). *Clases sociales, estudio comparado de España y la Comunidad de Madrid*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- HALSEY, A. H., HEATH, A. y RIDGE, J. M. (1980). *Origins and Destinations*. Oxford, Clarendon Press.
- LABOV, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Educación y Sociedad*, 4.

- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires.
- MARCHESI, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza.
- OAKES, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven, Yale University Press.
- PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, La Caixa.
- ROSE, R. y MCALLISTER, I. (1990). *The Loyalties of the Voters. A Lifetime Learning Model*. Londres, Sage.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- WRIGHT, E. O. (1987). *Classes*. Londres, Verso.

Sistema de enseñanza y trabajo

PARTE I: EDUCACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO EN LA GLOBALIZACIÓN

Jordi Planas¹

Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN

La relación entre educación y trabajo es una relación compleja que se desarrolla en un marco más general definido tanto por el papel de la educación, como por el del trabajo, en nuestras sociedades. Pero el análisis de esta relación no se puede realizar fuera de contexto, lo haremos en el contexto de la globalización y para los llamados «países desarrollados». Para analizar dicha relación en este capítulo nos centraremos en cinco puntos. En primer lugar abordaremos las evoluciones asociadas a la globalización y sus efectos. En segundo lugar analizaremos los cambios inducidos en la oferta de trabajo por dichos cambios. En tercer lugar analizaremos la demanda de trabajo en función de las necesidades de la economía y de las empresas. En cuarto lugar analizaremos los mecanismos de regulación entre oferta y demanda en el mercado de trabajo, y, por último, las principales tendencias en la relación entre educación y trabajo que se derivan de los puntos anteriores.

En consecuencia, en esta parte del capítulo no se tratará ni de las diferencias que por razón de la clase social, el sexo o la raza puedan tener las distintas personas en el acceso a la educación, sobre este tema véase el capítulo de M. García, R. Merino y H. Troiano, ni de la inserción profesional de los jóvenes, de la que habla J. Casal en su parte, ni del valor económico de la educación en general sino, como indica el título, la relación entre educación y trabajo en los países desarrollados en la era de la globalización.

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

No puede entenderse la relación entre oferta y demanda en el mercado de trabajo si no la inscribimos en los cambios que están produciéndose en nuestras sociedades y que se engloban en el término de globalización.

¹ Profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del GRET (Grup de Recerca sobre Educació i Treball) de la UAB.

Distintos autores (Castells, 1996; Petit, 1998; Vinokur, 1999) están de acuerdo en inscribir los cambios socio-económicos que conocen nuestras sociedades y sus mercados de trabajo en el marco de la «globalización» (algunos hablan de «capitalismo informacional» o de «Economía o sociedad del conocimiento»...).

Se trata de un fenómeno que empieza en los años ochenta y que se caracteriza por una serie de cambios fundamentales:

- Intercambios de bienes y de informaciones más rápidos y menos costosos.
- Una circulación libre (o casi) de bienes, de servicios y de capitales (aunque no de mano de obra).
- Una globalización de la producción aprovechando la apertura de fronteras.
- Una fuerte concentración del capital a nivel planetario.
- Una generalización de la competencia monopolista, incluso en espacios tradicionalmente «no mercantiles» (la educación y la formación por ejemplo).
- Una internacionalización de la financiación del desarrollo.
- El soporte de los Estados al aumento de la productividad y de la competitividad de las economías nacionales, eventualmente en «detrimento» de la protección social...

Estos cambios han sido posibles gracias a la amplia utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y se han caracterizado, y esto es esencial para la relación entre educación y trabajo, por:

- **La aceleración:** La frecuencia de los cambios por unidad de tiempo. Ello implica que la cantidad de cambios, de todo tipo, que se producirán durante la vida laboral de un trabajador son y continuarán siendo muchos más de los que se producían en cualquier período anterior de nuestra historia. Además, la velocidad del cambio crece, por esto hablamos de aceleración.
- **La turbulencia:** Por analogía con la dinámica de fluidos, se refiere a la imposibilidad de prever la trayectoria de estos cambios. Resulta muy difícil de prever la orientación de los efectos de los cambios que se producen, de hecho la mayor parte de las previsiones se demuestran como falsas con el transcurso del tiempo. Pensemos sólo por un momento en la cantidad de errores que se han cometido con los pronósticos sobre la necesidad de titulados de distintas carreras universitarias.
- **La universalidad:** Se refiere a la amplitud de la difusión de los cambios en toda la sociedad. Nunca antes los cambios de todo tipo (tecnológicos, culturales...) que se producían en un punto concreto del planeta, se difundían tan ampliamente en tan poco tiempo.

El efecto de estos cambios es, por tanto, el aumento de la incertidumbre sobre las demandas económicas y sociales a medio y largo plazo. Esta incertidumbre es mayor, si cabe, en referencia a las necesidades específicas de competencias para las empresas, y, en consecuencia, a las necesidades de formación para los trabajadores.

Actualmente se ha agudizado la diacronía de información y respuesta entre las empresas y los sistemas educativos. Mientras las empresas tienen un horizonte de información y decisión cada vez más a corto plazo, debido a la rapidez de los cambios y a una competencia cada vez más feroz y global, los sistemas educativos y las personas que se forman en ellos, mantienen, e incluso aumentan, sus horizontes de información y

respuesta a largo plazo. Ello genera una diacronía o desfase entre los horizontes temporales en que se basan las informaciones y las decisiones de las empresas y los sistemas educativos. Dicho en palabras llanas, las demandas de mano de obra de las empresas se expresan de manera coyuntural y cambiante, mientras que los sistemas educativos y sus estudiantes actúan pensando en el largo plazo de la vida de estos últimos.

Resumiendo, podemos sintetizar el fenómeno de la globalización diciendo que: *La existencia de relaciones económicas entre los diferentes países del mundo no es un fenómeno nuevo. Lo que se ha producido recientemente, gracias a las nuevas tecnologías de la información, es que las actividades centrales y estratégicas de carácter económico funcionan a escala planetaria y en tiempo real, es decir, las finanzas, la innovación y la gestión realizadas en un determinado lugar tienen efectos globales instantáneamente. En este sentido, lo que realmente está cambiando es el contexto espacial y temporal de la producción y distribución de la información, lo cual afecta a toda la actividad económica y a muchos aspectos de las demás actividades sociales* (Masjuan, 2002).

LOS CAMBIOS EN LA OFERTA DE TRABAJO: ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN, ELEVACIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS Y AMPLIACIÓN DE LOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN

Si analizamos los cambios en la oferta de trabajo, podemos ver cómo evoluciona la población activa. En casi todos los países de la Unión Europea se observan algunas tendencias fundamentales y en gran medida compartidas:

- Un aumento general de los flujos de titulados que entran en el mercado de trabajo. El nivel de estudios de cada generación que sale del sistema educativo, es más elevado que el de la precedente.
- Un aumento de la tasa de actividad ligada al nivel de estudios, sobre todo de las mujeres, porque ellas eran, y continúan siendo, las que tenían una tasa de actividad más baja.
- Aparición de cambios demográficos importantes: sobre todo envejecimiento de las poblaciones, debido al efecto combinado de la disminución de la talla de las generaciones jóvenes y del aumento de la esperanza de vida. Este cambio de la estructura de edades de la población tenderá a modificar la relación entre la formación inicial, la formación continua y la experiencia profesional en la producción de competencias para el trabajo.
- El aumento de los espacios y de las oportunidades de formación no escolares y, por tanto, de las oportunidades de adquisición de competencias de las que los títulos escolares no son un indicador de medida.
- Cambios en los procesos productivos y en la organización del trabajo, que tienden a aumentar las posibilidades de formación «en el trabajo», sobre todo para aquellos que realizan trabajos cualificados.

- La prolongación de los itinerarios de educación y formación profesional «a lo largo de toda la vida». Ello es debido a que, durante la vida laboralmente activa de las personas, se producen cambios que requieren nuevas formaciones, que no eran previsible durante su formación inicial (por ejemplo, el aprendizaje en el manejo de ordenadores para la población de más de 40 años).
- Una polarización de los itinerarios de formación a lo largo de toda la vida, basada en las diferencias de formación inicial, ello aumenta, en consecuencia, las dificultades de los menos formados para acceder a las oportunidades de formación a lo largo de toda la vida.
- Finalmente, la transformación progresiva de la formación en «mercancía», que tiene importantes efectos sobre la construcción de la oferta de formación y sobre la discriminación en el acceso a la educación y formación por razones económicas.

Cuando examinamos cómo han evolucionado los sistemas educativos en estas últimas décadas, vemos que han favorecido la prolongación general de la duración de los estudios en el conjunto de los países europeos y ello en un contexto de paro juvenil. ¿Esta estrategia de los sistemas educativos y de los Estados que los dirigen, en los países de la Unión Europea, es una respuesta racional a las evoluciones del mercado de trabajo?

Las investigaciones basadas en análisis macro-estadísticos (que describen los hechos en términos generales) que relacionan el nivel de escolaridad alcanzado con el nivel de ingresos obtenidos o la naturaleza del trabajo desempeñado (como efecto de la escolaridad sobre los individuos, las cohortes de edad y las estructuras laborales), muestran la existencia de una correlación positiva entre el promedio de escolaridad de la población de un país y el grado de desarrollo del mismo, o entre los niveles de escolaridad alcanzado por los distintos grupos de la población y su nivel de ingresos o la jerarquía de los empleos desempeñados.

También la simple observación de las estadísticas nacionales sobre el paro de los jóvenes y los resultados de las encuestas de inserción, muestran que, en el conjunto de los países, los jóvenes titulados se insertan relativamente mejor en el mercado de trabajo.

Pero los datos disponibles también nos han señalado que el incremento de la escolaridad de la población puede producir efectos perversos, tales como el desempleo o el subempleo ilustrados, la devaluación de los títulos escolares, la incongruencia entre las expectativas de movilidad social que abre la expansión educativa y las oportunidades efectivas de inserción profesional.

Es en este contexto donde debe adaptarse la esfera educativa (inicial y continua, general y profesional, formal e informal). Los sistemas educativos no pueden quedarse inactivos frente a una sociedad en la que el cambio se acelera, en el que las tecnologías caducan cada vez más deprisa y en la que las personas se forman cada vez durante más tiempo. Abreviando, una sociedad cuyas características son menos previsible, o, más exactamente, son previsible únicamente con horizontes temporales cada vez más cortos.

¿Cómo preparar a los jóvenes (y a los que no lo son) para un mercado de trabajo en el que las competencias requeridas son cada vez más efímeras, en el que las empresas deben, en el marco de una competencia exacerbada, recortar los tiempos de difusión de las innovaciones y de la distribución en los mercados de los productos?

¿Podemos resolver este problema, que fundamentalmente consiste en el desfase entre los horizontes de la producción de bienes y servicios (los de las innovaciones tecnológicas y de los pedidos de clientes) y el del ámbito educativo (que depende al mismo tiempo de la vida de las personas y de los tiempos de las reformas educativas)? ¿El aumento de la formación es compatible con las necesidades de la economía?

A esbozar una respuesta a estas cuestiones están dedicados los apartados siguientes de este capítulo.

Actividad 1

NUEVOS ESPACIOS FORMATIVOS

Redactad vuestro propio «currículum de formación no escolar» incluyendo los cursillos realizados fuera del horario escolar (aunque los organice la escuela o la asociación de padres), las actividades con «efectos formativos» utilizando las nuevas tecnologías (Internet, vídeos/CD, televisión, etc.), actividades de ocio (viajes, campamentos, aficiones, etc.), grupos de tiempo libre, actividades asociativas, etc. Si es posible sería interesante indicar las «competencias» adquiridas mediante esta formación extraescolar.

¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE LA DEMANDA DE TRABAJO? DIFERENCIA ENTRE LAS NECESIDADES DE LA ECONOMÍA Y LAS NECESIDADES DE LAS EMPRESAS

Las necesidades de la economía no son equivalentes a la suma de las necesidades de las empresas en un momento dado. Esta diferencia se basa en dos elementos esenciales: en primer lugar, las necesidades a largo término de la economía no son identificables mediante el conocimiento de las necesidades de las empresas, por otra parte, los comportamientos formativos de los individuos, no se corresponden exactamente con las necesidades de las empresas que los emplean y esta no-correspondencia constituye un elemento innovador para la economía.

Respecto al primer aspecto, sabemos que en una economía de mercado globalizada se plantea, como ya hemos indicado anteriormente, un problema de falta de información precisa sobre las necesidades de competencias de la economía a medio y largo plazo, dada la imposibilidad de identificarlas a través de las necesidades de las empresas, sometidas cada día más a las presiones de la respuesta a corto plazo.

En realidad sabemos que, a medio y largo plazo, la relación entre oferta de personas formadas y necesidad de personas formadas por parte de una economía es mucho más interactiva. La experiencia de la segunda mitad del siglo XX (Beduwe y Planas, 2003) nos enseña que las economías europeas fueron capaces en lo esencial de absorber la

mano de obra que formaron, aparentemente en exceso, sus sistemas educativos. Aún más, que gracias a sus generaciones jóvenes cada vez más formadas, pudieron hacer frente a una demanda imprevista de mano de obra formada consecuencia del impacto en los últimos decenios de los rápidos cambios tecnológicos en nuestros sistemas productivos.

Por otra parte, las necesidades de las empresas y de la economía, tampoco son equivalentes, porque nada asegura que coincidan las necesidades de las empresas (habitualmente expresadas sobre el corto plazo) y las necesidades de los individuos (que a menudo tienen como horizonte toda su vida). En la gestión de sus carreras, los individuos toman opciones de educación y formación que no responden a las necesidades de las empresas que los emplean, o potencialmente los puedan emplear. Incluso a veces se oponen a ellas (bastantes actividades de formación a iniciativa individual de los trabajadores en activo tienen como finalidad cambiar de empresa). A pesar de ello no debemos olvidar que, como hemos indicado anteriormente, los comportamientos educativos de los individuos han constituido un factor crucial del desarrollo de nuestras economías.

Por tanto, no existe equivalencia entre necesidades de las empresas y necesidades de la economía, en lo que a educación se refiere. Por supuesto, las de la economía no van en el sentido opuesto a las de las empresas: los resultados de investigación disponibles nos muestran la existencia de asimetrías en la información que habrá que gestionar para conseguir producir las competencias que la economía y las empresas necesitan. Los ajustes entre oferta y demanda serán el objeto de un apartado posterior, pero en última instancia éste es un problema político de envergadura, que es el de la orientación de los sistemas de formación inicial y de su identidad en relación al desarrollo de la «formación a lo largo de toda la vida» y de los sistemas que le van a dar soporte.

LOS CAMBIOS EN LA DEMANDA DE MANO DE OBRA POR PARTE DE LAS EMPRESAS

¿Cómo se han modificado los comportamientos de las empresas, en el marco de la globalización y ante un importante crecimiento de la oferta de jóvenes titulados que acceden al mercado de trabajo?

Los cambios en la demanda, se han caracterizado por un «racionamiento» en el acceso a los empleos que, se tradujo, en los años noventa, en un paro masivo que ha afectado a todas las generaciones, pero más intensamente a los jóvenes y a los menos titulados.

Constatamos que las empresas, frente a un crecimiento del nivel de educación de la población, han incrementado también sus requerimientos de educación en la contratación. Las razones de este comportamiento son múltiples y de naturaleza variada. En este apartado indicaremos algunas de las principales razones detectadas.

Las empresas están sometidas a evoluciones tecnológicas y organizativas que conducen, en términos de gestión de recursos humanos (GRH), a una necesidad creciente de competencias y de flexibilidad. Se trata a la vez de contratar más competencias y competencias más adaptadas a unas necesidades no sólo en evolución sino difícilmente pre-visibles: el número de empleos cualificados ha aumentado, el contenido en calificación

se ha modificado a la alza, la previsibilidad de las calificaciones, incluso a medio término, es débil.

El efecto de estos cambios es, por tanto, el aumento de la incertidumbre sobre las «necesidades de la demanda» a medio y largo plazo.

¿Cuál es la relación entre competencias y títulos? ¿Qué son capaces de hacer los titulados? Los resultados de una investigación reciente (Beduwe y Planas, 2003), nos muestran que la relación entre competencias y títulos existe, aunque los empresarios a veces no tienen al respecto más que una visión intuitiva. Contratar asalariados, de todas las edades, más titulados, permite a los empresarios disponer de una mano de obra «señalada» como con mayores conocimientos en lo inmediato, y más capaz de adaptarse a la evolución de su situación de trabajo, por el hecho de disponer de una formación más prolongada, más general, más transferible. Incluso cuando no se presenta como una finalidad explícita, contratar titulados permite, a medio plazo, disminuir los costes de adaptación: más formados, los trabajadores son también mejor y más rápidamente «formables».

De esta manera, los empresarios han podido beneficiarse de la elevación del nivel de educación general de los asalariados y de los jóvenes en particular; han podido contratar, en un mercado externo, una mano de obra más flexible, más adaptable que les ha permitido disminuir los costes de inserción, de manera que han concentrado los esfuerzos de formación para la adaptación continua de sus asalariados. El crecimiento de la educación inicial, hace las acciones de formación continua más ligeras, más cortas y permite, sobre la base de mercados internos renovados, desarrollar nuevas formas de movilidad. Recíprocamente la elevación del nivel de educación, ha podido, puntualmente, incitar a las empresas a utilizar estas nuevas disponibilidades de saberes, especialmente técnicos de los jóvenes, para modificar a la alza sus criterios de selección. En los dos casos, las empresas se han procurado capital humano, «comprando» directamente del sistema educativo los saberes inmediatamente utilizables o de potencial.

Sin embargo, no podemos descartar el caso en que el título no es más que una señal relativa, que permite a las empresas clasificar a los individuos en relación a los «niveles de exigencia» que definen, para cada uno de los empleos de la empresa, normas de acceso que son una expresión política de las necesidades de competencias, que son necesarias porque las normas de contratación dependen de un entorno en cambio constante. En este caso las empresas siguen la «tendencia» de las producciones del sistema educativo, porque quieren contratar al «mismo nivel», en una escala de valores (los mejores, los intermedios y los menos formados), que otorga al título un valor totalmente relativo que permite jerarquizar a las personas.

En otros casos, para un cierto tipo de empleos, los empleadores se declaran indiferentes al título y a su nivel, pero los mecanismos de selección —particularmente cuando es realizado por intermediarios o está basado en las capacidades de expresión— contribuirán a reproducir la jerarquía escolar para los jóvenes.

La elevación del nivel de titulación es, a menudo, percibida como una *señal de mayores competencias sociales y cognitivas*, y, recordémoslo, éstas tienen una importancia determinante porque constituyen por una parte la base sobre la que se adquirirá la formación técnica y, por otra parte, las aptitudes sociales constituyen un elemento imprescindible, tanto del buen funcionamiento interno de las empresas, como del éxito de la interacción entre la empresa y su cliente.

Se ha argumentado también, por parte de las empresas, que el nivel de educación demandado para sus empleados, depende del *nivel de educación de los clientes*. Uno de los efectos de la competencia feroz a la que están sometidas las empresas, es el desarrollo de la «gestión cliente», que exige cada vez más contratar, para los empleos de contacto directo con el cliente, personas con las que el cliente puede identificarse. En tal circunstancia, una elevación del nivel de estudios medio de la población induce, para estos empleos, una elevación del nivel de estudios de sus empleados.

Se observan también discursos muy negativos sobre el aumento de la formación escolar. Este tipo de comportamientos se observa particularmente en muchas PYMES (pequeñas y medianas empresas), que afirman sufrir la expansión educativa de los jóvenes, mientras intentan salvaguardar sus prácticas tradicionales de renovación de la mano de obra, basadas en el aprendizaje a través del trabajo.

El hecho de aumentar el nivel de titulación de los contratados, permite a éstos ser más capaces de *gestionar su carrera profesional*. Es útil para las empresas que los asalariados sean capaces de mantener su propia empleabilidad, frente a evoluciones profesionales que se hacen inciertas por la rapidez del cambio. Se trata en este caso de un argumento de «doble cara», que puede volverse contra la empresa porque por un lado el empleado se «autofideliza», pero por otro aumenta su potencial de movilidad voluntaria.

De todas maneras, el argumento utilizado más a menudo para «justificar» la contratación de asalariados más educados, es el de *su mayor adaptabilidad* a la evolución del trabajo, en las organizaciones sometidas a cambios «técnico-organizativos» importantes.

Las empresas para resolver sus problemas de adaptabilidad de las competencias, en un universo técnico-organizativo imprevisible, utilizan la mano de obra disponible en el mercado de trabajo, ya sea a partir de los egresados del sistema educativo o de los mercados externos, internos o profesionales. Si no existe un déficit general de competencias, es porque las empresas «construyen» las competencias que necesitan a partir de los egresados del sistema educativo. La competencia es una coproducción de los sistemas de educación y de trabajo; las empresas, a través del trabajo, adaptan las competencias producidas por los sistemas educativos, de las que son portadores los titulados, a sus necesidades específicas.

La «compra» de titulados de mayor nivel, responde también a una estrategia de «almacenamiento preventivo» de competencias culturales y cognitivas, por parte de las empresas, para prevenirse contra los daños de su «miopía», en materia de previsión sobre la evolución futura de los mercados y de sus consecuencias en las nuevas necesidades de competencias de sus trabajadores.

De esta manera, la elevación generalizada de las exigencias escolares para la contratación, que se constata macroestadísticamente, puede ser interpretado como el resultado de una demanda de garantías ligadas a la incapacidad de las empresas para prever el futuro. Es así que, esta demanda de reserva de competencias, en principio sin relación directa con los títulos académicos, no puede satisfacerse más que si el nivel de educación aumenta de una manera u otra. Es decir, si los jóvenes y los sistemas educativos –como sucedió en el pasado reciente– asumen en sus estrategias el crecimiento de la educación. Retomamos aquí la idea de interacción, o de congruencia, entre la evolución de los sistemas educativos y la de los sistemas productivos.

LOS MECANISMOS DE AJUSTE ENTRE OFERTA Y DEMANDA: DEL MODELO «PROVEEDOR-CLIENTE» AL DE «AJUSTES BASADOS EN COMPETENCIAS»

El modelo teórico dominante sobre la relación entre educación y trabajo ha sido, desde los años sesenta, el de «proveedor-cliente» (*manpower approach*) en el que los sistemas de educación y formación deberían ser los proveedores, de mano de obra formada, para un cliente bien informado que serían las empresas.

Sin embargo, la experiencia nos dice que las metodologías de análisis, sobre la relación entre oferta y demanda en el mercado de trabajo, basadas en **el modelo proveedor-cliente no responden a los comportamientos reales, ni de las personas en formación o a la búsqueda de empleo, ni de las empresas en lo referente a su personal, ni a las instituciones de formación**. Este planteamiento teórico conlleva, en términos de información, problemas principalmente a tres niveles:

- a) La imperfección de la información, por lo que respecta a las demandas de formación que se agrava en la medida en que se aleja el horizonte temporal.
- b) El comportamiento de las personas en sus itinerarios de formación, no responde únicamente a las demandas del mercado, y no parecen estar dispuestas a hacerlo.
- c) La incapacidad de los sistemas educativos y de formación, para adaptarse a las formas y los tiempos que se podrían considerar deseables por las empresas.

Por ello se propone un modelo distinto, que sea más realista para detectar las necesidades de competencias y de educación: el modelo de **ajustes basados en las competencias**. Este modelo, que gana progresivamente terreno en la gestión de recursos humanos a todos los niveles (desde las empresas a los Estados), se basa en las premisas siguientes:

Competencias: el conjunto de saberes y capacidades que ha adquirido una persona independientemente de dónde y cómo las haya adquirido (por tanto, no sólo en la escuela), y que varían en el transcurso de su ciclo de vida.

- a) El mercado de trabajo, es actualmente un mercado basado en las competencias y no sólo en los títulos.
- b) Las competencias pueden adquirirse por medios diversos, en espacios distintos y en momentos diversos de la vida del trabajador. Ello no excluye que haya medios y momentos más o menos adecuados para adquirir los distintos tipos de competencias (la educación escolar inicial para las competencias básicas y la formación continua –mediante cursillos o a través del trabajo– para las competencias derivadas de cambios particulares).
- c) Las competencias necesarias para ejercer oficios que son nominalmente estables (camarero, secretaria, gerente...), cambian con el tiempo y de manera bastante rápida sin respetar los ciclos de vida de los individuos.

- d) Las demandas de competencias, están definidas por los cambios tecnológicos y de organización de los procesos productivos, que tienen un carácter cada vez más global, pero también por las características específicas de un territorio propias de su contexto y de su historia.
- e) Las empresas se proveen de las competencias que necesitan, contratando personas que las han adquirido mediante experiencias formativas diversas y les proporcionan aquellas que les faltan, por medio de las distintas modalidades de formación de inserción o continua.
- f) Los ajustes entre la demanda de competencias por parte de las empresas y la oferta por parte de las personas laboralmente activas, se producen, en un mercado cada vez más «externalizado», a través de «signos» sobre las competencias individuales, donde los «títulos» continúan teniendo una gran importancia, sobre todo como «filtro» (condición necesaria pero no suficiente para acceder a un empleo), pero donde crecen y se diversifican otros tipos de señales asociados a las competencias, que difícilmente pueden ser identificadas mediante los títulos escolares.
- g) Los títulos, independientemente de la especialidad de su denominación, indican también (algunos piensan que sobre todo) competencias transversales (como capacidad de aprender, comunicar...), útiles en ámbitos profesionales muy diversos, lo que facilita la movilidad de las personas y flexibiliza el mercado de trabajo, superando las rigideces propias de una correspondencia biunívoca entre empleo y formación.
- h) Muchos de estos signos tienen un valor específicamente territorial o sectorial, dimensión que adquiere, junto a la globalización, una importancia especial en el mercado de las competencias.

El planteamiento a partir de las competencias **permite establecer una relación positiva entre formación inicial y formación a lo largo de toda la vida**, y hace posible una colaboración entre los tres subsistemas de la formación profesional (reglada, ocupacional y continua).

NUEVOS ASPECTOS ESENCIALES DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Finalmente, y a modo de recapitulación, señalaremos las principales tendencias de evolución de la relación entre educación y trabajo, que hoy, desde las informaciones que disponemos se producen y, probablemente, continuarán desarrollándose en el futuro.

a) Cambios en el valor de los títulos escolares en el mercado de trabajo

El valor de los títulos escolares tiende a aumentar y a disminuir, simultáneamente en nuestros mercados de trabajo. Ello es debido a que desempeñan un papel fundamental de filtro, lo que aumenta su importancia (o las consecuencias de no tener titulación) como «condición necesaria», aunque disminuye en la medida en que son cada vez menos «condición suficiente». El colectivo más afectado en negativo por este hecho es el de los

«fracasados escolares», que no tienen ni tan sólo la titulación que les certifica haber aprobado la enseñanza obligatoria. La carencia de una titulación mínima, cuando se pertenece a una generación con un elevado nivel de estudios, aumenta el riesgo de exclusión del mercado de trabajo que utiliza los títulos como filtro.

Otro fenómeno, ya presente, que se agudiza con los cambios descritos más arriba es el de la no correspondencia entre títulos y empleos. El aumento de la importancia de las «competencias transversales» (aquellas que son útiles en un amplio abanico de trabajos: saber comunicarse, saber aprender, manejarse con la informática...), hace que las competencias específicas (propias de un solo tipo de trabajo) pierdan peso y que los titulados de diferentes especialidades sean muy intercambiables. Si observamos las estadísticas sobre la población activa, el mismo tipo de empleo es ejercido por personas con distintos tipos de estudios.

También observamos un fenómeno asociado a la globalización: el desarrollo de «títulos internacionales» que superan el ámbito y la legislación de los Estados nacionales. Quizás el primer caso hayan sido los certificados de conocimiento y dominio de la lengua inglesa, por ejemplo el «First Certificate» de Cambridge, que se obtienen mediante exámenes en todo el mundo por agentes externos a los países y en conexión con Cambridge y que tienen validez de mercado, aunque no la tengan oficial en muchos países, al no formar parte de su ordenación académica. Fenómenos análogos, aunque de naturaleza y origen distinto, se están produciendo a nivel internacional como con los títulos de «Gestión de Empresas» asociados en red. Ésta es una vía abierta para la producción de una nueva modalidad de «titulaciones» que tiende a ampliarse.

Finalmente, constatar que las certificaciones estandarizadas y socialmente reconocidas como son los títulos escolares (o los equivalentes que puedan ir apareciendo) continuarán teniendo un papel esencial, porque el mercado de trabajo, como todos los mercados, necesita normas para funcionar y las credenciales educativas son una parte de estas normas, aún más necesarias en una economía globalizada. El caso extremo de los títulos como «normas», es el de las profesiones que requieren una titulación determinada para ser ejercidas, por ejemplo, la profesión de médico y el título de Licenciado en Medicina.

b) Incremento de la interacción entre la formación de las personas que ocupan un empleo y el contenido del empleo

Se observa una mayor interacción entre el nivel de formación de los trabajadores y el contenido de los empleos que ocupan. ¿Qué sucede cuando, empleos tradicionalmente ocupados por personas con un determinado nivel de estudios, son desempeñados por personas más formadas? Los efectos de fenómenos de este tipo, abundantes en las actuales circunstancias, distan mucho de ser simples y exentos de tensiones y frustraciones, pero tienen, entre otros, el efecto de cambiar el contenido de estos empleos y aumentar las competencias necesarias para su desempeño.

Tanto los cambios de nivel educativo de los directivos de las empresas, como de los trabajadores, a todos los niveles de la jerarquía productiva, «provocan», y a la vez hacen posibles, cambios en el contenido de los empleos, en el sentido de hacerlos globalmente más exigentes en cuanto a las competencias de aquellos que los desempeñan. Estos

cambios no son resultado mecánico de la elevación del nivel de estudios de los trabajadores pero no serían posibles sin ella.

Como indica Sergio Bruno: *En la mayor parte de los países industrializados se observa un cierto orden secuencial por el cual los progresos cognitivos de los «cuadros» empresariales inducen cambios tecnológicos y organizativos que requieren a su vez mayores conocimientos en los obreros, mientras que la evolución cultural en los niveles inferiores de la empresa abre nuevas posibilidades que los directivos y managers perciben y aplican posteriormente. El proceso, en consecuencia, está siempre desequilibrado, de tal manera que la presencia de inadecuaciones es al mismo tiempo fácil de explicar e imposible de evitar; y hay que añadir, deseable...* (Bruno, 1998).

Existen cambios muy evidentes en «profesiones» como la de secretaria que ha reemplazado tareas de carácter esencialmente mecánico por tareas de gestión del tiempo como indica un informe de la OCDE. Este cambio se produjo paralelamente al aumento del nivel de estudios de las personas contratadas como secretarias y al impacto de la informática en las tareas de secretariado.

c) Irreversibilidad de la formación inicial como base de la «formación a lo largo de toda la vida»

El hecho de que la formación, debido a la rapidez de los cambios que vivimos, deba desarrollarse a lo largo de toda nuestra vida, no disminuye la importancia de la formación inicial, más bien al contrario.

La formación inicial se convierte en la base imprescindible para continuar formándose «a lo largo de toda la vida». En la medida en que, en la vida de las personas, no se volverán a repetir ni las circunstancias sociales ni biológicas asociadas a la juventud, la formación inicial se convierte en irreversible. Socialmente porque en la vida de las personas no se repite la oportunidad de poder estudiar durante un período tan largo y a tiempo completo. Biológicamente porque no volveremos a ser niños ni jóvenes y, por tanto, tan dúctiles al aprendizaje como lo fuimos entonces. Por estas razones, esta formación inicial es social y biológicamente irrepitable y adquiere un carácter de irreversible al constituirse en la base de la «formación a lo largo de toda la vida».

El efecto de este fenómeno sobre los contenidos y la función de la formación inicial es esencial. La formación inicial tiene entre sus funciones básicas la de permitir el acceso a la «formación a lo largo de toda la vida», y sus contenidos deberían concentrarse en aquellos que permitan fundamentar y estructurar esta formación, más que a mantener una pretensión enciclopédica (aprender todo para toda la vida), completamente ilusoria en un mundo que cambia tan rápidamente, y que produce una cantidad tal de conocimientos, que impone la selección de aquellos más relevantes frente al alud de información al que estamos sometidos.

d) Inestabilidad de las «profesiones» e importancia de las «competencias transversales»

Ya sea porque aparecen «nuevas profesiones» y otras desaparecen (o casi), ya sea porque las profesiones que permanecen, bajo la aparente estabilidad que les da mantener su nombre, de hecho cambian su contenido, la estabilidad de las profesiones y su mismo

concepto está cambiando. Ello conlleva a que definir lo que hay que aprender para trabajar en una profesión determinada, como la de maestro o la de informático, se convierte en una tarea sólo de aproximación. Se está perdiendo el referente de las profesiones como referentes estables sobre los que construir un conjunto también estable de formación inicial.

De hecho, si exceptuamos las profesiones que requieren un título determinado para ser ejercidas y aquellas que tienen un fuerte contenido especializado, la mayoría de los empleos pueden ser ejercidos (de hecho lo son) por personas con diferente tipo de formación inicial. Ello es debido a que los empleos requieren para ser ejercidos competencias específicas del empleo, pero cada vez más «competencias transversales» que son aquellas que «atravesan», o son comunes, a un gran número de empleos (por ejemplo: capacidad de comunicación, manejo básico de la informática, capacidad para aprender...). Por otra parte, la tecnología tiende a incorporar las competencias técnicas en «máquinas» más o menos inteligentes. Mientras que las competencias más «humanas» difícilmente pueden incorporarse a las máquinas y se convierten cada vez más en las tareas específicas de las personas.

Este fenómeno puede observarse fácilmente en las oficinas bancarias. Las tareas de distribución de dinero han sido transferidas en lo esencial a los cajeros, ello ha concentrado el trabajo de los empleados en las agencias bancarias en el trato «personalizado» con un cliente cada vez más formado y exigente. Estas «competencias humanas» están más asociadas al nivel de estudios que a su especialidad.

A pesar de ello, el desarrollo de competencias específicas aunque no es el grueso de las nuevas demandas de formación inicial continúa teniendo un valor estratégico en nuestras economías. Siguiendo con el ejemplo de la banca, además de las oficinas de atención a los clientes, los bancos tienen unos servicios centrales cuyos trabajadores están sumamente especializados y que «diseñan los productos» que se venderán en sus agencias. El número de trabajadores de estos servicios centrales es menor que el de empleados en las agencias pero su tarea es crucial para el desarrollo del negocio bancario.

e) Las competencias como coproducción del sistema educativo con los espacios sociales y de trabajo

Por último, recordar que las competencias que un trabajador utiliza en su trabajo no se adquieren únicamente a través del sistema escolar, ni se certifican a través de sus títulos. Esto ha sido siempre verdad y, sobre todo, para la generación de nuestros abuelos, que apenas accedía a las titulaciones escolares y aprendió esencialmente a través de la experiencia de trabajo. Pero hoy es verdad por otros motivos y con intensidad creciente.

Por un lado, las oportunidades de formación se han ampliado en nuestras sociedades, por otro, la formación para mantenerse actualizado, o para promocionar en el trabajo, ha multiplicado las modalidades de formación que permiten el «mantenimiento», o la mejora, de nuestras competencias profesionales. Desde la multitud de cursos que se ofrecen por parte de iniciativas públicas y privadas, hasta el acceso a medios nuevos como Internet, pasando por los aprendizajes en el trabajo. El aprendizaje a través del trabajo ha crecido en combinación con acciones de formación, como los cursos. Pero, sobre todo, asistimos a un fenómeno de polarización de los procesos de adquisición de competencias

por las múltiples vías. Los que más se forman por todas las vías son los que mayor formación inicial tienen, éste no es un juicio de valor sino una constatación estadística. El acceso a las modalidades no escolares de cursos está, de hecho, fuertemente ligada a la formación inicial. El aprendizaje a través de la experiencia depende en gran parte de la «calidad» del empleo que se realiza y ello a su vez está cada vez más «filtrado» por el nivel de estudios inicial. Así pues, asistimos a un doble fenómeno, por una parte, a la ampliación extraordinaria de las oportunidades de formación no escolares, pero, por otro, que estas oportunidades de formación no escolares se hacen realidad para los colectivos más escolarizados.

Actividad 2

PAPEL DE LOS TÍTULOS ESCOLARES COMO «CONDICIÓN NECESARIA AUNQUE NO SUFICIENTE» PARA EL ACCESO A EMPLEOS CUALIFICADOS

Mirando en las páginas de anuncios de empleo de un periódico observad para qué tipo de trabajo se exige una titulación o nivel de titulación como «requisito» para enviar la solicitud de empleo.

PARTE II: LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL TRABAJO

Joaquim Casal²

Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN

El análisis de las relaciones entre los sistemas educativo y productivo ocupa un lugar central en la sociología de la educación; un análisis que suele tomar cuatro direcciones: la interacción entre los dos sistemas a nivel de funciones sociales³, el impacto del cambio económico y social sobre la relación sistémica⁴, la perspectiva de los agentes sociales e instituciones políticas implicadas en la formación y el trabajo⁵ y, finalmente, la perspectiva de los actores (individuos o colectivos) en la toma de elecciones⁶. La parte de este capítulo de J. Planas ha tenido por finalidad definir el campo de relaciones entre educación y trabajo en el marco del nuevo capitalismo o de la *globalización*; ésta busca su

² Joaquim Casal; profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. La mayor parte de las ideas que visten el presente texto han sido construidas a partir de investigaciones y escritos realizados en el marco de GRET y, por tanto, tienen una dimensión colectiva. Es decir, que se trata de ideas y reflexiones que han sido aprendidas, contrastadas y debatidas con los componentes de este grupo de trabajo. Asumo las limitaciones en persona del texto, pero les agradezco su contribución indirecta, inestimable y duradera.

³ Los manuales de Sociología de la Educación son constantes y pertinaces acerca del análisis de las relaciones entre educación y trabajo. La mayoría de las veces anclados en el análisis funcional (las funciones económicas del sistema educativo) y el paradigma del capital humano; otros manuales bajo el paradigma de la reproducción y de la correspondencia («el sistema educativo y la reproducción social y económica del capitalismo»). He ahí una muestra de la primera división entre manuales funcionalistas o marxistas.

⁴ El cambio económico y social es otra dimensión a considerar, sobre todo ante el impacto de la *globalización* y el *informacionalismo*. La relación entre educación y trabajo ha sido estudiada como si estuviera anclada en el fordismo y el industrialismo; hoy día todos palpamos efectos del post-fordismo y del informacionalismo en la relación entre formación y empleo. Actualmente, los manuales pretenden dar respuesta a estos cambios.

⁵ La relación entre educación y economía y trabajo está tamizada por la presencia e intereses de instituciones políticas y sociales, grupos de presión, corporaciones y agentes sociales. La relación entre los dos subsistemas es una relación política y determinada por lo político. Es por ello que los manuales siempre han tenido en cuenta el papel del Estado y los agentes sociales en el campo de las políticas sobre educación. La aportación de la perspectiva *conflictualista* o de los *grupos de interés* ha estado muy presente en este tipo de materiales para la enseñanza.

⁶ La tendencia *sistémica, estructural e institucionalista* en la sociología de la educación ha supuesto ciertos retrasos en la perspectiva microsociológica y un desaprovechamiento de aportaciones del interaccionismo simbólico y del individualismo metodológico. Aspectos del «constructivismo social» de los actores así como de elección racional de los individuos ha merecido, finalmente, su reconocimiento.

complementariedad acerca del impacto de la relación educación-trabajo sobre las biografías de los individuos⁷.

El texto, que voluntariamente es muy esquemático y a veces telegráfico⁸, se divide en tres partes. Primeramente, se incide en la dimensión *biográfica* del proceso escuela-trabajo y en los efectos de la segmentación sobre los itinerarios de transición de los jóvenes⁹; en segundo lugar, se configura el marco de la *transición escuela-trabajo* en el nuevo contexto económico y social del capitalismo avanzado¹⁰; finalmente, el texto apunta algo de las implicaciones políticas e institucionales relacionadas con la transición entre escuela y trabajo¹¹. Se incluyen, además, algunas propuestas de trabajo al alcance de los alumnos de sociología (en tiempo y recursos) para poder ejemplarizar la traducción concreta a la realidad económica y social del país.

El objeto de este capítulo no consiste en resumir o abreviar las aportaciones o investigaciones sobre el tema; todo lo contrario: se trata de una introducción al tema con la esperanza de que algunos alumnos puedan reforzar este texto con los ejercicios y lecturas propuestos, y la esperanza (más lejana) de que algunos puedan ampliar en la bibliografía e iniciarse en el campo de la investigación o el bosquejo sociopolítico de este tema tan clave en el campo de las políticas públicas.

BIOGRAFÍA Y SEGMENTACIÓN SOCIAL EN LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO

La «transición de la escuela al trabajo» tiene una doble vertiente, biográfica y social. Una dimensión biográfica por la cual quedan identificadas personas y estrategias de

⁷ El análisis de la transición de la escuela al trabajo en el contexto de los países del capitalismo avanzado ha producido una bibliografía muy extensa pero también caduciforme, ya que los cambios y variaciones en la relación entre educación y trabajo han sido y serán muy rápidos, muy turbulentos y muy sorprendentes. Por otra parte, la relación entre el dato (por ejemplo, la tasa de paro juvenil) y su significado (por ejemplo, su carácter estructural) resulta muy opaca. El texto evita la aportación de datos con el fin de suministrar elementos de interpretación; una tarea quizás excesiva y demasiado ambiciosa.

⁸ Las notas a pie de página podrán, en cierta forma, ilustrar y mejorar el carácter a veces demasiado lacónico del texto. Probablemente habrá un exceso de ellas.

⁹ La transición escuela-trabajo es sólo una pequeña parte del tramo biográfico de los itinerarios de T.V.A. (transición a la vida adulta) que son más complejos y suponen más realidades.

¹⁰ Muchas veces para resumir se utilizan las siglas TET (Transición de la Escuela al Trabajo). Conviene advertir que el texto no hace referencia a la mayor parte del mundo y de los seres humanos, anclados en la pobreza y la exclusión. Es un contrasentido pero se espera que el texto sirva de contrapunto para comprender que «los jóvenes de los países periféricos» realizan una transición *escuela-trabajo* de una naturaleza muy distinta y con distintos efectos.

¹¹ Desde hace bastantes años puede afirmarse la existencia de un «sistema político de transición» a escala europea: los sistemas educativos europeos; las formas de intervención del Estado en la regulación del mercado de trabajo; los programas europeos de formación profesional y de intercambio de jóvenes; la articulación entre los poderes públicos y los agentes sociales; los programas de información y orientación para jóvenes; la red de servicios a la juventud, son ejemplo de ello. Los Estados de la Unión Europea han definido formas de intervención sobre la transición escuela-trabajo y las políticas han tenido una traducción a nivel de territorios y comunidades locales.

posición social de individuos, grupos y familias durante un tiempo determinado (como tramo biográfico); un tramo del historial de los jóvenes que arranca ya en los últimos años de escolarización («ciclos terminales o profesionalizadores») y que no finaliza hasta una inserción laboral y social «en continuidad» (bastante tiempo en una misma posición social)¹².

Por otro lado, la «transición» es un indicador de desigualdades y segmentaciones sociales: para ciertos jóvenes se convierte en un proceso complejo de movilidad social ascendente o de refuerzo de posiciones sociales de calidad en estratificación; para otros jóvenes se convierte en un proceso también complejo pero de defensa contra la movilidad social descendente; otros jóvenes tienen en la «transición» una prueba de fuego para evitar riesgos de exclusión social o caer irremisiblemente en ella. En fin, la «transición de la Escuela al Trabajo» a nivel individual es un tramo significativo de la vida de los actores y a nivel social es una expresión de formas de segmentación social que encontramos en el interior del sistema educativo, del sistema productivo y de la inserción profesional.

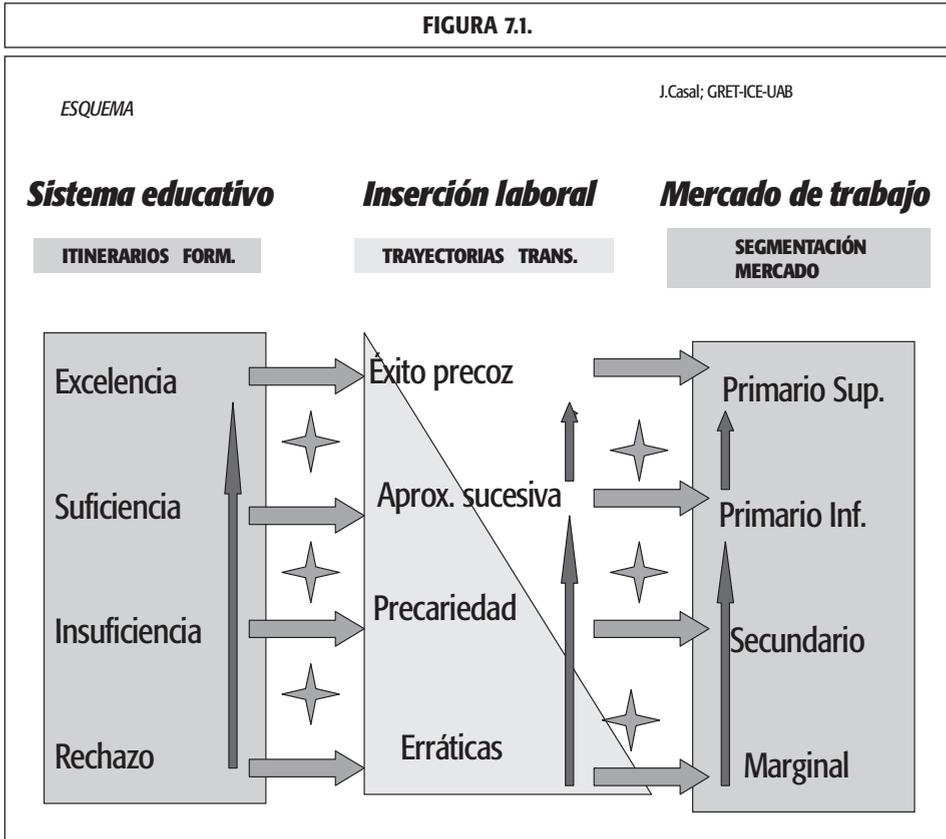
La transición al trabajo es un tramo importante y significativo de los itinerarios de inserción social y profesional de los jóvenes. Su resolución está afectada por decisiones de orden individual pero muy influidas por determinantes sociales: las condiciones sociales y económicas del entorno familiar, las «subculturas juveniles», los estilos de vida de pertenencia, la personalidad social del individuo, el contexto territorial y sus oportunidades, etc. Los itinerarios son diversos y la resolución del «tramo significativo de la TET» tiene mucho que ver en ello: la relación que el individuo pueda establecer entre su ciclo formativo terminal y las oportunidades de empleo y profesionalización a medio plazo determinan el éxito o el fracaso social. La toma de decisiones en los momentos TET tiene una importancia clave porque supone ciertas cristalizaciones a nivel social (o enclasmiento).

El término *itinerario* tiene, como mínimo, dos acepciones. La aportación desde la perspectiva pedagógica que lo identifica como vía curricular o camino de formación y la perspectiva biográfica que lo identifica como modalidad biográfica de adquisición y enclasmiento¹³; se opta por la segunda acepción. El término *itinerario* indica las distintas posibilidades de realizaciones y adquisiciones de los jóvenes en cuestiones pertinentes al proceso de *emancipación*: logros en formación escolar, experiencias laborales previas, la transición profesional, la construcción de identidades y expectativas, el estatuto de ciudadanía, la vida afectiva, el acceso a la vivienda propia, etc. En definitiva, el término *itinerario* se toma analógicamente para integrar en una sola

¹² La inserción laboral plena es muy compleja sobre todo en un capitalismo cambiante y desregulado. En la práctica se identifica con la cristalización de posiciones en la estratificación ocupacional; es decir, el primer umbral propiamente dicho en la carrera ocupacional (los umbrales pueden ser varios a lo largo de la vida profesional).

¹³ Es muy importante distinguir entre estas dos acepciones. El proceso de contrarreforma educativa y revisión de la ESO de la Ley de Calidad se cimenta sobre el concepto de itinerario formativo. El concepto de itinerario y de trayectoria desde la perspectiva biográfica es muy distinto. De todas formas, vale la pena mencionar que incluso desde esta perspectiva a veces se ha caído en la falsa idea de que los itinerarios son congruentes y finales. Todo lo contrario; la idea de ruptura o corte en la biografía ha tenido y tendrá mucha importancia social.

realidad aspectos de carácter institucional (oportunidades), biográfico (elecciones) y contextual (determinantes sociales). El mismo término nos puede sugerir la existencia de una diversidad de itinerarios y una «circulación» más o menos fluida en cada uno de ellos. Cada itinerario sugiere la probabilidad de anunciar futuros próximos y «logros y fracasos laborales y sociales». Pues bien, todo este entramado de términos y analogías puede sintetizarse en un mapa o esquema conceptual como el que sigue (Fig. 7.1.).



La «transición de la escuela al trabajo» tiene que ver con tres campos; el sistema educativo como lugar de la génesis y desarrollo de los itinerarios propiamente formativos; el campo de la inserción laboral primera como lugar de descripción de trayectorias de transición de la escuela al trabajo; finalmente, el campo del mercado de la estructura ocupacional y la segmentación del trabajo como lugar finalista o de enclasmamiento de los individuos. Asimismo, cada uno de los tres campos (en el esquema representados en tres columnas) está diversificado internamente en función de sus resultados positivos o negativos. De esta manera obtenemos una representación de la segmentación de los itinerarios básicos en cada uno de los tres campos.

Itinerarios formativos y sistema educativo

Los alumnos circulan por las vías académicas y profesionales con distintos procesos, procedimientos y resultados. La combinación de las opciones personales, los constreñimientos sociales y familiares, la misma oferta pública de formación y las desigualdades en el acceso hace que tales circulaciones expresen una segmentación social. Esta segmentación nos prefigura los cuatro itinerarios escolares básicos¹⁴, señalados en el esquema en la columna de la izquierda.

- **Excelencia escolar:** Identifica formaciones escolares más bien largas pero con resultados positivos y tomas de decisiones a justo tiempo y sin dilaciones importantes. Generalmente estudios universitarios o superiores, sin problemas fehacientes de acceso, con resultados académicos más bien positivos y obtención de titulaciones finales deseadas. La orientación escolar está ligada a preferencias racionalizadas del sujeto y a lo largo del proceso no hay interrupciones importantes¹⁵.
- **Suficiencia escolar:** Identifica formaciones escolares más bien largas aunque muchas veces sin acceso a la universidad o titulaciones de niveles medianos. Normalmente suponen ciertas interrupciones o dificultades en los procesos de evaluación. La orientación escolar, muchas veces, es diletante: permanencia prolongada en el sistema escolar aunque con poco discernimiento profesional.
- **Insuficiencia formativa:** Comprende a los jóvenes que sólo obtienen acreditaciones de nivel obligatorio o primer nivel profesional; muchas veces incorpora alumnos con itinerarios más largos pero con abandono final sin acreditación. La calificación de insuficiencia no viene tanto de las notas escolares sino del poco valor de cambio de éstas en relación al trabajo cualificado.
- **Rechazo escolar:** Identifica a los jóvenes que chocan con la propuesta educativa de los centros escolares y que manifiestan actitudes de rechazo o confrontación con la institución escolar. Generalmente ello supone finalizar estudios obligatorios con antelación o con insuficiencia y ser refractario ante ofertas formativas profesionalizadoras.

Itinerarios profesionales y segmentación del mercado de trabajo

Contra la idea muy generalizada de un mercado laboral abierto, las tesis de la segmentación y de los mercados internos han sido, y continúan siendo, un referente de la sociología del trabajo¹⁶. En el esquema se corresponde con la columna de la derecha, donde se consideran cuatro segmentos¹⁷.

¹⁴ En el texto los itinerarios escolares se prefiguran a partir de una combinación de resultados escolares, tiempo de permanencia en la formación y actitudes ante la escuela. Los cuatro itinerarios son modelizaciones y se separan de la propuesta que emerge de la Ley de Calidad y los itinerarios en la ESO.

¹⁵ La descripción es muy breve y los alumnos pueden ejercitarse en su mejora. Descripciones más detalladas pueden leerse en J. Casal, *Modalidades...* o.c. en L. Cachon, ed. (1999).

¹⁶ Aquí tomamos como referente la propuesta de análisis de Piore con la inclusión del «segmento marginal» o reserva no cualificada de activos.

¹⁷ Igualmente que en el caso anterior, los alumnos pueden mejorar los indicadores y atributos de la segmentación del mercado de trabajo.

- **Primario superior:** Identifica las profesiones de reconocimiento social (estatus profesional) que suponen asimismo mayor retribución salarial y, generalmente, formas de protección del desempleo. Casi siempre van asociadas a estudios superiores y tienen un reconocimiento como tal. Incorporan buena parte de la formación continuada a lo largo de la vida y posibilidades de ascenso en las estructuras piramidales de las plantillas. Muchas veces este segmento tiene resultados poco atractivos en estabilidad (profesiones liberales, contratos a tiempo definido, etc.) y es generador de mucho estrés, pero tiene resultados atractivos en estatus y remuneración.
- **Primario inferior:** Identifica las profesiones y empleos reconocidos como tales socialmente y con cierto carácter de estabilidad y protección del desempleo. Empleos vinculados también a la formación continuada aunque con menos énfasis. Se trata de un segmento receptor de muchos titulados superiores y receptor, también, de jóvenes con poca formación de base pero captados y retenidos por las empresas en espera de complementar el estatus con oficio y experiencia. Suele tener resultados atractivos en estabilidad y experiencia laboral, pero pobres en carrera profesional y promoción interna.
- **Secundario:** Identifica ocupaciones generalmente manualizadas y no sujetas a aprendizajes profesionales específicos. La seguridad en el empleo es casi siempre baja y muy variable en función de la coyuntura económica. Supone baja calificación; el bajo control y la intensidad de trabajo hace que tenga resultados negativos en estabilidad, carrera y estatus.
- **Marginal:** Se trata de los empleos más rotantes y sujetos a variaciones y desprotección. Empleos muchas veces sin formación profesional específica pero que aprovechan el contexto de subocupación. El empleo marginal es sustituible y prescindible, por lo cual la estabilidad es inexistente (o se mide por otras formas). La característica añadida a la inestabilidad es que se trata de empleos de los cuales las empresas pueden prescindir fácilmente.

La transición de la escuela al trabajo y la inserción laboral

En el esquema corresponde a la columna intermedia, donde la leyenda nos remite, igualmente, a cuatro formas de transición de los estudios a la profesión. Cabe observar que en este caso la columna en cuestión tiene forma de triángulo rectángulo para sugerir que la estabilidad en el empleo es muy desigual: inserciones laborales con poca precarización en el vértice y otras inserciones con una precarización extrema. Las cuatro formas de transición de la escuela al trabajo propuestas provienen de un modelo anterior más complejo y que se ha abreviado silenciando los casos de adscripción familiar y las trayectorias propiamente obreras¹⁸.

¹⁸ La inserción por adscripción familiar es muy reducida en número (pocos casos de adscripción, generalmente próximos a determinadas familias de contexto rural, minorías étnicas marginadas, o incluso explotaciones familiares sin asalariados). La inserción según el modelo estándar obrero queda silenciado porque en parte está en la modalidad de aproximación sucesiva y en parte en el modelo de precarización. Puede consultarse, en este sentido, J. Casal, Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. Cachon, L. (1999). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*; 7,1/2 Valencia.

- **Éxito precoz:** Identifica las transiciones que vinculan el éxito escolar con un éxito en la inserción primera: poco tiempo en el paro o nulo; actividades prelaborales o laborales sumatorias en aprendizaje (contratos en prácticas y cooptación posterior), formación paralela en competencias profesionales (idiomas, NTIC, etc.), asunción relativamente rápida o positiva de un empleo o profesión abierto a futuras promociones internas, calificaciones profesionales altas, retribuciones prometedoras, etc. Los primeros tiempos de inserción laboral son prometedores y positivos.
- **Aproximación sucesiva:** Identifica el modo dominante hoy día de acceso a la profesión de los jóvenes. La precariedad es más prolongada que en el caso anterior pero tiene una traducción positiva final en el empleo. Consiste básicamente en un tanteo del mercado de trabajo y la toma de decisiones sumatorias y acumulativas, evitando dilaciones y rupturas decisivas. Muchas veces supone replanteamientos a la baja (en cuanto a estatus laboral previsto) ya que está dominado por la falta de correspondencia entre estudios y empleos ofertados.
- **Precariedad laboral:** Identifica también un modo dominante hoy día en el acceso a la profesión de los jóvenes pero con una prolongación más dura de la precariedad y de la rotación laboral que en el caso anterior. La dificultad de tal precariedad estriba en el impedimento de construir un curriculum vitae laboral congruente, sumatorio y aumentativo; al contrario, los contratos obtenidos tienen poco nexo entre sí (debido a una oferta muy variable) y la experiencia laboral es poco acumulable. Obviamente la precariedad laboral tiene un final en la contratación más bien estable, pero prefigura una predisposición de las empresas a modificar la empleabilidad en función de la coyuntura económica.
- **Inserciones erráticas o desestructuradas:** Identifica los itinerarios más afectados por la precariedad persistente y por los tiempos de paro radical. La persona está predispuesta a renunciar al currículum ocupacional en aras de las retribuciones de los empleos precarios y poco consistentes. La misma trayectoria laboral suele tener efectos negativos para otras contrataciones futuras. Por supuesto que los jóvenes, en esta situación negativa, se ven impulsados a modificar sus expectativas y actitudes ante el empleo. En cierta medida hay una caída en picado de la empleabilidad. Muchas veces supone anclarse en el paro crónico o en la marginalidad laboral.

Obviamente estos itinerarios o modalidades resultantes han de ser relacionados con la estructura de clases sociales y las teorías de movilidad social, labor propia de la sociología. Tal como se ha planteado el esquema de referencia las flechas gruesas horizontales tienden a establecer relaciones de continuidad a nivel transversal; según esto, parece que habría como cuatro grandes itinerarios biográficos (cabe recordar que el sentido utilizado difiere sensiblemente del término itinerario formativo).

Itinerario A: Excelencia escolar + éxito precoz en la transición laboral + segmento superior en el mercado de trabajo. Se trataría de una gran congruencia en el éxito social, iniciado en la elección de carrera y consolidado en la profesionalidad y el estatus social y económico. Un itinerario donde probablemente el punto de partida tendría una pertenencia de clase y de origen familiar muy vinculado a familias acomodadas.

Itinerario B: Suficiencia académica + aproximación sucesiva + segmento primario en el mercado de trabajo. Un itinerario de prolongación donde la toma de decisiones es

abundante pero poco encadenada; el tanteo y los ajustes hacia abajo son la tónica de los individuos; finalmente la concreción profesional es estable aunque apartada de los cánones del éxito y de la calificación profesional superior. Puede que haya repescas posteriores, aunque predomina la forma de «moratoria» y el ajuste «a la baja» de las expectativas construidas en la escuela.

Itinerario C: Las limitaciones en lo escolar tienen una traducción en la precarización de los empleos mediante las empresas intermediarias del sector industrial y de servicios. La rotación y el cambio profesional se dilatan en el tiempo prolongando el período de cristalización. El mercado secundario, muy manualizado, bajo formas de organización un tanto caducas y sujeto a la coyuntura de la producción consolidan una posición final poco cualificada y muy focalizada en la experiencia laboral acumulada. En fin, mucho trabajo, poca acumulación, poca carrera y muchas probabilidades de ser afectado por las recesiones de empresa.

Itinerario D: El rechazo con las formas básicas de socialización escolar pueden producir formas de rechazo al trabajo o formas de desafección. Una especie de mezcla entre formas de «ejército de reserva», población emigrante de países muy pobres y situaciones de exclusión social y trabajos al margen de la organización empresarial propiamente dicha. En este itinerario el trabajo toma una perspectiva meramente instrumental y muy alejada de la idea de ocupación u oficio. La permanencia en «el itinerario D» generalmente supone la génesis de procesos de desafección laboral.

En resumen, cuatro itinerarios básicos (más como modelos o referentes y no tanto como viales concretos donde fluir los jóvenes) porque la concreción en las biografías se da de forma mezclada y confusa. En el esquema, entonces, los símbolos con forma de estrella sugieren la existencia de cambios y rupturas con efectos positivos o negativos. Así, por ejemplo, la excelencia escolar no determina éxito precoz y una transición escuela-trabajo iniciada con éxito y una correspondencia entre título y empleo: puede caer poco después en rupturas en el mercado de trabajo. Lo mismo ocurre, por tanto, en los otros itinerarios considerados.

Actividad 3

RECONSTRUYE Y EJEMPLARIZA LOS ITINERARIOS BÁSICOS PROPUESTOS EN EL TEXTO

Se divide el grupo-clase en cuatro grupos o los que sean pertinentes.

Se encomienda a cada grupo el análisis de uno de los itinerarios.

- ✓ Describe de forma más pormenorizada los componentes del itinerario básico en la vertiente «escolar», de «tránsito» al trabajo y de «plena inserción profesional».
- ✓ Establece una batería de indicadores susceptibles de identificar el itinerario.
- ✓ Realiza una «entrevista biográfica» a una persona joven susceptible de ejemplarizar el itinerario.
- ✓ Transfiere los resultados al grupo-clase en forma expositiva o mediante diseños gráficos.

Actividad 4**DETERMINA POLÍTICAS, MEDIOS E INSTRUMENTOS DE RECONDUCCIÓN DE LOS ITINERARIOS BÁSICOS DESCRITOS**

Se divide el grupo-clase por el mismo procedimiento que el caso anterior. Clarificar a los alumnos la diferencia entre «recorrido descrito» (o itinerario realizado hasta un momento determinado) y «rumbo» (o previsión probable de desarrollo de futuros próximos en inserción laboral). La acción sobre sujetos consiste en reforzar o variar las probabilidades de futuro.

- ✓ Definir e identificar acciones de «orientación, acompañamiento, etc.» que permitan a personas en itinerarios B,C,D, poder pasar a posiciones de mejora.
- ✓ Definir e identificar acciones de «prevención de riesgos» o caídas en movilidad descendente.
- ✓ Definir e identificar acciones de «repesca» de personas en itinerarios D.
- ✓ Transferir los resultados.

En fin, contra la tentación de establecer itinerarios básicos casi determinados socialmente donde el éxito genera éxito y el fracaso escolar se convierte en fracaso social, el modelo presentado sugiere profundizar en los trasvases de un modelo a otro, en parte por la toma de decisiones de los actores y los márgenes de maniobra que tienen a su alcance, y en parte por los constreñimientos estructurales de la formación escolar y del mercado de trabajo.

LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO EN EL CAPITALISMO INFORMACIONAL

La transición de la escuela al trabajo apenas ha sido considerada como tal durante los momentos de expansión conjunta de los sistemas educativo y productivo: los jóvenes sin formación profesional acudirían muy prestos a las demandas de trabajo manual de las empresas de la industria y servicios, muchas veces dispuestos a la movilidad geográfica hacia los polos de crecimiento urbano e industrial; asimismo, los jóvenes con formación profesional acudirían también a las demandas de trabajo manual cualificado de las empresas en expansión, igualmente pasaría, en fin, con los jóvenes con formación universitaria, que serían absorbidos sin apenas dilación en el mercado del empleo cualificado y en perspectivas de mejora profesional. Esta relación, que ha existido en la práctica, se ha construido socialmente a modo de espejismo y muchos economistas, politicólogos y sociólogos han contribuido bastante a la creación del *imaginario social* de demandas de formación y de correspondencia con la empresa. La misma planificación educativa quedó muy impregnada de esta forma de pensar (o imaginar) la relación entre educación y trabajo. En fin, el sistema productivo demandaría calificaciones y el sistema educativo acudiría raudo a satisfacerlas prontamente; he ahí la construcción del mito acerca de la relación entre educación y trabajo.

Lo que vino después (crisis del empleo de los años setenta y ochenta) está en la memoria viva de las personas mayores y en el horizonte profesional de los estudiantes actuales: las tasas de paro juvenil, el tiempo de espera, la sobre-educación, las colas del empleo y la subocupación, la desregulación y la desprotección social, la individuación de las relaciones laborales, la desubicación de los mercados laborales locales y, en fin, la vulnerabilidad de los jóvenes ante el empleo, incluso más allá de los éxitos o fracasos en la escuela. La crisis del mercado de trabajo, entonces, contribuyó a crear una inversión de términos respecto el primer espejismo: la desvalorización de los títulos académicos, la sobre-educación ante la descualificación, el fin del trabajo y la excedencia estructural de activos.

En fin, que la relación entre educación y trabajo se piensa bien como espejismo de crecimiento ilimitado, bien como espejismo de hecatombe laboral: o las demandas son crecientes e ilimitadas o los excedentes de mano de obra son manifiestos y persistentes. Probablemente conviene una relectura de la relación entre educación y trabajo en el marco de las nuevas relaciones sociales de producción que se configuran en el capitalismo *informacional* y en la economía *globalizada*; una relectura y una prevención ante la facilidad de configurar nuevos y falsos espejismos. Las páginas siguientes, entonces, pretenden resituar la relación entre educación y trabajo en el nuevo marco económico (aunque sólo desde la perspectiva de la transición al trabajo).

La transición escuela-trabajo no es un momento vacío (corto o largo): es un tramo de la biografía del joven que comprende la escuela y el empleo

Teóricos y políticos de la educación pensaron la transición de la escuela al trabajo (en adelante TET) como un momento vacío del joven: el tiempo del primer paro entre terminar o abandonar los estudios y obtener el primer contrato de trabajo. Si el momento era particularmente breve ello significaba inmediatez en la TET y ausencia de problema social; si el momento era particularmente largo ello significaba una TET prolongada y la gestación de un problema social. Si el sistema productivo era recesivo la tasa de paro sería elevada y se generarían numerosos problemas en torno al paro juvenil. Así, los teóricos identificaban un problema y los políticos ofrecían vías de contención¹⁹. Unos y otros abonaron la idea de una TET como tiempo vacío (sin escuela y sin trabajo): para los estudiantes el tiempo de escuela, para los trabajadores el tiempo de trabajo y para la TET el tiempo de paro de primer empleo. Un tiempo vacío a llenar mediante añadidos forma-

¹⁹ Desde los años setenta ha habido una copiosa bibliografía acerca del paro juvenil y sus características y efectos. También ha habido la emergencia de dispositivos políticos de atención al paro juvenil, sea mediante la formación ocupacional, sea mediante el fomento de intermediaciones entre escuela y trabajo, sea mediante formas de salario social, sea mediante formas de promoción económica. Unos se dedicaron a profundizar acerca de la dimensión estructural del paro y su efecto sobre la formación (por ejemplo, la sociología de la educación y del trabajo); otros se dedicaron a profundizar acerca de la dimensión política del paro y su contención (por ejemplo, el sistema político de la TVA: transición a la vida activa). Los manuales y estudios de los años ochenta se hacen eco de la nueva relación entre formación y empleo, mientras que los informes de la OCDE o de la Comisión tienden a versar sobre la cuantificación y contención del paro juvenil.

tivos, orientación sobre el empleo, ayudas sociales, creación de puestos de trabajo y nuevos yacimientos de empleo.

El *decalage* entre un sistema educativo expansivo y un sistema productivo en recesión contribuye a la emergencia de un «sistema político de transición escuela-empleo»: la formación ocupacional, las oficinas de información y mediación del empleo, la promoción del autoempleo y de los «yacimientos», etc. Una acción política de los Estados y de la Administración educativa y laboral muy centradas en la búsqueda «del primer empleo». Todos los componentes del cambio social y económico apuntan a que tales perspectivas tienen miras muy cortas y meramente coyunturales. Proponemos una lectura a la inversa.

- La TET empieza antes de finalizar o abandonar la formación escolar, generalmente en pleno ciclo formativo terminal, y concluye bastante después del primer empleo o contrato de trabajo. Las estrategias de inserción más la precarización y rotación en el empleo juvenil posterior son argumentos más que suficientes²⁰.
- La TET es mucho más que un tiempo vacío que llenar mediante programas sociales. En todo caso es un tiempo de resoluciones y estrategias y despeje de incertidumbres; un tiempo muchas veces poco reversible, con muchos determinantes sociales (de oportunidades, de actitudes, de percepciones personales, de impulsos familiares, etc.)²¹. Supone decidir finalmente qué se va a estudiar y para qué; tantear el trabajo de acompañamiento a los estudios; terminar, continuar, cambiar o abandonar la formación; identificar posibilidades y vías de inserción laboral primera; adquirir formación específica complementaria; cambiar de empresa o de empleo ajustando expectativas en alza o a la baja; tomar decisiones acerca del gasto y su distribución; etc. En fin, un tiempo de «alta resolución».

La TET es un fenómeno social vinculado a la escuela de masas y al valor de cambio de los títulos académicos

Aunque la TET se produce cuando existen los polos de escuela y trabajo²², en realidad se trata de un fenómeno vinculado a la escuela de masas y al reconocimiento del valor de cambio de los títulos: la política educativa del Estado del Bienestar y la

²⁰ La TET se inicia de forma difusa, generalmente sin plena conciencia del actor y un par de años antes de terminar o abandonar los estudios. Supone los primeros escarceos en el mercado de trabajo (trabajo de acompañamiento a los estudios), las primeras decisiones acerca de la autonomía económica (ingresos por trabajo) y las tomas de posición acerca del trabajo y la profesión en un futuro próximo (tanteos para la profesión). Asimismo, la TET se termina de forma difusa, generalmente sin plena conciencia del actor y un par de años después de permanecer en un empleo concreto, en una empresa concreta y en una dedicación casi exclusiva. La TET se cierra con la definición profesional del actor (aunque sabemos que la primera posición no es la final ni mucho menos).

²¹ La TET tiene efectos determinantes para los actores en cuanto a posición social o «enclasmiento». Muchas veces estrategias equivocadas o situaciones personales complejas o con poco amparo pueden empujar a ciertos jóvenes a iniciar trayectorias erráticas y desestructuradas.

²² Podría hablarse, por ejemplo, de una TET bajo el modelo escolástico: el aprendizaje por vía gremial, los meritorios, los pasantes, etc. pueden pensarse como formas precapitalistas. Las oposiciones a cuerpos del funcionariado también tienen cierto parangón con formas especiales de paso de la escuela al trabajo.

democratización efectiva de la pirámide educativa es el marco apropiado para la lectura del paso de la escuela al trabajo por parte de las clases populares, las clases medias y las dominantes. La TET es clave (como forma de enclasmiento) a partir de la escolarización plena y larga, fase que coincide, además, con el reconocimiento de las acreditaciones profesionales respecto a la entrada en el mundo del trabajo asalariado.

El lugar de la formación profesional (la propiamente dicha y la Universidad como tal) supone un referente para empleadores y futuros empleados. De ahí, entonces, que la sociología de la educación haya prestado atención especial a los fenómenos de movilidad social y de reproducción²³.

- La relación escuela-trabajo sólo tiene lugar a partir del momento en que los sistemas educativos se han hecho eco del discurso acerca de la formación profesional específica y escolar y han convertido el discurso en *desideratum*²⁴. Es decir, que las promociones de jóvenes han circulado por el sistema de educativo en búsqueda de titulaciones profesionales.
- El discurso acerca del lugar de los títulos académicos como acreditaciones profesionales para el trabajo ha calado hondo entre los agentes sociales (empresas y sindicatos) y la comunidad educativa (profesores, familias y estudiantes). El valor de cambio de los títulos académicos determina posiciones y expectativas de los agentes sociales y de la comunidad educativa. Así, cuanto más inflación de títulos más elongación de la TET.

La TET se produce bien de forma acelerada, bien de forma ralentizada: hay variaciones en el período y variaciones en los itinerarios

Aunque sea con riesgo de estereotipar demasiado, hay dos grandes períodos de TET coincidentes con las dos últimas fases del capitalismo (industrialismo avanzado e informacionalismo)²⁵: la TET acelerada y la ralentizada.

- La TET acelerada tiene lugar (de forma predominante) bajo la expansión del sistema escolar post-obligatorio mediante la demanda educativa satisfecha (títulos académicos medios y superiores) y una expansión del sistema productivo mediante una demanda creciente de mano de obra cualificada. Las empresas (en clara expansión) absorben mano de obra no cualificada y cualificada; se trata de momentos caracte-

²³ Movilidad social y reproducción son dos claves en la sociología de la educación que van estrechamente vinculadas al sistema de enseñanza liberal y, sobre todo, de la escuela de masas que se desarrolla a continuación.

²⁴ *Desideratum*: un deseo estrechamente vinculado a la realidad; casi se confunde con la realidad misma. Es decir, de tanto desear una estrecha relación entre formación profesional y ocupación, se acaba prefigurando una realidad social de concordancia entre educación y ocupación (aunque los datos digan todo lo contrario).

²⁵ La primera fase (industrialismo avanzado) es coincidente con el auge del Estado del Bienestar o del «capitalismo monopolista de Estado», fundamentalmente después de la Segunda Guerra Mundial; la segunda arranca con los primeros pasos de la crisis económica de los años setenta y la «globalización».

rizados por una TET acelerada de absorción de activos²⁶. Los momentos álgidos coinciden con tiempos de «pleno empleo» donde los jóvenes sin formación profesional se insertan rápidamente en el trabajo manual no cualificado aunque sea con malas condiciones y, donde los jóvenes con formación profesional acreditada son absorbidos en las plantillas de las empresas y promocionados como tales²⁷. Es más, la universidad es garantía de buenas perspectivas sociales futuras.

- La TET ralentizada tiene lugar en plena expansión educativa y su correspondiente prolongación de los itinerarios formativos escolares de los jóvenes, juntamente con la crisis del mercado de trabajo, el aumento de la tasa de paro juvenil y la inflación de los títulos académicos. Los últimos veinte años (coincidentes con la expansión del *informacionalismo*, la *globalización* y formas de *pensamiento único*²⁸) son vivos ejemplos de una TET ralentizada por parte de los jóvenes europeos. La TET ralentizada sugiere que entre las salidas escolares (títulos académicos) y las demandas del mercado de trabajo (competencias profesionales) hay muchos desajustes, opacidades y moratorias²⁹.

La TET ralentizada supone cierta tendencia a permanecer bajo el sistema escolar, incluso con malos resultados académicos, si cabe cambiando de especialidad o rama de estudios (itinerarios escolares largos y complejos). También puede suponer demorar la plena integración laboral ajustándose a formas de trabajo de «acompañamiento» y auto-manutención. Normalmente incita a la subocupación en cascada. Muchas veces supone ciertos bloqueos en la toma de decisiones estratégicas de los jóvenes ante la formación y el empleo, etc.

Cuando la TET se ralentiza hay una tendencia a percibirla como problema social (problema para los agentes sociales y para los actores); en cambio, si la TET se realiza de forma acelerada parece que no hay problema social (ni para agentes sociales ni para los actores). Conviene revisar estos supuestos: la TET es un problema social (y político) tanto si es acelerada como ralentizada; igualmente es un problema sociológico (y epistemológico) tanto si es acelerada como ralentizada³⁰.

²⁶ Los momentos de TET acelerada contribuyen poderosamente a crear o reforzar expectativas acerca del sistema escolar como vía de promoción social. Más adelante esto significa una paradoja para los jóvenes.

²⁷ A veces hay una tendencia a sobrevalorar este período imaginándose que la realidad trabajo no ofrecía problema alguno ya que se partía del pleno empleo. Las migraciones interiores, el trabajo a destajo y la conflictividad laboral pueden ser tres elementos interesantes para matizar la tentación de idealizar tiempos pasados.

²⁸ *Informacionalismo* es terminología de Castells y muy próxima al tecnologismo; *pensamiento único* es un término acuñado por Ramonet y Estefanía y muy próximo a la crítica ideológica; *globalización* es un término muy económico pero que parece imponerse como expresión; un punto de acuerdo terminológico entre «globalizadores» y movimientos «antiglobalización».

²⁹ El término «moratoria» no significa sólo tiempo de espera sino que incluye la toma de decisiones temporales y propedéuticas de los actores. Ante la dificultad de controlar el futuro, se toman decisiones parciales y temporales no finalistas.

³⁰ La TET como problema tiene dos caras: en su haz conviene detectar el impacto de las competencias profesionales y del trabajo sobre los agentes sociales y la comunidad educativa (hay quienes les puede ir bien y a mejor; otros les puede ir mal y a peor). En el envés conviene detectar la naturaleza de la relación entre escuela y trabajo en el contexto de las relaciones de producción del capitalismo informacional, globalizado y desorganizado. Se trata de una relación de naturaleza dialéctica y de conflicto, a diferencia del paradigma de la correspondencia y de los ajustes de la sociología de corte más funcionalista. En este manual se trata de este enfoque de forma transversal, es decir, en casi todos los capítulos.

Por otro lado, no todos los jóvenes realizan la transición del mismo modo: para unos se realiza de forma muy acelerada, en un paso muy rápido al empleo (tanto para carreras profesionales o de éxito, como en trayectorias obreras o con baja cualificación). Otros jóvenes realizan una transición muy ralentizada: un grupo con la aproximación sucesiva y el tanteo a la baja del mercado de trabajo y otros atrapados en la telaraña de la precariedad laboral y de la rotación sin sentido.

La TET se hace esclava del modelo cliente-proveedor, dominante pero imaginario y desfigurativo

El imaginario «cliente-proveedor» y el pensar la relación escuela-trabajo como transparente se asocia con los momentos de expansión productiva del mercado de trabajo y una cierta correspondencia de crecimiento del sistema educativo en titulaciones profesionalizadoras de nivel medio y superior. Se produce un imaginario social de TET en el modelo hipotético de relación ET basado en la «correspondencia», linealidad e inmediatez. El sistema educativo se piensa como proveedor de las empresas y de sus necesidades ante la producción y la organización del trabajo.

- El sistema educativo se piensa como el proveedor de mano de obra cualificada para el mercado de trabajo con necesidades de calificación creciente. Este modelo supone una «representación social» de la TET en base a la «correspondencia» del tránsito escuela-trabajo y un ajuste entre ofertas y demandas³¹. Supone también un enfoque de linealidad según el cual los jóvenes estarían en formación bajo un régimen de dedicación escolar a tiempo completo para posteriormente entrar en el mercado de trabajo como demandantes de empleo, y finalmente, insertarse laboralmente bajo el prisma de la continuidad en el empleo. La TET asimismo es pensada como proceso acelerado o inmediato: el tiempo de tránsito (de aprendizaje o de paro) sería muy breve y muy acelerado dada una hipotética plena ocupación del sistema productivo, o de movilidad plena de mano de obra hacia los polos de contratación laboral y expansión económica.

En fin, un modelo imaginario que identifica la empresa como el cliente de mano de obra formada y el sistema educativo como la fábrica productora de titulados. Un modelo muy afín con el pleno empleo y la expansión «industrial-avanzada» de la Europa de posguerra y del crecimiento, pero un modelo que debe hacer una lectura de la sobre-educación, la subocupación y el paro juvenil con el impacto del *informacionalismo y la globalización*.

- La inadecuación entre formación y empleo y la opacidad de la relación entre escuela y trabajo se corresponde con la TET en período de contracción del mercado de trabajo (de crisis estructural del sistema productivo) y de desajuste respecto el

³¹ Se sigue el modelo simple de Piore (segmentación del mercado de trabajo) porque ilustra bastante bien las grandes divisiones en la cualificación, aunque probablemente habría que introducir otras variables ya que el mercado de trabajo es mucho más complejo y menos transparente.

sistema educativo emisor de titulaciones en exceso. Se produce, entonces, un «imaginario social» de TET basado en un modelo hipotético de crisis del mercado de trabajo y de excedente de activos, así como de inadecuación entre formación y trabajo (el sistema productivo como acreedor). Todo ello contribuye a fundamentar un discurso acerca de las necesidades formativas de las empresas y la formación profesional y universitaria del sistema educativo: nuevos currículos y titulaciones profesionales de nivel medio y superior, formación continua, especialización universitaria de tercer nivel, etc. La empresa es vista como acreedora de una formación profesional a revisar, mejorar y ajustar.

En resumen, el modelo «cliente-proveedor», inspirado en el marco teórico del capital humano, domina en la forma de pensar (influye en el discurso de sociólogos, economistas, políticos y administradores de recursos) aunque sea poco capaz de dar respuesta a los problemas que el capitalismo informacional plantea en la relación entre formación y trabajo. Un modelo que está presente en la mentalidad tanto si hay expansión como deflación económica. En fin, un tiempo de paradojas y antinomias en la relación entre escuela y trabajo.

En el capitalismo informacional la TET queda repensada y ocupa mayor centralidad que bajo el discurso de la crisis del empleo

El aumento de las tasas de paro juvenil y de falta de «correspondencia» entre títulos académicos y demandas del sistema productivo es el contexto que motivó la problematización de la TET (la TET ralentizada y las políticas públicas de formación para el empleo e inserción laboral de los jóvenes europeos³²). Cabría suponer, entonces, que la baja natalidad, los yacimientos de empleo y el crecimiento empresarial supondrían un cierto regreso a la «TET acelerada» de hace treinta años, con lo cual podría dejar de ser «un problema social y político». Todo lo contrario, con la emergencia del capitalismo informacional la TET adquiere mucha más relevancia si cabe.

- La relación ET en esta sociedad en cambio es más compleja: la supuesta linealidad estudio-paro-trabajo ha dado paso a una mayor complejidad de situaciones y procesos en los itinerarios formativos y laborales. El enfoque de los títulos académicos y de las acreditaciones profesionales iniciales choca con el enfoque de las competencias profesionales reales y potenciales³³. El carácter finalista o terminal de la formación profesional o ocupacional choca con el enfoque de la formación a lo largo

³² Cabe decir que hasta la mitad de los años setenta las políticas de transición se centran en la democratización y mejora del sistema educativo y sus titulaciones; a partir de entonces, las políticas públicas de TET incorporan la orientación escolar y profesional, los centros de información para el empleo, la formación ocupacional para parados, los programas de autoocupación, los yacimientos de empleo, la flexibilización o precarización de la contratación de activos jóvenes, etc.

³³ El capítulo de relación entre educación y trabajo firmado por Jordi Planas abunda en este aspecto y a él nos remitimos.

de la vida, la movilidad y el cambio laboral. En fin, el capitalismo informacional en los países centrales configura una nueva situación para la relación entre educación y trabajo y la TET de los jóvenes.

- La relación ET es más prolongada en el tiempo: la TET en el nuevo marco socio-económico contiene (o incorpora) nuevos elementos de representación social. Primeramente, los efectos del proceso de «desalarización y desregulación laboral» y su impacto en términos de bienestar, estabilidad, protección y equidad social. En segundo lugar, la centralidad de la formación escolar inicial desde el enfoque de las «plataformas formativas de base» para el mercado de trabajo³⁴, así como las capacidades de decisión y estrategias de los actores en la construcción de la profesionalidad³⁵. Finalmente, el reconocimiento de que la TET es prolongada en sus dos extremos: incluye la formación inicial en su ciclo terminal y comprende la inserción profesional en la continuidad, mucho más allá del primer contrato de empleo. En fin, que la prolongación de la TET es independiente del tiempo de paro³⁶.

La evolución y los cambios en la estructura y condiciones de empleo de los jóvenes junto a la expansión plena de la escuela de masas ha supuesto una ruptura en las formas de construir y realizar la transición debido al impacto de la emergencia del *capitalismo informacional*. No se trata de un cambio ante una coyuntura recesiva; se trata de una irrupción de un nuevo modelo social, definido por una tendencia irreversible hacia la «economía global», el carácter informacional de la producción y distribución de bienes, la producción flexible a demanda, el cambio sustantivo de la estructura ocupacional y la organización del trabajo. Un nuevo paradigma tecnológico que finalmente resulta muy agresivo, excluyente y dualizante con relación al mercado de trabajo tanto en cuanto es productor de excedentes de mano de obra en los países centrales y modifica el emplazamiento de las empresas. En fin, un capitalismo con crecimiento económico y sin crecimiento debidamente compensado en el empleo (a las formas de empleo)³⁷.

En años anteriores, cuando ha dominado la incertidumbre ante el paro juvenil, la TET se ha disfrazado de políticas de formación y empleo para los jóvenes como vía útil para establecer nuevos equilibrios entre las demandas de los empresarios (más competencias y más cualificaciones pero más desregulación y más flexibilidad) y las demandas de los

³⁴ La idea de plataforma formativa de base resulta análoga con la idea de rampa de lanzamiento. Es decir, el estadio formativo desde el cual las personas construyen la formación continua y la experiencia laboral. Obviamente es una idea que nos remite a la perspectiva de segmentación en la formación y el mercado de trabajo.

³⁵ Por ejemplo, la capacidad de gestión del proyecto personal de formación y ocupación. Supone capacidades de identificación de la formación y el trabajo en un territorio concreto, la toma de decisiones a partir de la generación de expectativas (realizables o no), el discernimiento de posibilidades y posiciones estratégicas, apoyos del entorno al sujeto, etc.

³⁶ Generalmente hay una tendencia a relacionar la prolongación de la TET con el tiempo de paro. Aunque la primera inserción laboral tiene una gran importancia para los itinerarios y trayectorias de los jóvenes, la TET abarca mucho más. Efectivamente, cuando el trabajo es muy abundante pero también muy precario y rotante, la inserción profesional es más compleja, diversificada y lenta.

³⁷ L. CASAL. Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. L. CACHÓN *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. 7,1/2 Valencia, 99: 160.

jóvenes (más estudios y más títulos, pero más contratos y más protección). En el nuevo capitalismo *informacional*, la TET observa el cambio en los itinerarios y trayectorias de los jóvenes y la emergencia de modalidades de transición tan nuevas como preocupantes para actores y agentes sociales. La centralidad ya no está en el «tiempo de paro» y las acciones políticas en su entorno, sino en la toma de decisiones de los actores y las acciones políticas afines: orientación y discernimiento profesional, optimización de los recursos para el empleo, yacimientos de empleo, formación continua en centros de trabajo, rotación, precarización e individuación de las relaciones laborales.

Actividad 5

COMENTARIO DE TEXTO ACERCA DE LAS TENDENCIAS DE LA INSERCIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL EN EL CAPITALISMO INFORMACIONAL EN ESPAÑA

Desde finales de los años setenta, comienzan a producirse cambios relevantes en el «proceso de transición profesional» de los jóvenes que van (en general) en una dirección similar en el conjunto de los países desarrollados:

- ✓ Se retrasa el inicio del proceso de «transición profesional» por el alargamiento de la escolarización: consecuencia tanto de la ampliación de los sistemas educativos como del retraimiento de la incorporación a la vida activa debido a las dificultades de encontrar un empleo y al endurecimiento de las condiciones de competencia entre trabajadores por el empleo.
- ✓ Se *alarga la duración* del «proceso de transición profesional»: ha pasado de ser un proceso relativamente corto antes de la crisis a prolongarse considerablemente desde entonces...
- ✓ Se ha *complejizado* la «transición profesional» por la multiplicación y reiteración de diversos estatutos o posiciones: se entrecruzan etapas de formación, de prácticas profesionales no laborales, de pequeños trabajos, de empleos precarios, de contratos con empresas de trabajo temporal, de contratos laborales llamados formativos, de trabajos no declarados o sumergidos, de paro; y el ciclo recomienza pero no necesariamente por el principio ni siguiendo las mismas etapas que en la fase anterior.
- ✓ Se ha *precarizado* el proceso: puesto que no está claro que sea un camino que conduzca a alguna de las partes todavía estables y centrales del mercado de trabajo... El proceso de precarización se radicaliza cuando se difumina el supuesto final del proceso.
- ✓ Se ha *consolidado como un período diferenciado del ciclo vital* de los individuos, pasando a ser un rasgo conformador de la «juventud». Esto facilita el desarrollo ideológico que hace pasar como «natural» la precariedad del empleo que caracteriza a una juventud conformada.
- ✓ Se *constituye un campo nuevo de gestión de la mano de obra* para las empresas: lo atípico de la relación fordista de empleo se convierte en típico en esta etapa: una panoplia de fórmulas y prácticas de empleo más flexibles, más baratas, con menor sindicalización y menor poder de negociación.
- ✓ Se producen procesos de «transición profesional» *diferenciados* según el distinto capital social de los individuos: origen social y étnico, género, capital cultural, capital relacional. Arrancan así trayectorias laborales y vitales diferenciadas que luego tendrán continuidad en la vida adulta de los individuos. Para muchos de los jóvenes que inician el proceso con poco capital social podemos hablar de «transición truncada».

Continúa

✓ Pero además, se ha producido en todos los países de la Unión Europea otro cambio fundamental, formalmente fuera del mercado de trabajo: es la prolongación de la escolaridad...

CHACÓN, L. (2000). *Los jóvenes en el mercado de trabajo en España*, pp. 134-5; en Cachón (ed.): *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*; INJUVE, Madrid, 2000.

Actividad 6

COMENTARIO DE TEXTO ACERCA DEL CAMBIO DE CONTEXTO SOCIAL EN LA TRANSICIÓN DE LOS JÓVENES

Ciertamente los cambios que se han producido son lo bastante radicales para justificar la re-conceptualización de las transiciones juveniles. Ampliando la metáfora ideada por Ken Roberts, podríamos decir que el antiguo modelo de reproducción social, muchas veces descrito en términos de «trayectorias» se puede concebir como recorridos de un tren... Si los recorridos en tren nos pueden proporcionar una metáfora adecuada para los procesos de reproducción social y de las experiencias de los jóvenes durante los años sesenta y setenta, los cambios ocurridos en los últimos veinte años los podemos describir mejor comparándolos con la desaparición de los ferrocarriles. Sin trenes, el viaje se inicia, desde la clase social de origen hasta la llegada, en coche. Así como los trenes siguen recorridos fijos, quien conduce un coche puede escoger su camino entre muchas opciones: pueden ir por autopistas, carreteras nacionales, carreteras secundarias o seguir por rutas turísticas..., pueden incluso combinar de mil maneras diferentes. En este proceso, cada cruce les da oportunidad de cambiar de vía, según las dificultades que encuentren en las carreteras por donde terminan pasando [...] los conductores tienen la impresión de que controlan la velocidad y la comodidad de sus viajes. En esta odisea todos son conscientes de que sus compañeros hacen viajes en otros tipos de automóviles: así experimentan la sensación de ser adelantados por coches muy potentes y, en cambio, adelantar otros coches más lentos... La creencia que se tiene del control sobre la cadencia y el itinerario del viaje y la experiencia de adelantar a otros viajeros, hace que muchos conductores olviden que el tipo de coche en que van es el elemento que predetermina el resultado final del viaje...

FULONG, A. y CARTMENL, F. (1997). *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press (versión abreviada en catalán: *Els contextos canviants de la joventut*; Generalitat de Catalunya 1;: 20-21).

ITINERARIOS DE TRANSICIÓN, RUPTURAS Y POLÍTICAS SOCIALES

Llegamos, entonces, a la última consideración: desde una perspectiva neoliberal o de «libre mercado» o de *pensamiento único* parecería que la transición de la escuela al trabajo es cuestión de sujetos o individuos que con más o menos determinaciones sociales y márgenes de maniobra toman decisiones más o menos racionales en la construcción de su futuro; así, el acierto les llevaría al éxito social y los errores se pagarían muy caros en

términos de fracaso social y exclusión social futura. En definitiva, en tiempos malos el riesgo de equivocación sería mayor, pero en cualquier caso se trataría de elecciones discutibles o poco acertadas: el *logro* sería una función de la *elección*. Desde esta perspectiva la *transición de la escuela al trabajo* sería vista como un lugar de intervención política pero bajo el régimen de *subsidiariedad*³⁸.

En períodos y coyunturas favorables y de expansión *las elecciones racionales* tendrían mucho que ver con los *logros finales* en inserción profesional de los jóvenes. Una parte sustantiva del *paro juvenil* podría interpretarse como efecto de la falta de adecuación a los puestos de trabajo disponibles, y la formación ocupacional como un antídoto contra el paro. Las salidas prematuras del sistema educativo podrían interpretarse como una negación a diferir los beneficios profesionales o una anticipación hacia empleos poco cualificados, asumiendo riesgos poco recomendables. En fin, que las políticas públicas consistirían en intervenir poco o levemente sobre el mercado de trabajo, en aumentar la correspondencia entre demanda de cualificaciones y especialidades en formación profesional o universitaria, y, finalmente, en establecer medidas de apoyo a jóvenes con malas *elecciones racionales* sobre todo en orientación escolar y profesional y en derivación hacia programas de formación para el empleo. En períodos y coyunturas desfavorables y de contracción, *las elecciones racionales* tendrían mucho que ver con la permanencia en la formación reglada y las políticas públicas adquirirían un carácter más asistencialista (muchos jóvenes estarían supuestamente en paro total) y así abundaría en propuestas de *autoempleo* o nuevos *filones* de ocupación.

Desde una perspectiva crítica, más arraigada en los análisis de las segmentaciones de los mercados, la polarización social y las desigualdades de clase, género y etnia, se comprende que la *transición de la escuela al trabajo* constituye uno de los pilares donde pivota la política social: la política educativa, la política de empleo y trabajo y las políticas de inserción social y profesional de los jóvenes.

Regresamos al esquema conceptual que ha sido guía en este capítulo. Observamos y reparamos en la existencia de flechas verticales con sentido ascendente en cada uno de los tres ámbitos. Estas flechas nos sugieren la dimensión política y la acción de las políticas públicas de formación, transición y mercado de trabajo: la acción del Estado y sus comunidades autónomas así como de las corporaciones locales.

Existen dos perspectivas políticas antitéticas: las marcadamente neoliberales y desregulativas, y las marcadamente socialdemócratas e institucionalistas. La primera perspectiva entiende la relación entre educación y trabajo como un objeto de competencia de mercado y de libre toma de decisiones individuales en un espacio de competitividad tendencialmente desregulado: la optimización de las elecciones racionales sería la mayor garantía funcional del sistema por la eficacia y eficiencia del binomio educación y trabajo. Si una parte de los jóvenes quedara excluida por falta de aprovechamiento de las oportunidades, el Estado y las instituciones sociales adscritas podrían desarrollar acciones de compensación y ayuda para esta fracción de

³⁸ Subsidiariedad: hacer prevalecer la iniciativa privada e implementar la pública sólo en lugares o ámbitos donde la iniciativa privada no es impulsada. Es decir, entender la «flexibilidad» como desregulación, «iniciativa de empleo» como subvención o desgravación, etc.

jóvenes. La discriminación sería un componente del mercado y las instituciones sociales realizarían, en su caso, una tarea de amortiguación de las desigualdades y de las exclusiones.

La segunda perspectiva entiende la relación escuela-trabajo como un campo de relaciones institucionales donde la acción pública se convierte en garante del mismo sistema, incentivando y potenciando la toma de decisiones personales en el binomio escuela-trabajo. La acción del Estado y de las instituciones no se centraría sólo en una acción de compensación, sino que asume la promoción misma del binomio escuela-trabajo; una perspectiva más social, más institucional, más regulativa y más compensadora. Desde esta perspectiva la discriminación es un resultado de la segmentación social donde las instituciones políticas tienen el reto de la discriminación positiva como instrumento de compensación. En fin, la TET es una cuestión directamente vinculada al campo de las biografías de los jóvenes pero tiene un componente político evidente: la política educativa, las acciones específicamente encaminadas a mejorar el tránsito de la escuela al trabajo, y finalmente la regulación y mejora del empleo de los jóvenes.

Cuestiones de debate

Montoussé y Renouard (2001). Ficha 80: La inserción profesional de los jóvenes. Cien fichas para aprender sociología. Barcelona: Vicens Vives.

Con la crisis económica, la inserción profesional de los jóvenes (de 15 a 29 años) cada vez es más difícil. Los jóvenes comprenden que les interesa proseguir sus estudios y son cada vez menos en el mercado de trabajo, pero los que buscan trabajo tienen grandes dificultades para encontrar empleos estables; se encuentran muy a menudo en el paro y sus empleos suelen ser precarios. Las dificultades de inserción de los jóvenes no son específicas de Francia...

Las tendencias en relación con la inserción profesional de los jóvenes en España no difiere sustancialmente del caso francés. No obstante existen disparidades en cuanto a datos y hechos, debido principalmente a las diferencias entre los dos sistemas de formación, el mercado de trabajo y las políticas sociales. Los Informes del INJUVE constituyen un referente global para establecer estos puntos de diferencia...

[...] también para el caso español estar en posesión de un título universitario supone mayor probabilidad de afrontar positivamente la transición profesional. También las chicas se revelan más positivas ante los itinerarios formativos largos. Además, existe una fracción de adolescentes (uno de cada cuatro) que acude al mercado de trabajo sin ninguna acreditación básica o profesional... Igualmente los jóvenes resultan ser un colectivo muy vulnerable a las situaciones de paro y precariedad en el empleo, y viven situaciones de contratación temporal y discontinua...

Las tasas de paro de la población juvenil en España son más elevadas que en el caso francés, al menos en referencia a los datos de la EPA (datos superiores al paro registrado): la tasa de paro de los jóvenes de 20-24 años en 1995 es del 70%, mientras que para el segmento adulto (25-54 años) es del 20%. Por tanto, también para el caso español la tasa de paro juvenil duplica la tasa de paro en general...

[...] Obviamente hay que tener en cuenta que gran parte de estos jóvenes lleva poco tiempo en el mercado de trabajo porque están en plena fase de tránsito de la escuela a la vida laboral con relación contractual.

Actividad 7

TEXTO DE REFERENCIA

Aunque es cierto que las colas en el empleo difieren según el tipo de estudios, también es claro que a más estudios especializados más expectativas de empleos de carrera profesional; es decir, todo lo contrario de lo que pudiera ocurrir con jóvenes sin formación profesional específica.

- ✓ ¿En qué consiste el ajuste a la baja de jóvenes con alta graduación escolar? ¿Hasta qué punto la jerarquización de los estudios tiene que ver con la inserción laboral exitosa?
- ✓ ¿En qué consiste el proceso de desafección laboral y profesional de los jóvenes sin formación profesional específica? ¿Hasta qué punto es comprensible? ¿Cómo se puede reconvertir?
- ✓ ¿Qué opinas acerca de que la formación profesional específica promete mejores resultados en inserción que determinadas carreras universitarias? ¿Cómo articular este hecho con la teoría de las colas o de la cascada?
- ✓ ¿Hasta qué punto la nueva panorámica de la transición modifica e invierte la orientación escolar y laboral clásica o tradicional en los institutos de Secundaria, universidades y centros de promoción económica?
- ✓ ¿Cuáles son los componentes que dan fuerza a los currículum vitae en el mercado de trabajo? Aplicarlo a una profesión concreta y próxima al alumnado (Magisterio, Sociología, etc.): competencias transversales o clave, experiencias vitales significativas, acumulación congruente de experiencia laboral, etc.

Actividad 8

COMENTARIO DE TEXTO

[...] Este retrato se refiere al espacio regional de Asturias y al período que discurre entre los primeros años ochenta y los primeros noventa, pero contiene algunos rasgos que pueden considerarse comunes al conjunto del sistema español de inserción laboral. Muy en particular los tres siguientes:

- *Lo que caracteriza al proceso de inserción no es la frecuencia del paso por una situación de desempleo en el acceso al mercado de trabajo sino de la difusión de la rotación entre situaciones de ocupación y de paro...*
- *Los niveles educativos de los jóvenes resultan particularmente influyentes en la rapidez del acceso al primer empleo y en la categoría profesional del mismo, pero son menos capaces de asegurar los logros de estabilidad laboral y de carrera, que dependen mucho más del acceso a un aprendizaje específico en los mismos empleos. Las situaciones de sobreeducación pare-*

cen muy frecuentes, particularmente para ciertas titulaciones universitarias y para el grueso de las especialidades de FP, evidenciando que la abundancia de algunas credenciales educativas secundarias y posecundarias se traduce en una competencia «descendente» por la inserción a través de empleos poco cualificados.

- [...] entre los jóvenes de uno y otro sexo se observan importantes diferencias en los logros de inserción laboral [...] explicables, fundamentalmente, por un fenómeno de segregación laboral [...] y aquéllas se vean más perjudicadas que éstos por el matrimonio y la maternidad.

ESPEJO, I.; GUTIÉRREZ, R. e IBÁÑEZ, M. (1999). Inserción laboral y movilidad en el mercado de trabajo. L. CACHÓN (ed.). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia.

BIBLIOGRAFÍA

Parte I

- BEDUWE, C. y PLANAS, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid, INEM.
- BRUNO, S. (1998). El gen perdido: el factor de calidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 13.
- CARNOY, M. (2001). *El trabajo flexible*. Alianza ed., Madrid.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. Madrid, Alianza Editorial.
- DESAY, P. y TESSARING, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional*. CEDEFOP. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- MASJUAN, J. M. (2002). Globalización y formación. *La formación profesional en el siglo XXI*. Escuela Española-temáticos.
- PLANAS, GIRET, SALA y VICENS (2000). *Marché de la compétence et dynamique d'ajustement*. Ces cahiers 6. Lirhe-Toulouse Cedex.

Parte II

- CACHÓN, L. (ed.) (1999). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia, Ed. 7,5. – (ed.). *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, INJUVE.
- CASAL, J. (1997). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI. *REIS*, n.º 75.
- COLEMAN y HUSEN (1989). *La inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea.
- ENGUITA, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid, Eusdema.

- FURLONG y CARTMELL (1997). *Young People and Social Change*. Buckingham, Open University Press.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. París, Colin.
- GARRIDO y REQUENA (1997). *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid, INJUVE.
- MONTOUSSÉ y RUNOUARD (2001). *Cien fichas para aprender sociología*. Barcelona, Vicens Vives e ICE-UAB.
- VV.AA. (1997a). *Cuadernos de Relaciones Laborales*, n.º 11. Madrid, UCM.

P A R T E



**SOCIOLOGÍA
DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.
LAS DINÁMICAS ESCOLARES**

Socialización y escuela

Francisco Fernández Palomares
Universidad de Granada

PRESENTACIÓN

NOTAS ACERCA DE LOS SALVAJES DE NORTEAMÉRICA. PANFLETO DE BENJAMÍN FRANKLIN, CA 1784

Franklin escribió: durante la firma del Tratado de Lancaster, en Pensilvania, el año 1744, entre el Gobierno de Virginia y las Seis Naciones, los comisionados de Virginia hicieron saber a los indios que existía en Williamsburg un colegio provisto de fondos para la educación de la juventud india, y que si los jefes de las Seis Naciones enviaban media docena de sus hijos a ese colegio, el gobierno se encargaría de que recibieran todo lo necesario y de que fueran instruidos en todo el aprendizaje de la gente blanca.

El portavoz indígena respondió: sabemos que vosotros estimáis en alto grado el tipo de aprendizaje que se enseña en esos colegios, y que el mantenimiento de nuestros jóvenes durante el tiempo que estuvieran entre vosotros os resultaría costosísimo. Nosotros estamos convencidos, por lo tanto, de que mediante vuestra proposición deseáis hacernos bien y os lo agradecemos de todo corazón.

Pero vosotros, que sois sabios, debéis saber que naciones diferentes tienen conceptos diferentes de las cosas, y por tanto no tomaréis por impropio el que nuestras ideas acerca de ese tipo de educación no sean las mismas que las vuestras. Hemos tenido una buena experiencia de ello; varios de nuestros jóvenes se educaron formalmente en los colegios de las provincias norteamericanas; se les instruyó en todas vuestras ciencias, pero cuando volvieron a nosotros, eran malos corredores, ignoraban todos los medios de vivir en los bosques, eran incapaces de soportar ya fuera el frío o el hambre, desconocían el modo de construir una choza o cómo atrapar a un venado o cómo matar a un enemigo; hablaban nuestra lengua con imperfección, y no estaban preparados para ser cazadores ni guerreros ni consejeros; en definitiva, que no servían absolutamente para nada. Sin embargo, no nos sentimos menos obligados por vuestro generoso ofrecimiento, aunque declinamos aceptarlo, y para demostraros nuestra gratitud por el mismo, si los caballeros de Virginia nos envían una docena de sus hijos, nosotros cuidaremos de su educación, les instruiremos en todo cuanto sabemos y haremos de ellos hombres.

Reimer, E. *La escuela ha muerto*, pp. 59-60.

En cada sociedad las personas son diferentes, organizan su vida conforme a proyectos diferentes de manera que difiere lo que consideran lo más importante para ellos. El texto pone en relación estas diferencias con la educación, distinta para formar un blanco o para hacer un «hombre» (como se llaman a sí mismos los indígenas del texto). ¿Por qué cada sociedad tiene modelos diferentes? ¿Cómo tiene lugar la producción en cada sociedad de las personas que necesita? Esto es lo que llamamos proceso de socialización o de convertirnos en miembros de una sociedad concreta, que tiene lugar en o a través de contextos que llamamos agentes de socialización, de entre los cuales uno fundamental es el sistema educativo. En este capítulo trataremos de presentar lo que es el proceso de socialización como parte de la dinámica general de la sociedad y de la cultura, y el papel que desempeñan en él dentro de nuestras sociedades, la familia, los medios de comunicación de masas, el grupo de iguales y por último el sistema de enseñanza.

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN¹

Definición y concepto

La ausencia de determinismos instintivos en nuestras relaciones con el medio está exigiendo un período de aprendizaje que nos capacite para adaptarnos a él. Por otro lado, el desvalimiento infantil, especialmente prolongado en la especie humana, explica también la importancia y amplitud de ese proceso de aprendizaje social que, en realidad, se extiende a lo largo de todo el ciclo vital. Por último, la especial plasticidad en los esquemas comportamentales humanos contribuye a explicar la diversidad cultural que caracteriza a la especie humana. Porque, aunque existen fundamentos genéticos que capacitan al hombre para producir, aprender y transmitir cultura, las realizaciones culturales concretas carecen en sí mismas de una determinación biológica, y deben ser entendidas como un producto de la interacción social.

Necesariamente el ser humano ha de participar en la dialéctica de la vida (que en el caso humano es vida en sociedad), aunque pueda hacerlo de múltiples maneras, tantas como culturas diferentes existen. El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. Los casos de «niños salvajes» conocidos muestran que, fuera de un contexto social y cultural que facilite las interacciones necesarias, no se actualizan las capacidades humanas que los individuos tenemos.

En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, que implica el descubrimiento de la realidad cultural y, en relación dialéctica con ella, la construcción de la identidad personal. Aprender la cultura y formar la identidad son como las dos caras de una misma moneda, y ambos constituyen el contenido básico del proceso de socialización.

¹ La referencia fundamental de este apartado se encuentra en la obra de Berger, P. y Luckmann, Th., (1968) *La construcción social de la realidad*, sobre todo en pp. 164 y siguientes.

Podemos empezar con la sencilla definición que hace G. Rocher: [...] *el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir* (Rocher, G. 1980: 133-4).

Giddens (1991: 61) dice que *nuestras personalidades y perspectivas están fuertemente influenciadas por la cultura y la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Al mismo tiempo, en nuestro comportamiento cotidiano recreamos y reconstruimos activamente los contextos cultural y social en los que tienen lugar nuestras actividades.*

La identidad de las personas y su vida no son explicables sin referirlas al contexto en que vivimos y donde en interacción con él nos producimos. Un monje budista del Tíbet y un «yuppi» occidental son total y profundamente diferentes. Lo que para el primero es lo más importante en la vida (unirse al espíritu supremo a través de la meditación) es considerado por el segundo como «estar en las nubes»; pero lo importante para el segundo (riqueza y placer) es considerado por el primero como «apariencia y falsedad». En cada sociedad se procura que los individuos resulten y sean «producidos» conforme a la cultura dominante de esa sociedad, sin que esto anule la diversidad real existente.

No sólo pueden considerarse como fuentes de diversidad contextos globales como Oriente-Occidente. También funcionan como tales factores contextuales más reducidos como la clase social, el sexo o el medio físico. De manera que también podrá haber diferencias entre las culturas y personalidades de clase media y clase baja, trabajadores manuales e intelectuales, hombre y mujer, campo y ciudad... sencillamente porque se van a estructurar socialmente experiencias socializadoras diferentes.

En todas las sociedades tiene lugar pues este proceso social de producción de las identidades de los individuos o de la subjetividad, del que son parte central los sistemas educativos. Y es a lo que nos referimos y lo que queremos estudiar al hablar de proceso de socialización.

Con el proceso de socialización se evita que cada generación tenga que recrearlo todo partiendo de cero. Y por parte de la sociedad, se hace posible su continuidad y su funcionamiento. La sociedad incorpora a los nuevos individuos haciendo posible su dinámica y su existencia. Responde pues a la necesidad que tiene la sociedad de reproducirse, cosa que no se realiza de manera «perfecta» o mecánica. Las sociedades tienen crisis que exigen cambios. Resulta importante socializar a los individuos en la capacidad de analizar los cambios y de dar respuestas creativas a los mismos. La sociedad está constituida por conflictos entre grupos, que plantean el cambio como un fenómeno normal y frecuente. Junto a la acción socializadora son inevitables y positivos los fenómenos de desviación social que pueden actuar de creadores de caminos de futuro para la sociedad. Piénsese en las personas que inician la construcción del espíritu científico enfrentándose a los poderes establecidos (Galileo), o las primeras mujeres que reivindican la igualdad frente al hombre o el éxito de movimientos sociales recientes como la objeción de conciencia.

La socialización hay que verla, pues, situada en el contexto global de la sociedad como marco general de relaciones sociales; relacionada con otros ámbitos sociales como la economía, el poder y la política, la ideología... y como parte del proceso dialéctico y siempre inacabado de «construcción social de la realidad» que constituye la dinámica o

vida de las sociedades. Y no como una pura relación o experiencia psicológico-individual (aunque también es esto), sino como algo **integrado en la dinámica social global** (que puede entenderse como «proceso de construcción social de la realidad»).

LA TEORÍA DE ERICH FROMM SOBRE EL «CARÁCTER SOCIAL»:

El concepto de carácter social se refiere a la matriz de la estructura caracterológica común a un grupo. Presume que el factor fundamental para la formación del «carácter social» es la práctica de la vida tal como es constituida por la forma de producción y por la estratificación social resultante. El «carácter social» es aquella estructura particular de energía psíquica que una sociedad dada plasma con el propósito de que resulte útil para el funcionamiento de esa misma sociedad dada. La persona media debe querer hacer aquello que debe hacer para desempeñarse en una forma que permita que la sociedad utilice sus energías para sus propios fines. En el proceso social la energía del hombre sólo se presenta parcialmente en forma de simple energía física (trabajadores que labran la tierra o construyen caminos); y parcialmente en formas específicas de energía psíquica. El miembro de un pueblo primitivo que depende del saqueo y asalto de otras tribus, debe tener un carácter belicoso, apasionado por la guerra, la matanza y el pillaje. Los miembros de una tribu pacífica, agrícola, deben ser proclives a la cooperación en cuanto ésta se opone a la violencia. La sociedad feudal funciona correctamente sólo cuando sus miembros tienden a someterse a la autoridad y a respetar y admirar a aquellos que son sus superiores. El capitalismo sólo funciona con hombres ávidos por trabajar, disciplinados y puntuales, cuyo mayor interés consiste en el lucro monetario, y cuyo principio fundamental en la vida consiste en el beneficio económico que deriva de la producción y el cambio. En el siglo XIX el capitalismo necesita de hombres partidarios del ahorro; a mediados del siglo XX necesita de hombres frenéticamente interesados en gastar y consumir. El carácter social representa la forma en que se moldea la energía humana para aprovecharla como fuerza productiva en el proceso social.

*El carácter social es reforzado por todos los medios de influencia accesibles a una sociedad: su sistema educativo, su religión, su literatura, sus canciones, sus chistes, sus hábitos y, por encima de todo, sus métodos familiares para criar a sus niños. Este último aspecto es tan importante porque una gran parte de la estructura de carácter de los individuos se forma en los cinco o seis primeros años de vida. Pero la influencia de los padres no es esencialmente individual o accidental, como suponen los psicoanalistas clásicos; los padres son primordialmente los agentes de la sociedad, tanto por su propio carácter como por sus métodos educativos; se diferencian los unos de los otros sólo en grado mínimo, y generalmente estas diferencias no disminuyen la influencia que tienen en la creación de la matriz socialmente deseable del carácter social (Fromm, E. *Humanismo Socialista*, pp. 253-254).*

Actividad 1

Responder a las siguientes cuestiones:

- ✓ ¿Qué relación hay entre las personalidades o identidades (¿cómo son? ¿quiénes son?) de las personas, y los contextos sociales y culturales en los que viven y se forman?

Continúa

- ✓ Explica la expresión «la práctica de la vida» que Fromm considera el factor fundamental para la formación del «carácter social».
- ✓ ¿Qué tipos de personas necesita la sociedad en que ahora nosotros vivimos, o qué rasgos más importantes de carácter trata de formarnos?

El contexto de la socialización: La construcción social de la realidad (Berger y Luckmann)

La socialización, decimos, forma parte de un proceso global más amplio que es el de la CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.

Configurados y encerrados dentro de un sólo y único ámbito cultural pensamos que las cosas tienen una sola manera de ser, la nuestra, que nos parece como fundada en la «naturaleza» y el «ser» de las cosas, y por tanto, como la realidad, quizá la única².

Sin embargo, al ponernos en contacto con otros grupos humanos, cosa que para nosotros es ya habitual, descubrimos una pluralidad de modos de vivir y entender la realidad, y llegamos a sospechar y a pensar que las formas de entender y vivir incluida la nuestra, puedan ser una construcción social. Podríamos también para ilustrar esto, recurrir a los cambios sociales y culturales que forman parte de nuestra experiencia: por ejemplo, el hecho de que «ser mujer» no sea lo mismo, es decir no tenga el mismo equivalente en términos de «realidad», hace 50 años y ahora, en la generación de nuestras abuelas y en la nuestra.

Como Berger y Luckman plantean, esa «realidad» es a la vez, objetiva y subjetiva. **Objetiva** en tanto que es independiente de nosotros y aparece objetivada en teorizaciones, códigos jurídicos y morales, modelos de conducta, instituciones, etc. **Subjetiva** en cuanto que sólo es tal realidad si está configurando las maneras de pensar, sentir y actuar de los sujetos en esa sociedad. Por ejemplo: la democracia es una realidad si, por un lado, en una sociedad hay teorizaciones de la democracia, instituciones democráticas como el Parlamento, leyes como la Constitución Democrática, etc. (realidad objetiva) pero también si las personas de esa sociedad piensan, sienten y se comportan conforme a la Democracia (realidad subjetiva) (de manera que si en una sociedad democrática de repente todos sus miembros dejaran de pensar, sentir y actuar de manera democrática, esa

² Podemos entender por realidad [...] una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición. Pero consideramos que tenemos un «conocimiento» de esa realidad, o sea, formamos dentro de nosotros «certidumbres» de que eso existe y de cómo es, de que tiene esas determinadas características. Sobre esos conocimientos orientamos y organizamos nuestra vida cotidiana. Es lo que subyace a expresiones como la de «ser realista». Y de alguna manera es lo que la gente admite y da por supuesto sobre lo que son y cómo son las cosas y la vida. Es lo que les merece garantías y solidez para, en referencia a ello, organizar sus vidas «de manera realista».

Por otra parte [...] el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (pp. 37).

sociedad en tanto que «realidad democrática» dejaría de ser «realidad»). La visión igualitaria de la mujer se convierte en «la realidad» cuando, por una parte (realidad objetiva), se configura en ese sentido el ordenamiento jurídico, se desarrollan y difunden teorizaciones sustentándola y se generaliza la presencia de mujeres con carreras profesionales prestigiosas y cargos de responsabilidad en la sociedad como hasta ahora ejercía en exclusiva el varón; y, por otra (realidad subjetiva), se configuran sobre ella las maneras de pensar, sentir y actuar de las personas. Entre ambos aspectos hay una **relación dialéctica** de implicación, relación y exigencia mutuas como se explicará inmediatamente.

La construcción social de lo que llamamos realidad objetiva tiene lugar a través de procesos sociales tales como la *institucionalización* (definición y establecimiento de roles y normas para hacer más fácil y eficiente la vida social, que se van sedimentando y convirtiendo en tradiciones), la *reificación* (las «instituciones» y «tradiciones» dejan de ser consideradas resultados de acuerdos sociales y pasan a verse como «cosas» con realidad sustantiva independiente), y la *legitimación* (creación de significantes secundarios, que consiste en último término en el establecimiento de un «universo simbólico» teórico en que todo «es explicado» de manera que aparece su carácter de «necesario» e inevitable, por los expertos surgidos en el proceso de división social del trabajo y del conocimiento, consecuente con la creciente complejidad de la sociedad).

La construcción social de la realidad subjetiva tiene lugar sobre todo por el proceso de socialización. Los «roles», las «instituciones», las «tradiciones» reificadas, etc., que son productos humanos, son «realidad» en tanto en cuanto las personas las aceptan y configuran sus maneras de pensar, sentir y actuar, en referencia a ellas; llegando así a definir la identidad de las personas que nacen y que viven en esa sociedad.

Entre la construcción social de la realidad objetiva y la de la subjetiva hay una interacción dialéctica (que es también continua y simultánea). Cuanto mayor es la primera, mayor es la segunda; y viceversa, cuanto mayor grado de realidad subjetiva alcanza un orden social más sólida se vuelve su realidad objetiva; de ahí el interés de los grupos sociales por controlar ámbitos como la escuela o los medios de comunicación. Por ejemplo, la democracia como «realidad objetiva» tendrá tanta más fuerza y calidad de realidad, cuanto más se consiga a través de los procesos de socialización que las personas piensen, sientan y actúen democráticamente (realidad subjetiva). Y viceversa: cuanto más democráticos sean el funcionamiento de las instituciones, las leyes y la sociedad, más se reforzarán las actitudes y sentimientos democráticos de los miembros de esa sociedad.

La teoría de la «construcción social de la realidad» lleva a pensar que no tiene sentido hablar por separado de individuo y de sociedad... Lo que hay y de lo que se trata es siempre la interacción dialéctica entre el dentro y el fuera, el yo y los otros, lo subjetivo y lo objetivo, el individuo y la sociedad. Ésa es la realidad... esta totalidad dialéctica en su constitución y en su funcionamiento. De manera que no existe lo subjetivo prescindiendo de la realidad material y social. Ni la realidad social sin lo subjetivo. Crearnos es constituirnos dentro y construir un fuera correspondiente a la vez, dialécticamente. El yo es siempre algo referido al fuera... necesita un fuera que lo mantenga, lo defina y le dé estabilidad. Y un orden social se mantiene como realidad si logra configurar en referencia a él las maneras de pensar sentir y actuar de los individuos de esa sociedad. No hay yo sin nosotros, no hay persona sin sociedad. El individualismo y el afán de éxito y riqueza se convierten en valores centrales (vale decir «naturales») cuando se instaura el or-

den social capitalista que a su vez depende para su mantenimiento y continuidad de lograr que las personas construyan su identidad sobre esos valores como referentes básicos. Sociedades diferentes implican identidades diferentes, y el cambio de las identidades es una dimensión básica del cambio social.

La socialización primaria

El proceso ontogenético por el cual las personas llegan a incorporar y compartir con el resto de los miembros de una sociedad el conjunto de sus significados culturales, se denomina socialización, que puede definirse como la *introducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo (cultura) de una sociedad o en un sector de él. La **socialización primaria** es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La **socialización secundaria** es cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad* (Berger y Luckmann). Veamos los rasgos más característicos de esta socialización primaria.

1. Es la más importante para el individuo, y, en cada caso, a ella debe asemejarse toda socialización posterior.

2. Aunque se va a interiorizar la cultura de una sociedad o grupo, «en general», esto va a tener lugar de manera **particular**, puesto que el encuentro con la cultura de la sociedad va a tener lugar a través de un proceso mediatizado por «otros significantes» (personas con un significado especial para mí) concretos (normalmente el grupo familiar) que le dan un cierto carácter «particular» porque nos «filtran» o mediatizan esa cultura general, seleccionando sus aspectos sobre todo según la situación que ocupan dentro de la estructura social (clase, género...) y también en virtud de sus idiosincrasias (maneras de ser) individuales biográficamente arraigadas.

3. Es siempre mucho más que un puro fenómeno cognoscitivo. La **afectividad** desempeña un papel fundamental. La intensa carga emocional del momento hace posible la formación de «otros significantes» que no son sino personas con las que, por su valor afectivo, se tiene una estrecha relación que hace posible la comunicación y el intercambio de significados culturales, por lo que se convierten en especialmente influyentes dentro de la dinámica de la socialización.

4. Así surge el mecanismo de la **identificación** que tiene un doble contenido: a) el otro significativo se convierte en modelo imitado y obedecido, en sus comportamientos, valores, órdenes; y b), por la relación afectiva establecida la imagen que de mí el otro me refleja, y que de alguna manera se relaciona con la aceptación y acomodación a sus exigencias de imitarle y obedecerle, se convierte en el elemento fundamental a partir del cual se empieza a construir mi propia identidad (Cooley y G. H. Mead). *En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran.*

Hay que tener en cuenta que esto no es un proceso mecánico ni unilateral; implica una dialéctica entre la identificación que hacen los otros y la propia autoidentificación, con resultados y equilibrios diferentes según el grado y momento de desarrollo de los sujetos.

5. Lo que interesa destacar es que esta identificación, siendo un mecanismo y experiencia individual y psicológica, **tiene un alcance social** y produce la socialización. «[...] el individuo no sólo acepta los roles y las actitudes de los otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente **sólo junto con ese mundo.**» Recibir del otro un reflejo sobre mí como «niño bueno», «valiente» o «niña guapa» y configurar yo mi identidad sobre ese reflejo, implica asumir la manera concreta en la que en ese contexto se define un «niño bueno» o cualquier otro modelo o valor (por ejemplo, ser mujer), es decir, lo que llamamos cultura, y organizar yo sobre ella mi identidad.

Las apropiaciones subjetivas de la identidad, por un lado, y del mundo social, por otro, no son sino aspectos diferentes del *mismo* proceso de internalización, mediatizados por los *mismos* otros significantes.

6. La formación del «**otro generalizado**» es un elemento fundamental en la socialización. Se trata de la formación en la conciencia del niño de una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. El niño aprende que no sólo alguien concreto (por ejemplo, la madre) se opone a que rompa alguna cosa (un juguete) en un momento o lugar determinado (el día de Reyes y en su casa), sino que todos se oponen a que rompa cualquier cosa en todos los lugares o momentos. La persona entonces generaliza y descubre la norma: «Hay que ser cuidadoso y cuidar siempre todas las cosas». Y en las normas descubre la sociedad y lo que es ser parte de ella (o vivir en ella).

La formación del «otro generalizado» en la conciencia [...] *significa que ahora el individuo se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación*⁴. [...] *Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización.*

La formación del otro generalizado implica la formación de una simetría dentro-fuera, individuo-sociedad. Porque el mundo fuera está organizado con normas de limpieza, yo me hago dentro de mí limpio; y porque yo me he hecho «limpio» exijo limpieza en la sociedad. Sin embargo, esta coincidencia nunca es total, es decir, siempre habrá aspectos en el individuo (por ejemplo, los que tienen que ver con la biología) que no respondan a la sociedad; y en la sociedad también habrá aspectos que no haya internalizado el individuo (en nuestra interacción con los demás continuamente nos estamos encontrando con situaciones y cosas nuevas).

7. Los **contenidos de la socialización primaria varían de una sociedad a otra, de una cultura a otra, de una subcultura a otra.** Entre ellos ocupa un lugar destacado el **lenguaje**, cuyo aprendizaje implica el asumir esquemas motivacionales e interpretativos,

⁴ Sabe a qué atenerse, cómo comportarse [...] tiene «principios» o normas que le permiten ir teniendo un comportamiento estable acorde con las exigencias sociales y reconocido por la sociedad, lo cual le va aportando una conciencia de sí, una identidad, saber quién es, «un niño bueno», «trabajador»... o «caprichoso», «malo», etc.

que configuran programas de conducta y facilitan las elaboraciones teóricas que llevan a aceptar que «las cosas son como son». Por ejemplo, es muy frecuente que nos dirijamos a una niña pequeña con el adjetivo «guapa», mientras que al niño le decimos otra cosa como «valiente» o «fuerte»... O cuando le decimos a la gente que hable «en cristiano», o que haga las «cosas a derechas», o que no vaya como «los gitanos», etc. En todas esas ocasiones se nos enseñan «programas de conducta» (al mismo tiempo que aprendemos y nos apropiamos las palabras).

El carácter de la socialización primaria resulta afectado por la mayor o menos complejidad del orden social que ha de transmitirse.

8. El mundo (**primer mundo**) que se forma en la socialización primaria (si se ha desarrollado con normalidad) tienen un carácter de firmeza, claridad y de «realidad sin problema» e «inevitable» o necesario, porque no hemos tenido que elegir, sino que nos han sido dados y han sido los primeros. De cualquier forma, el mundo de la niñez está constituido como para inculcar una estructura de orden y seguridad que le infunda confianza en que «todo está muy bien» permaneciendo vivo en nosotros y pudiendo servir de refugio cuando comprobamos que las cosas son en exceso difíciles (la «regresión» del Psicoanálisis).

Creo que desde aquí se puede interpretar el significado de la enigmática palabra «*Rosebud*» pronunciada por el protagonista de la película *Ciudadano Kane* de O. Welles. Al final de su vida, momentos antes de morir una persona que lo ha conseguido todo (poder, dinero, fama...) para hacer frente a la angustia del momento recurre al recuerdo del trineo con el que jugaba en su niñez, y que aparece en la escena final entre los trastos viejos del desván del palacio para ser arrojado al fuego como uno de tantos, sin que nadie llegue a descifrar el significado de la misteriosa palabra que todos querían conocer porque consideraban que encerraba el «secreto» del personaje.

El individuo es historia, es biografía... las experiencias y sus resultados permanecen constituyéndonos y desde eso interpretamos las nuevas situaciones. El pasado y la historia como experiencias concretas vinculadas a contextos sociales permanecen en nosotros y desde ellos interpretamos, disentimos y nos construimos.

9. La socialización es un proceso que dura toda la vida. No acaba nunca. Sin embargo, consideramos que con la formación del otro generalizado ha acabado la socialización primaria, aunque no está nunca totalmente cerrada. Hay otros tipos de socialización: la secundaria.

La socialización secundaria

La complejidad de la sociedad (procesos de división del trabajo y del conocimiento), hace necesarias las socializaciones secundarias. El grado de esa complejidad va a determinar el alcance de éstas.

La socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. La inserción en la sociedad la realizamos a través de un trabajo o «profesión», cuya preparación es un ejemplo claro de socialización secundaria.

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de «roles», lo que significa, por lo pronto, la internalización de conjuntos de significacio-

nes que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo se adquieren elementos no explícitos o informales de esos conjuntos de significados, tales como comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de los mismos. Por ejemplo la «socialización profesional» del profesor implica el aprendizaje de vocabularios que constituyen su actividad profesional (programación, evaluación, didáctica, etc.), lo cual implica la adquisición de significados, actitudes, sentimientos... acerca de la utilidad, nobleza, valor social, posibilidades de realización personal, etc. del mundo de la educación.

Se internalizarán pues, algo así como «submundos», con un carácter de «parte» de la realidad.

Existe una gran variabilidad histórico-social en los planteamientos de las socializaciones secundarias. Porque en los universos simbólicos de cada sociedad, los «cuerpos de conocimiento» ocupan diferentes «estatus», lo cual puede estar condicionado por el grado de complejidad y el desarrollo histórico de esa sociedad.

La característica fundamental de la socialización secundaria es que **presupone la realidad resultante de la primaria**, con la que ha de encajar y lograr coherencia.

Si en la primaria, la **afectividad** y la identificación en consecuencia, tenían un papel central, no ocurre aquí lo mismo, y no se precisa más afectividad ni identificación de la **normal** en cualquier comunicación humana. Hay que «amar» a los padres, pero no a los profesores de la universidad.

Los «otros significantes» de la secundaria no nos aparecen como representantes de «la realidad» sino como «representantes» de significados institucionales específicos. Comportan un alto grado de anonimato (vale decir que se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan). Y son, por tanto, intercambiables.

La consecuencia más importante de todo lo anterior es que los contenidos de la socialización secundaria tienen una [...] **inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria**. Por lo tanto, el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización secundaria se descarta más

ESQUEMA COMPARATIVO

S. Primaria

Parte de «cero».

Afectividad es básica.

«Otros» ÚNICOS.

Yo TOTAL,
realidad verdadera y profunda.
EL mundo (PRIMER mundo).
Realidad INEVITABLE.

S. Secundaria

Presupone la primaria y la realidad de ella resultante con la que ha de buscar coherencia.

Afectividad menor y variable (según los casos).

«Otros»: representantes de orden institucional, anónimos e intercambiables.

Yo PARCIAL
que se distingue y distancia.
Partes diferenciables del mundo.

Realidad más evitable que necesita el refuerzo de «técnicas intensificadoras» que hagan los contenidos «vivos, relevantes e interesantes», y que estarán en función de los mismos.

fácilmente. Así, un niño no desobedece a sus padres sin cierto problema, mientras le es fácil al estudiante universitario «pasar» de las exigencias de su profesor y poner en duda los conocimientos que le transmite.

De ahí que el carácter de realidad de estos contenidos deba ser reforzado por «técnicas específicas», que tienen como función hacérselos sentir al individuo como algo «familiar». La realidad de la primaria aparece como «lo natural», en relación con lo cual todo lo demás cobra un carácter de «artificial». Así, por ejemplo, resultara más difícil interesar en los aspectos clave de la cultura culta o académica a personas que no se han familiarizado con ella en su socialización primaria, normalmente en el medio familiar, porque viven en medios desprovistos o empobrecidos (o explotados) culturalmente, si no es a base de fuertes experiencias biográficas, lo cual es difícil en las actuales condiciones de anonimato y masificación propias de la enseñanza universitaria.

Socialización y libertad individual

En el proceso de socialización, al mismo tiempo que se aprende e interioriza la cultura de la sociedad a la que pertenecemos, se configura la personalidad o identidad, incluso como realidad única e irrepetible, de los individuos. No se trata de negar la libertad y la responsabilidad individual, sino de conocer mejor lo que somos las personas: siempre y esencialmente también miembros de una sociedad.

Dado que el entorno cultural en el que nacemos y alcanzamos la madurez tiene tanta influencia en nuestro comportamiento, podría parecer que carecemos de individualidad o de voluntad propia. Se podría pensar que simplemente nos acomodamos a unos moldes preestablecidos que la sociedad tiene preparados para nosotros [...] pero esa visión es errónea. El hecho de que desde el nacimiento hasta la muerte estemos inmersos en la interacción con otros condiciona, sin ninguna duda, nuestra personalidad, nuestros valores y el comportamiento que desarrollamos. Pero la socialización es también el origen de nuestra propia individualidad y de nuestra libertad. En el curso de la socialización cada uno desarrolla un sentido de la identidad propio y la capacidad de pensar y actuar de un modo independiente.

Este punto se ilustra fácilmente con el ejemplo del aprendizaje del lenguaje. Nadie inventa el lenguaje que aprendemos de niños, y todos estamos constreñidos por reglas fijas del uso lingüístico. Al mismo tiempo comprender el lenguaje es uno de los factores que hacen posible nuestra autoconciencia y creatividad. Sin lenguaje no seríamos seres autoconscientes y viviríamos más o menos en el aquí y el ahora. El dominio del lenguaje es necesario para la riqueza simbólica de la vida humana, para poder percibir las características individuales propias y para nuestro dominio práctico del entorno (Giddens, 1991: 118-119).

LOS AGENTES O CONTEXTOS DE LA SOCIALIZACIÓN

Entendemos por tales los grupos y contextos sociales dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización. Se vienen considerando los más importantes a la familia, la escuela, el grupo de iguales y también los medios de comunicación de masas. Pero también se ha hablado de otros como las iglesias, las empresas, etc.

Conviene tener en cuenta que no se trata sólo de personas transmisoras de normas, sino que se trata de instituciones que en sociología son «conjuntos de normas», y que implican también ordenaciones concretas del tiempo y del espacio (por ejemplo la escuela, e incluso el hogar familiar). *Distinguir, por tanto, entre los individuos o agentes socializadores y los lugares en que se realiza la socialización, es importante para no pensar que este proceso sólo hace referencia a relaciones entre individuos o sujetos. Al contrario, hemos de pensar que la socialización resulta también de la interrelación entre individuos y normas, no necesariamente vehiculadas conscientemente por unos «agentes»* (Guiu, 1991: 48).

LA FAMILIA

Como grupo básico de la especie humana, en él han tenido un lugar especial los aspectos más importantes de los procesos de socialización, en particular la primaria. Con ella tienen que ver temas mencionados en la socialización primaria como la importancia de la afectividad, el papel de los otros significantes y los procesos de identificación.

La familia es una institución de formas muy variables según las culturas, las épocas y los contextos sociales, como veremos más abajo. Y esta variabilidad, cada día más importante, debe considerarse para aproximarnos a la socialización familiar.

La posición de la familia afecta a la socialización. *En las modernas sociedades occidentales, la posición social no se hereda al nacer... Aun así, la clase social de la familia en la que nace un individuo afectan profundamente a los modelos de socialización* (Giddens, 1991: 109). Y es que efectivamente la experiencia familiar vivida por los sujetos será muy diferente en una familia donde los padres son profesionales liberales con elevado nivel cultural y económico a otra en la que los padres llevan una existencia de trabajo precario descalificado en un contexto de barriada marginal donde las cosas pueden ser peores si, se da una ausencia total de la acción social del Estado por la inexistencia de los servicios sociales y educativos mínimos necesarios. Se experimentan valores distintos, referentes diferentes... Aunque no impliquen determinismos insuperables.

Familia y cambio social

a) *El cambio familiar en las sociedades modernas*

Empecemos con una **visión general** de la situación actual de la familia en nuestra sociedad, como la que nos ofrece el sociólogo Lamo de Espinosa (1995). A lo largo de la historia del hombre se ha producido un proceso de desfamiliarización de la sociedad, de manera que el progreso se ha construido generando instituciones que realizan con mayor eficiencia funciones antes atribuidas al parentesco. Todo el entramado institucional de la sociedad deriva de la antigua familia extensa o red de parentesco. Cuando no había Estado o mercado, ciudad o Iglesia, ejército o empresa, todo eso, y mucho más, era la familia extensa. Esta dinámica de desarrollo institucional se acelera, no obstante, a mediados del pasado siglo y es generada por el propio proceso de modernización de Occidente, y es consustancial con él. Sus causas son, esencialmente, el desarrollo del mercado y del

Estado, que privan de funciones a la familia. Así, la separación entre el trabajo y el hogar provocada por la aparición de la fábrica, que arrebató a la familia funciones económicas; la pérdida de importancia del patrimonio familiar como consecuencia de la salarización general, que refuerza esa debilidad económica de la familia; los procesos de movilidad social (horizontal y vertical) y movilidad geográfica, que rompen los vínculos de la familia extensa separando a padres de hijos; el ritmo acelerado de cambio social y la urbanización, que rompen redes comunitarias rurales y dejan obsoleta la cultura y el saber de los mayores y ancianos, cultura que aparece como inútil en el nuevo medio urbano. Y, en general, el trasvase de funciones de la familia a instituciones formales: la socialización pasa a la escuela, los colegios o los medios de comunicación; la seguridad colectiva a la seguridad social pública; el cuidado de los enfermos y los ancianos a hospitales o asilos, etc. De modo que la familia que hoy conocemos ha roto con linajes o redes de parentesco y es una unidad mínima de consumo (ya no de producción) orientada a la crianza (y cada vez menos a la socialización) de los hijos. *En este sentido, la crisis de la familia tiene al menos un siglo de antigüedad (ya fue señalado por Le Play) y tiene más que ver con el desarrollo del modo de producción capitalista (y del Estado de bienestar después) que con ninguna crisis ética. Y supuso, desde luego, una importantísima pérdida de funciones de la familia (op. cit.: 50).*

Hoy, como segundo factor importante más reciente que influye en evolución de la familia, estarían los cambios demográficos que tienen que ver con los avances de la sanidad: ha aumentado la esperanza de vida y la reproducción es más eficaz. Si para mantener demográficamente estable a la sociedad las familias habían de tener hace cincuenta años una media de cuatro o cinco hijos por hogar, hoy basta con dos.

Esto tiene *consecuencias*. Se puede decir que hoy la sociedad necesita menos de la mitad de familias que hace 100 años, pero una estimación fina dejaría quizá reducida esa necesidad a un 25%.

Una segunda consecuencia: es que [...] *esta menor necesidad de familia es lo que, inevitablemente, genera nuevas formas de convivencia y nuevos tipos de hogares, y en última instancia, una sociedad de individuos. La realidad, nos guste o no, es que estamos pasando de una sociedad organizada alrededor de redes familiares a una sociedad organizada alrededor de hogares uni/pluripersonales, de una sociedad de familias a otra de individuos. Y ese y no otro es el caldo de cultivo de la llamada «crisis de valores», consecuencia y no causa de la crisis de la familia, y que supone otros ethos para regular la vida privada de los individuos, incompatibles con valores vinculados a una sociedad volcada a la reproducción* (p. 51). Seguir vinculando la sexualidad a la reproducción, como hace la Iglesia Católica, es hacer disminuir la actividad sexual al 25% suficiente para resolver las necesidades reproductivas de la especie. Otro ejemplo: no es lo mismo la indisolubilidad del matrimonio con un horizonte de 15 o 20 años de vida juntos que con otro de 30 o 40, como el actual.

La tercera consecuencia es tal vez la más importante: la liberación de la parte femenina de la especie de la fuerte y agotadora tarea de la gestación y la crianza. Antes una mujer vivía 35-40 años y tenía un mínimo de cuatro o cinco hijos. Hoy vive 80 años y basta con que tenga dos. Puede por tanto orientar su vida de otra manera.

Como consecuencia tenemos menos familias y más pequeñas. En todo ello destaca el aumento de los hogares unipersonales (de jóvenes trabajadores que orientan su vida de

otra manera, tanto más frecuente cuanto más desarrollado es el país). Por ejemplo, la llamada «capital de la soledad», París, con una mitad de hogares unipersonales.

Actividad 2

Comentar el siguiente texto

¿Es esto bueno o malo? Como sociólogo carezco de competencia específica para formular estos juicios de valor. Como persona... sí. En mi opinión, una sociedad de individuos o de hogares no familiares es claramente peor que una sociedad de familias. Pero no «peor» moralmente, sino en términos de estabilidad política, social, económica y psicológica.

La familia es (casi) la única institución en que no funciona el principio de reciprocidad, donde se da sin esperar recibir. Es, pues, una rara avis en un mundo fuertemente mercantilizado. Y por ello es fundamental para todos los que tienen poco que dar. Los individuos están menos protegidos frente a la desgracia (cualquier desgracia) que las familias... La atomización social fomenta la anomia, la falta de comunicación, el desinterés por el futuro, la desafección política, y desincentiva el ahorro y la generosidad inter e intrageneracional. La pauta de gratificación inmediata, o al menos la autogratificación, tiende a ser la norma en ese tipo de sociedades. Se fomenta la movilidad geográfica, sin duda, pero a costa de desorganizar el tejido urbano, disolviendo cualquier tipo de estructura comunitaria. Este es el caldo de cultivo de todo tipo de rebeldía o extremismo político...

Es imprescindible equilibrar la absurda pirámide (de hecho es un rombo) de población actual. Ahora bien, si pretendemos que aumente la natalidad debemos favorecer la nupcialidad o al menos la estabilidad de las parejas... Es un tema discutido, pero creo que los hijos/as necesitan psicológicamente al padre a partir de la adolescencia y sin él su socialización es deficiente.

Por fortuna, para favorecer la nupcialidad en España es necesario sólo crear incentivos materiales. Y digo sólo pues la nuestra es una sociedad profunda y seriamente familista, hasta el punto de que puede decirse que es una de las pocas instituciones en la que los españoles creen y confían sin reservas. Actualmente esos incentivos son negativos: el desempleo juvenil, el acceso a la vivienda, el régimen jurídico de la economía familiar...

Sé que muchas de las cosas que aquí critico tienen su lado positivo: la familia puede ser un pesado lastre para muchos y una sociedad de individuos es mucho más libre... Pero creo que debemos empezar a mirar las consecuencias negativas de la modernización, la parte mala de la parte buena del progreso, iniciando lo que algunos sociólogos alemanes (con Beck a la cabeza) han llamado la modernización de la modernización. El refuerzo de la familia es sin duda uno de los ejes centrales de esa mirada crítica sobre los efectos perniciosos de ciertos progresos. Lamo de Espinosa, E. (1995): 53-4.

b) Cambios en el rol de la mujer

Como ya se acaba de explicar, la mujer cambia profundamente su rol social como consecuencia del alargamiento de la duración de la vida y de la menor necesidad social de procreación. Se define en igualdad con el varón y proyecta su vida también sobre la realización de un proyecto profesional. Se rompe su vinculación exclusiva al ámbito doméstico, que habrá de ser compartido por varones y mujeres. Todo ello implicará también una redefinición del rol del varón.

c) Cambios en las pautas familiares a escala mundial

Giddens (1998) resume así las tendencias de cambio familiar:

1. Reducción de la influencia de las familias extensas y de otros grupos vinculados por el parentesco.
2. Tendencia general a la libre elección del cónyuge.
3. Expansión del reconocimiento de los derechos de las mujeres.
4. Disminución de los matrimonios entre parientes.
5. Aumento de la libertad sexual.
6. Tendencia a extensión de los derechos del niño.

Estos cambios pueden explicarse desde lo anteriormente afirmado del desarrollo de los valores del individuo: libre elección, mayor libertad sexual, etc.).

No obstante, añade que sería un error creer que la familia nuclear es la predominante a nivel mundial. En la mayoría de las sociedades aún son más las familias extensas... Y en ocasiones se dan de nuevo cambios de la nuclear a la extensa (por ejemplo, en Filipinas debido a la emigración del campo a la ciudad).

d) Cambios demográficos relacionados con la institución familiar

En esta situación aparecen aspectos demográficos nuevos destacables. En primer lugar la disminución del tamaño de los hogares (número de personas por hogar): según el INE entre 1979 y 2001 se ha pasado de una media de casi 4 miembros por hogar a estar claramente por debajo de 3. Entre las causas están el aumento del número de personas que viven solas y la disminución del número de hogares con 5 o más miembros. Esto último tiene que ver con la disminución de la natalidad, aspecto especialmente llamativo en la sociedad española. La tasa bruta de natalidad que era en España en 1970 de 19,50, pasa en 1978 a 17,06 y en 1999 es de 9,28, tal vez la más baja del mundo.

Por otra parte se retrasa la edad de emancipación respecto del hogar paterno, de los jóvenes: el 73 % de las personas con 25 años están solteras y viviendo con alguien de una generación anterior, normalmente sus padres. Ese porcentaje no baja del 50 % hasta los 28 años y está en el 35 % a los 30 años.

Hace sólo 20 años esto era muy distinto: el porcentaje de solteros a los 25 años ha pasado del 40 % a más del doble (85 %) ahora, y a los 29 años, del 20 % al 56 % (casi el triple) (cf: avance de datos del censo del 2001 en la web del INE).

e) Nuevos modelos familiares

Macionis y Plummer hablan de una situación hoy de «familia posmoderna», que implica el fin de un modelo único. La actual sería una familia sin modelo que nos remite a la existencia de una pluralidad de formas de vida familiar. Entre ellas, las siguientes:

- Reconstituidas: Formadas por personas que se vuelven a casar. Conviven por tanto hijos de los cónyuges tenidos en matrimonios anteriores e incluso con nuevos hijos nacidos en la nueva relación matrimonial.
- Monoparentales: Familias de un solo progenitor. De entre ellas las más frecuentes están constituidas por mujeres con hijos. Buena parte de las investigaciones

contemporáneas concluye que el hecho de crecer en una familia de un solo progenitor generalmente pone a los niños en desventaja, por comparación con los que cuentan con el apoyo de dos progenitores. [...] Pero el problema más serio al que tienen que hacer frente las familias monoparentales, en especial si están encabezadas por una mujer, es la pobreza (Macionis y Plummer, 1999: 473).

- Cohabitación. Formación de un hogar por parte de una pareja no casada. Más extendida entre los jóvenes (problemas de acceso al trabajo, etc.).
- Parejas de gays y lesbianas.
- Vivir solo. Disponemos de algunas cifras que permiten acercarnos a este hecho. En el Reino Unido en 1996 la cuarta parte de los hogares estaba formada por personas solas. En España crece este tipo de hogares pero suelen ser viudas mayores. En Estados Unidos el 28% de las mujeres entre 20 y 24 años vivían solas en 1964, ascendiendo el porcentaje a dos tercios en 1994. Esta pauta puede explicarse, en parte, por la participación de las mujeres en el mercado de trabajo. Las que son independientes desde el punto de vista económico creen que el matrimonio es una cuestión de elección, más que una necesidad económica (*op. cit.*: 475).

f) El divorcio

En la sociedad española hay que destacar, como cambio familiar importante, la reciente autorización (por ley de 1981) del divorcio. Castells, M. (1998, vol. 2) afirma que la inestabilidad que se instala en la sociedad de la información, sobre todo en el trabajo (fin del trabajo para toda la vida), afecta también a la familia patriarcal. Pero además hay que considerar el cambio de rol de la mujer, y el hecho de que se valore más por varones y mujeres la realización de una carrera profesional, factores que sitúan en un segundo plano los referentes románticos de la relación de pareja. Por otra parte, el divorcio es cada vez más tolerado y visto con más naturalidad por la sociedad.

El País (17-junio-2001) en un reportaje sobre *La nueva familia española* da las siguientes cifras:

CUADRO 8.1. EVOLUCIÓN DE MATRIMONIOS Y SEPARACIONES CON DIVORCIOS EN ESPAÑA		
Año	Matrimonios	Separaciones y divorcios
1982	193 319	38 399
1986	207 929	47 540
1991	218 121	66 982
1999	206 048	96 447

En relación con las consecuencias del divorcio sobre los hijos, Giddens (1998) habla de investigaciones que han hecho un seguimiento de los hijos durante un periodo de cinco años siguientes al divorcio y [...] *las investigadoras llegaron a la conclusión de que dos tercios de los niños se adaptaban, al menos razonablemente bien, a su vida en el*

hogar y a sus obligaciones fuera de él. Un tercio seguía manteniendo viva la insatisfacción con su vida, siendo objeto de depresiones y de sentimientos de soledad (Giddens, 1998: 205). Es, sin embargo, un tema complejo que tiene mucho que ver con situaciones concretas y con los apoyos familiares (familia extensa, abuelos, tíos, etc.) y sociales (políticas y servicios sociales) de que se disponga. *Existen algunos indicios (no obstante poco concluyentes) de que la separación y el divorcio tienen consecuencias menos dañinas en Escandinavia, donde existe un estado del bienestar más desarrollado, que en otros lugares* (op. cit.: 206). Además, las actitudes hacia el divorcio han cambiado y es posible que hoy sus efectos sean más llevaderos. Por otro lado, hay que valorar también los efectos que una situación de tensión y conflicto propia de un matrimonio fracasado podría generar en los hijos.

Cambios actuales en las prácticas educativas familiares (Martín, E. y otros, 2000)

La Sociología de la Familia intenta explicar cómo la estructura de las familias va a depender más que de las «ideas», de las condiciones sociales en que viven éstas y particularmente de las formas de reproducción social dominantes. El proceso de salarización, por ejemplo, introdujo notables modificaciones en la estructura de parentesco. Cuando el individuo no depende de la herencia, ni de las redes sociales, sino de que él encuentre su propio trabajo para vivir de su salario, va a tender a organizar su familia como forma de vida propia e independiente, mucho más individualizada. La generalización del salario supone una transformación general en las condiciones de existencia y de reproducción social de las familias. Podemos considerar como especialmente importantes las transformaciones que en los últimos siglos van ligadas a la constitución de los estados y mercados nacionales y, en concreto, a la creciente importancia de los métodos burocráticos de formación (escuela) y selección de la fuerza de trabajo. La constitución de estados fuertes junto a la mayor complejidad de las configuraciones sociales han supuesto una disminución de la importancia de las redes de parentesco extenso, junto a una mayor importancia de las cualidades de autocontrol y constancia en las personas (que introducen la concepción de la constancia del afecto en la relación entre cónyuges) y de la inculcación de estas cualidades en los hijos, convirtiendo su educación en un proceso problemático de disciplinamiento que ya no puede realizarse simplemente dejándoles «espabilarse» en las redes de la sociabilidad adulta.

De ahí la importancia cada vez mayor de la escuela y el desarrollo de una nueva concepción de la «infancia» como etapa de la vida que tiene como sentido el moldeamiento del niño y su preparación a través del encierro escolar para su futuro adulto.

En el trabajo de referencia (Martín E. y otros, 2000) se analiza el cambio que están sufriendo en su organización y relaciones internas las familias, y en particular las de clases populares como consecuencia de los cambios sociales actuales, sobre todo de la importancia central que hoy ocupan las credenciales escolares en la reproducción social dentro de sociedades como la nuestra, en la que los procesos de burocratización se han extendido con gran profundidad y rapidez. Se intenta estudiar la relación entre configuraciones familiares y formas dominantes de reproducción social, y más en concreto: cómo está influyendo en las familias de medios populares el paso a unas condiciones sociales en las que se extiende

cada vez más la idea de que, para el acceso a los recursos materiales y al trabajo, los procedimientos burocráticos (examen, méritos acumulados, etc.) van a predominar sobre procedimientos tradicionales tales como la herencia o las redes familiares.

En este trabajo se ha encontrado sobre todo una transición entre dos modelos correspondientes a mundos y a contextos diferentes, uno en crisis y otro que se impone como legítimo.

a) El modelo patriarcal de clases populares

Este tipo de educación se plantea como **objetivos** principales de la educación:

- a) La inculcación del «principio de escasez»: el niño ha de aprender que vivimos en un estado de carencia y acostumbrarse a lo que hay, sin plantear exigencias: no ha de ser «caprichoso».
- b) Respetar la autoridad del padre (obedeciéndole siempre, sin cuestionar sus órdenes) y, por extensión, respetar a los «mayores».
- c) Aprender «buenas costumbres», «buena educación»: mostrar en todo momento un respeto al buen orden establecido.

Frente a estos objetivos, el objetivo escolar pasa a un segundo plano: no hay expectativas reales de promoción a través de los estudios.

Para conseguir estos objetivos, el medio principal de educación va a ser el castigo ejemplar: un castigo que puede, en muchos casos, ser corporal. El niño es una naturaleza salvaje a domesticar y el proceso de domesticación es un toma y daca: a cambio de la transgresión, sanción. Sin embargo, estos castigos «ejemplares» son poco corrientes.

Este tipo de estructura familiar se halla adaptada a un tipo determinado de condiciones de existencia (condiciones sociales): a una posición baja en un orden rural donde el acceso a los recursos necesarios para la existencia pasa por el sometimiento a las figuras con poder y por la capacidad de resistencia a las duras condiciones físicas que requieran las tareas manuales del campo. Los principios educativos de respeto a la autoridad paterna y de «buena educación» sirven para lo primero. El principio de adaptación a la escasez sirve para lo segundo: es el principio de adaptación a la posición dominada (y a la escasez de recursos asociada) que se ocupa en la estructura social.

Este modelo familiar estaría en crisis. El principio de legitimidad de su autoridad se halla cuestionado desde otros ámbitos: desde la escuela, desde las instancias políticas, desde las otras familias, que, con mayores expectativas en el sistema escolar, van a modificar sus principios de socialización, desde el discurso de los expertos: psicólogos, pediatras, trabajadores sociales. La dominación en las familias patriarcales pierde sus condiciones de posibilidad porque se halla en contradicción con la nueva estructura de relaciones sociales: fundamentalmente, con la importancia creciente del capital escolar para la reproducción de la posición social de las familias.

El modelo disciplinario-normalizador

La segunda configuración familiar hallada como emergente en este corpus empírico es la denominada modelo «disciplinario-normalizador». Éste es propio de padres de origen obrero que han ascendido a empleos de clase media y ponen todos los medios posibles para que sus

hijos, a través de su adecuación al sistema escolar, continúen el proceso de ascensión social. Los objetivos principales de esta educación están destinados a formar unos hijos con las cualidades idóneas para poder obtener una buena posición social a través, fundamentalmente, de la acumulación de capital escolar. Estos objetivos son los siguientes: en primer lugar, la formación de un carácter fuerte, capaz de autocontrol y autodisciplina: se trata de formar el *habitus* de ascesis pequeño-burguesa, de ser capaz de posponer el placer presente para conseguir un bien futuro, propio de aquellos grupos sociales que, disponiendo de poco capital de partida, tienen un proyecto de ascenso social.

El segundo objetivo es la inculcación del afán de obtener todos aquellos bienes culturales que se consideran «legítimos»: instrucción escolar, en primer lugar, pero también adecuación de sus comportamientos a los bienes «culturales» alabados por el sistema escolar: bienes de formación (lectura, ocio cultural) y bienes de salud (alimentación sana, deporte).

El método de educación para conseguir estos objetivos es el denominado «disciplinario-normalizador». Disciplinario, porque pretende inculcar una autodisciplina y porque se realiza mediante un sistema de sanciones rígido, no negociable. Normalizador, porque supone la idea de «norma»: una línea muy delgada de comportamiento «bueno», fuera de la cual todo son «desviaciones» que hay que rectificar constantemente. Los mecanismos esenciales de este método son: una vigilancia continua de los comportamientos del niño, un código de sanciones firme (que no varíe en función del humor del momento) y una labor constante de inculcación de los principios de conducta mediante el diálogo y el razonamiento. El término central con el que estos padres definen la relación con sus hijos es el de «confianza».

Esta configuración se dibuja, así, como el negativo de la patriarcal-popular, en la medida en que permite, en familias con poco capital cultural, la inculcación de los principios de conducta que permiten tener éxito en el sistema escolar porque asume los principios de comportamiento que organizan las conductas del universo escolar.

- Un modo de dominación basado en la sujeción a reglas impersonales, que se aplican más allá de las variaciones personales de humor: un modo de dominación próximo al legal-racional del universo escolar.
- Un sistema de control continuo y de sanciones constantes, que busca inculcar los hábitos de autodisciplina, autocontrol, metas a largo plazo... que permiten realizar con éxito el trabajo escolar.
- Un sistema de jerarquización de los sujetos en función de su adquisición de los bienes culturales legítimos, que prepara para la competición escolar y para su sistema de premios.

c) Familias en transición

Sin embargo, esos dos tipos que ilustran los dos polos de la transición que viven los modelos educativos familiares, no suelen encontrarse en estado puro. De manera que lo más frecuente es encontrar que las familias, en función de sus posibilidades y condiciones sociales de existencia, se mueven entre ellos más cerca o lejos de uno u otro. Así, por ejemplo, «las familias rurales más jóvenes», pretenden superar el modelo patriarcal y acercarse al disciplinario convencidos de la necesidad de éxito escolar para el futuro, pero, entre otras cosas, chocan con el obstáculo de una concepción de la infancia como etapa

de placer que no están dispuestos a sacrificar ante la presión escolar. El niño debe jugar y ya sufrirá cuando sea mayor. Algo parecido encontramos en las familias de clase obrera urbana, donde también el nivel afectivo de la relación con los hijos se sobrepone a la necesidad de reproducción social. Además, en este caso se parte de una experiencia propia en la que los títulos escolares no han desempeñado un especial papel en el acceso al mercado de trabajo, para lo que resultaron más útiles las relaciones sociales y de amistad. Igualmente en las clases medias en que ambos cónyuges apuestan por carreras profesionales importantes, no suelen disponer del tiempo necesario para aplicar las técnicas educativas disciplinarias normalizadoras.

El modelo que parece como legítimo exige disponibilidad de cierto capital cultural y de gran cantidad de tiempo para dedicarlo a la atención a los hijos, que no en todos los casos existen.

CUADRO 8.2. CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

	Modelo PATRIARCAL DE CLASES POPULARES	Modelo DISCIPLINARIO-NORMALIZADOR
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Principio de escasez. - Respeto a la autoridad - «Buenas costumbres» 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de carácter fuerte, capaz de autocontrol y disciplina - Obtención de bienes culturales legítimos (escolares y otros)
Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Castigo ejemplar - Principio de autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> - Vigilancia continua - código firme de sanciones - inculcación constante («confianza»)
Condiciones sociales	Medio rural en el que el acceso a recursos pasa por el sometimiento al poder y por la resistencia ante la dureza del trabajo en el campo	Padres de origen obrero ascendidos a a clase media que quieren que sus hijos sigan ascendiendo sobre todo por la escuela.

La mayoría son familias «en transición».

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación de masas como agentes de socialización

No cabe duda de que la gran novedad en los procesos de socialización en las sociedades actuales ha de situarse en el peso creciente que toman los medios de comunicación de masas.

Hay quien cuestiona que los medios de comunicación de masas sean agentes de socialización. La razón es que la relación con ellos es unidireccional, es decir, no hay interacción, que sí existe y, de gran intensidad en la familia o la escuela. Pero por los medios recibimos y accedemos a una gran cantidad de contenidos y significados de la cultura en que vivimos.

En definitiva la socialización es un fenómeno de comunicación. Y por eso no sólo son socializadores los mensajes que se dirigen a un individuo en el seno de una interacción formal donde se controla y se exigen respuestas en el sentido de un tipo de adaptación al contexto preciso o adecuadas al mensaje emitido, sino todos los mensajes que el individuo recibe sin que se planteen en ese marco formal estricto de una situación de interacción precisa, sin que estén pensados expresamente para este individuo concreto como destinatario, en función de una situación concreta. Los medios de comunicación expiden numerosos mensajes dirigidos a individuos en general y para situaciones generales... pero acaban configurando marcos de referencia enormemente influyentes en la socialización y el comportamiento de las personas de una sociedad. *El entorno entero, se convierte en mensaje: las palabras, las cosas. Es decir, no hay motivo para restringir la comunicación –ni la socialización– al modelo voluntario, verbal o consciente* (Guiu, 1990: 50)

Este enfoque comunicativo nos permite reforzar la idea de una socialización que parcialmente se desarrolla «sin agentes», por la fuerza de los contextos. Y nos permite comprender la capacidad socializadora de nuestros medios de comunicación de masas, en la medida en que nos ponen en contacto con los significados centrales de nuestra sociedad o de un grupo de ella. Por otra parte su crecimiento y expansión en la sociedad actual ha sido de tal magnitud que han llegado a ser un elemento fundamental en la dinámica social, hasta el punto de configurar como un paisaje de fondo de la vida moderna. Es lo que dice Mc Luhan de que el mensaje es el medio. Pero no sólo el paisaje, sino incluso más: aporta su entramado o urdimbre cultural. En toda cultura hay unos significados que no tienen ni origen ni destino pero que están ahí y se hacen presentes y llegan a todo el tejido social, y se transmiten de generación en generación. Son sistemas de creencias y tradiciones, y las prescripciones que se siguen de ellos. En unas culturas se entienden como mandatos divinos y en otras más modernas como la naturaleza de las cosas. Son las ideas sobre la vida, premisas éticas, etc. que hemos incorporado y que al vivirlas como algo natural somos incapaces de concienciarlas como tales. Estos significados se transmiten a través de mitos, monumentos, tradiciones... Pero sobre todo están implícitos en la vida cotidiana de la gente, en su forma de vida. En nuestra época la comunicación de masas, y los nuevos medios tecnológicos que la hacen posible, se han convertido en el instrumento de la transmisión de estos mensajes, a los que proporcionan una gran consistencia, de manera que se han convertido en un hecho socializador que compite con otros agentes como la escuela o la familia. La televisión, por ejemplo, dada su omnipresencia y sus características tan atractivas y seductoras, ha hecho aparecer a la escuela como un ámbito institucional cada vez más desconectado y con menor capacidad para definir la vida y la realidad de los niños y adolescentes (Guiu, J., 1990).

Conceptos: Medios de comunicación de masas y cultura de masas

Macionis, J. y Plummer, K. (1999: 555) definen los medios de comunicación de masas como: *cualquier instrumento tecnológico o social utilizado para seleccionar, transmitir o recibir algún mensaje como la información*. Podemos añadir dos matizaciones: a) el término comunicación de masas alude a que se trata de sistemas que comunican muchas cosas a mucha gente, por eso son de masas, incluso el emisor no suele ser una

persona, sino mucha gente (piénsese en la cantidad de personas que participan en el proceso de elaboración de las noticias: reportero, redactor, redactor jefe, director). En definitiva, se comunican grupos de gente desconocida entre sí; b) la capacidad de difusión masiva de información está vinculada a la aparición de determinadas posibilidades técnicas, que aumentan día a día (microchips, fibra óptica, nanotecnología...) sobre todo en el ámbito de la electrónica, que define su naturaleza y posibilidades.

Unido al concepto de medios de comunicación de masas, y sobre todo a los contenidos que éstos difunden, está el de cultura de masas. Aunque es un tema más complejo, podemos entenderla como hace Giddens (1998: 466) como *lo que cientos de miles de personas ven, leen o en lo que participan con el fin de divertirse. Por ejemplo, las irresistibles historias de las series televisivas [...]*.

«Masa» es un concepto habitualmente entendido peyorativamente en contraposición al de «individuo», que representaría uno de los valores centrales de la modernidad. Significaría conglomerado, rebaño, indiferenciación, carencia de criterios y de responsabilidad individual. La cultura de masas sería la dirigida a la masa y producida para ella sobre todo con fines de evasión y de manipulación. Implica poca calidad, alienación, conformismo, irracionalidad y escasos valores estéticos y artísticos, y se contrapone a la «cultura culta», tal vez la académica o de elites, que vendría a ser el polo positivo de la otra. Los medios de comunicación de masas serían los que, aunque tengan también otras funciones (informar y aportar los conocimientos de los que dependen muchas de nuestras actividades sociales, como la política, etc.), la fundamental sería difundir esta cultura, y entre ellos la televisión ocupa un lugar central.

Los conceptos de medios de comunicación y cultura de masas son susceptibles de una interpretación no tan peyorativa, sino como fenómenos sociales que caracterizan la sociedad actual. Por ejemplo, podemos considerar, junto al concepto de cultura de masas, y dado que el multiculturalismo es central en la actualidad, el de cultura popular (la que generan en sus modos de vida las clases populares y que incluye valores, normas, concepciones... que son propias, y que abarcan el mundo de la convivencia doméstica, el trabajo e incluso gustos y valores estéticos específicos). Un ejemplo de cultura popular serían las manifestaciones culturales del «carnaval» en lo que tienen de crítica y denuncia por el pueblo de sus condiciones de vida; un ejemplo de cultura de masas sería la denominada «telebasura». El término «sociedad de masas» puede también significar una sociedad más democrática donde todas las personas satisfacen sus derechos básicos (educación, sanidad, trabajo, etc.) en contraposición a las «sociedades de elite» caracterizadas por la desigualdad y la existencia de una minoría privilegiada.

Los medios de comunicación de masas más importantes de los que hoy disponemos son la prensa, la radio, la televisión e Internet. También se consideran tales el cine, la producción musical, los videojuegos, etc.

Medios de comunicación de masas y sociedad

a) *Relación con el cambio social*

La comunicación tiene una gran importancia en el cambio de la vida social. Los medios o instrumentos de la comunicación o tecnología influyen en esa comunicación en su

cantidad y calidad, y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación va pues a alterar profundamente la vida social y a favorecer su cambio.

Podemos hablar de varios sistemas tecnológicos que han vehiculado la comunicación y que señalan etapas en la historia de la misma (y por ello de la humanidad): 1) el signo; 2) el lenguaje o cultura oral; 3) el lenguaje o cultura escrita; 4) la cultura impresa; 5) la comunicación o cultura electrónica.

El paso de la comunicación oral a la escrita implicó la posibilidad de acumulación más fiel y eficaz del conocimiento, el desarrollo de una mayor capacidad lógica, de reflexión y de crítica, al poder comparar, comprobar, volver hacia atrás y modificar, etc. Las aportaciones de los nuevos medios de comunicación de masas electrónicos (cuya peculiaridad central es el uso de la imagen) y sobre todo de la televisión, es objeto de debate.

b) El debate social sobre los medios

Cualquier cambio en la sociedad crea polémicas en las que aparecen planteamientos a favor y en contra, y ambos en muy distintos grados, desde el rechazo o aceptación extremos a posiciones más matizadas. Los medios de comunicación no han sido una excepción y nos encontramos con posturas que les achacan todos los males de la sociedad o quienes creen que son la clave del bienestar y la felicidad. Se ha hecho ya clásicos los términos con que Umberto Eco calificó en los años setenta estas posturas: los «apocalípticos» (posturas negativas radicales) e «integrados» (posturas incondicionales a favor).

Los críticos de los medios han afirmado que éstos pueden tener serios efectos sobre sus audiencias. Entre los múltiples peligros que se han señalado están los siguientes:

- *El fomento de la pasividad, ya que la gente se «tumba» a recibir los mensajes de forma inerte;*
- *El incremento de la delincuencia, la violencia y la crisis moral: los medios de comunicación difunden valores pobres y proporcionan malos modelos de comportamiento.*
- *La trivialización: estamos, en palabras de un crítico, «entreteniéndonos hasta morir». El verdadero deporte, la religión y la política se trivializan. Incluso la educación se convierte en «infoentretenimiento».*
- *El relativismo e incluso la inversión de los valores estéticos y éticos: vale más la última producción del rockero de moda que una sinfonía de Beethoven, o el último culebrón más que una buena película que pretende reflexionar sobre los problemas de la sociedad.*
- *La promoción del materialismo y de los valores comerciales: la mayoría de los medios presentan la publicidad en primer plano, y esto conduce a una «cultura publicitaria». Incluso la información sobre el tiempo y las noticias se identifican con los patrocinadores.*
- *El «lavado de cerebro», la manipulación y el conformismo de las masas; los mensajes se elaboran sin que el espectador tenga posibilidad alguna de control sobre ellos.*
- *La «simulación» del mundo, al ofrecernos pseudoimágenes y falsas realidades. En su versión más extrema, viviríamos en un mundo mediático irreal, desligado de las experiencias auténticas.*

En definitiva, los medios de comunicación conducen a una cultura de masas degeneradora.

En el lado opuesto, los **defensores** de los medios rechazan estas críticas y afirman que los medios de comunicación pueden:

- Aumentar la participación y la creatividad: los receptores pueden ser activos y críticos, y utilizar los medios escribiendo cartas, participando en debates y cosas por el estilo;
- Incrementar la información de que dispone la sociedad, y ayudarnos a ser conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor;
- Aumentar el debate público, es decir sobre las cuestiones políticas y sociales que nos afectan a todos;
- Ampliar el acceso a todo tipo de información y de entretenimiento que antes estaba restringido a una élite social;
- Fomentar la diversidad;
- Reducir la delincuencia, promover la moralidad, haciendo que la gente sea más consciente de las distintas perspectivas.

En resumen, los medios de comunicación pueden promover una cultura diversa, activa y participativa (cfr. Macionis y Plummer, 1999: 572-573)

Lo cierto es que los medios de comunicación de masas se han convertido en algo fundamental en la vida actual. Los adultos dedicamos gran parte del día a ellos. Sobre todo a ver la televisión (3-4 horas), pero habría que sumar también el tiempo dedicado a escuchar la radio, leer la prensa o a navegar por Internet.

Giddens presenta datos, según los cuales, en 1995 en Inglaterra y en todos los grupos de edad, se dedica por encima de la tercera parte del tiempo libre semanal a ver televisión y escuchar radio, y a partir de los 60 años se dedica la mitad (26 horas semanales de radio y TV frente a 52 de tiempo libre).

Satisfacen demandas y/o necesidades importantes, por lo menos de información y de entretenimiento.

M. Castells (1997: 362-3) afirma que nuestra época se caracteriza por el ascenso y difusión de la televisión... los demás medios no desaparecen, pero se reestructuran en torno a ella. La televisión se hace el principal [...] *como la consecuencia del instinto básico de una audiencia perezosa* [...], que tiene que ver menos con la «naturaleza humana» que con [...] *las condiciones de la vida hogareña tras largas jornadas de trabajo agotador, y en la falta de alternativas para una participación personal/cultural* [...] El sistema dominado por la televisión puede caracterizarse como un medio de comunicación de masas. No hay diferenciación, sino masas, y a todos los que se les considera masa, se les envía el mismo mensaje y [...] *fue la expresión directa del sistema de medios de comunicación que resultó del control ejercido por los gobiernos y los oligopolios empresariales sobre la nueva tecnología electrónica de la comunicación.*

c) Medios de comunicación de masas y modelo de sociedad

Podemos pensar que lo que se debate en el apartado anterior no son los medios sino el uso que en nuestra sociedad se hace de ellos. Una sociedad capitalista hará de ellos un

instrumento para la obtención de beneficios económicos, un instrumento para el consumo, y así la publicidad será uno de los productos y de sus funciones fundamentales. Por otra parte se encontrarán sometidos a la ley del mercado y la obtención de rentabilidad será la condición de su supervivencia y su funcionamiento más allá de otros objetivos como la información veraz o la instrucción de todos. Desde estas premisas, la función cultural de los medios puede verse orientada a la producción y difusión de la llamada «telebasura» en vez de hacia productos culturales de calidad, que formen y eduquen a los espectadores. Si la política es un juego de poder para las minorías, éstas tratarán de dominar los medios para convertirlos en instrumentos de manipulación y captación de votos.

Actividad 3

- ✓ Repasa la lista de argumentos a favor y en contra. ¿Hay alguno con el que estés en desacuerdo? ¿Por qué? ¿Puedes añadir algo más en alguno de los dos grupos (a favor o en contra)?
- ✓ Si los medios son empresas que buscan el beneficio económico que pasa por conseguir grandes audiencias, ¿es posible una televisión de calidad?
- ✓ ¿Qué podemos hacer las personas ante los medios?
- ✓ Mira cuáles son los programas más vistos. ¿Qué efectos personales y sociales crees que pueden tener? ¿Quiénes crees que son los responsables de esa programación y de su calidad: los amos de los medios o los profesionales?
- ✓ ¿Qué recursos crees que utilizan los medios para conseguir mayores audiencias?

El estudio sociológico de los medios

No obstante, debemos considerar a los medios como algo nuevo con características propias, que tienen una gran incidencia en la sociedad como lo prueba la intensidad de los debates que tenemos sobre ellos, que están aportando mucho o pueden hacerlo a la vida social, y que por tanto hay que estudiar y conocer para sacar de ellos todos los efectos positivos posibles, para integrarlos regulándolos de manera adecuada en la vida social, en la educación, en la socialización, y hacer así que contribuyan a mejorar la vida de todas las personas.

Podemos establecer varios subcampos para el estudio sociológico de los medios de comunicación de masas. En primer lugar, los productos, analizando los planos de sus características técnicas y su valor cultural. En segundo lugar, el proceso de producción de la comunicación de masas: cómo se organiza y estructura socialmente, cómo funciona. En tercer lugar, el proceso de recepción de los mensajes: cómo se reciben, cómo se interpretan, qué efectos tienen.

a) Los productos

Es posible y necesario un acercamiento crítico y científico a los productos mediáticos. Sin duda alguna los de mayor repercusión serán los producidos por la televisión,

CUADRO 8.4.

La producción: quién, por qué y cómo	Los productos o mensajes: dice qué	Recepción e interpretación: a quién y con qué efectos
<ul style="list-style-type: none"> - Propiedad (concentración en grandes corporaciones y magnates). Medios PÚBLICOS. - Intenciones económicas y políticas, ideología... - Profesionales (ética). - Tecnologías: aumento de oferta y canales (cable, satélite). - Globalización. - Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos técnicos materiales. - Análisis crítico de mensajes. - Géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiencias consumidoras. - Efectos de los medios: imperialismo cultural, ¿homogeneización o diversificación cultural?, creación de realidad e HIPERREALIDAD, ¿fomento de la violencia? - Hipótesis del «espectador inteligente».

pero también es interesante analizar la prensa y la radio. Uno de los caminos ha sido el diferenciar dentro del continuo de sus contenidos los distintos tipos o **géneros** que lo componen. En la prensa estarían las distintas «secciones»: editoriales, artículos de opinión, reportajes, viñetas, internacional, sociedad, etc. En la radio, los informativos, las tertulias, entrevistas y algo en lo que la radio se muestra enormemente potente y atractiva: las emisiones en directo, cada vez más fáciles por los avances tecnológicos. En televisión podemos diferenciar programas informativos, telefilmes, series, películas, infantiles, publicidad, concursos, documentales, etc. Como no hay espacio para desarrollar todos estos aspectos aquí, remitimos a los análisis que hacen Macionis y Plummer (1999) por un lado y también Giddens (1998) sobre las «noticias» y sobre las «telenovelas».

b) La producción

Los medios se están desarrollando en nuestra sociedad como un campo donde se ven grandes posibilidades de beneficio económico y se organizan como una empresa más. Funcionan ante todo como una actividad fundamentalmente económica que soporta lo que tiene de investigación y desarrollo tecnológico por un lado y de creación cultural por otro. Pero el plano económico deviene el fundamental, de manera que establece la organización, detenta el poder y decide las orientaciones ideológicas y estéticas, eso sí, tratando de conseguir las audiencias de las que depende la fuente básica de su negocio y de su mantenimiento, la publicidad. Como actividad fundamentalmente económica se rige por las mismas reglas de mercado que cualquier otra en un sistema capitalista y ahora en su fase neoliberal y globalizada, en la que las desregulaciones son la tónica en cualquier campo. Se supone que será el escenario del mercado el que llevará a la formación del mejor panorama mediático posible, el que favorecerá el progreso de las tecnologías y la mejor evolución de los mensajes.

No obstante, hay más cosas en juego que lo económico. Está en juego el derecho que en una democracia tienen los ciudadanos a una información veraz, al mismo tiempo que los medios se han revelado como un arma básica en la lucha por el poder social y también con

efectos importantes en la educación de las personas. De ahí que los gobiernos tiendan a regular para garantizar ciertos valores sociales democráticos, y de ahí también la creación de «televisiones públicas», abiertas a todos, de las que sería el referente la BBC del Reino Unido, en cuyo gobierno tienen un gran papel sus profesionales y que está financiada por un canon que pagan los televidentes y no por los presupuestos del Estado, y que ha conseguido un reconocimiento mundial por la calidad de su programación. Sin embargo este tipo de televisiones, las públicas, tienen hoy todas las dificultades que sufre el sector público, sometido a grandes presiones que piden su privatización.

Otro elemento que debemos considerar en el panorama de los medios es la existencia de una cierta pluralidad, la que resulta posible en nuestras democracias, pero mediatizada, como en toda sociedad de mercado, por la posesión de los recursos materiales necesarios para poner en marcha una empresa mediática y por las posibilidades que ofrezcan las regulaciones legales de este campo existente en cada país.

Resulta difícil ver aquí el papel que corresponde a la ética de los periodistas, que sin duda están sometidos a los criterios empresariales que son también ideológicos, o sea, políticos y económicos. Sin embargo habrá que aceptar la posibilidad de que en determinadas condiciones de regulación laboral y de organización sindical surja una cierta ética que prime valores como la veracidad y el compromiso con los intereses del público.

Sin embargo, esas regulaciones con las que los gobiernos dicen buscar la pluralidad, aunque a veces simplemente pretenden favorecer a los grupos mediáticos afines a su ideología y a su política, no están impidiendo el avance de uno de los rasgos que caracterizan a los medios en la actualidad: la **concentración de su propiedad**. Los más poderosos van absorbiendo a los más débiles y la pluralidad se reduce. En la revista *Le Monde Diplomatique* de diciembre de 2002, escribe Ignacio Ramonet: *En todo el mundo, conglomerados gigantescos entran a saco en los medios de comunicación. En Estados Unidos, donde en febrero de 2002 fueron abolidas las reglas anti-concentración en el campo audiovisual, America-On-Line compró Netscape, el semanario Time, la empresa hollywoodiense Warner Bros y la cadena de información continua CNN. También en España hemos visto cómo el Grupo Correo ha absorbido recientemente a Prensa Española (diario ABC) y en la actualidad asistimos al proyecto de fusión de las dos plataformas existentes de televisión digital, Canal Satélite (Grupo Prisa) y Vía Digital (Grupo Telefónica), o que el grupo de S. Berlusconi (Mediaset) se ha hecho con el control de Tele 5.*

Los **grupos mediáticos** tienden a concentrar una gran cantidad de actividades posibles en este campo. Por ejemplo, el grupo Time Warner AOL está compuesto por empresas editoriales, prensa (incluidas revistas), producción cinematográfica y fonográfica, cadenas de radio y televisión, redes de televisión por cable y canales temáticos, canales de televisión por satélite, agencias de publicidad, *software* informático y servicios de conexión a Internet, telecomunicaciones...

Relacionado con esto se puede hablar de los «magnates» del mundo de la comunicación que controlan corporaciones con una gran cantidad de negocios económicos y de influencia política. Por ejemplo, Silvio Berlusconi en Italia y Rupert Murdoch, australiano, pero cuyos negocios se centran sobre todo en EE UU y se extienden por todo el mundo. En España tenemos como grupos más importantes a Prisa (cuyo personaje clave es Jesús de Polanco), el grupo Correo (vinculado a la familia Ibarra, del BBVA), entre otros.

Recientemente se ha intentado crear otro gran grupo próximo al Partido Popular en torno a la empresa Telefónica, pero no parece haber cuajado, al menos económicamente.

Relacionado con lo anterior está el tema de **la globalización de la comunicación**. La expansión de los medios, sobre todo de la televisión, ha sido uno de los factores fundamentales que nos ha llevado a la conciencia de que toda la humanidad habita un mismo mundo. Hay productos mediáticos (películas, series, músicas) que se ven en todas las partes del mundo. Las empresas norteamericanas y también, aunque en menor grado, las japonesas y europeas son las que controlan este mercado (véase Giddens, 1998: 487, ss) (1998: 487, ss). También ocurre esto con la información: nueve de cada diez noticias que se difunden en prensa y cadenas de radio y TV a nivel mundial son elaboradas por las cuatro agencias más importantes existentes: Reuters (británica), France-Press (francesa), AP y UPI (norteamericanas). Nueve de las diez principales empresas publicitarias del mundo son norteamericanas y son multinacionales con oficinas en casi todo el mundo.

La cultura y las grandes empresas estadounidenses han «inundado gran parte del mundo» de modo que la «dominación americana» fija los límites del «discurso racional» es decir, se han convertido en el cristal a través del que se mira para verlo todo del color y de la manera que a ellos les interesa. De ahí que se hable de «el imperialismo de los medios de comunicación», sobre todo por los países en vías de desarrollo, que están en una posición de inferioridad porque carecen de medios para mantener su independencia cultural y dar una imagen adecuada de su situación y de ellos mismos, no sólo vinculada a guerras, crisis y catástrofes como es lo habitual. Estos países llevan años proponiendo en los organismos internacionales la creación de un nuevo orden informacional mundial, evidentemente sin éxito.

Hay sin embargo autores como M. Castells (1997) que hablan de una superación de estas situaciones porque se estaría produciendo una «**fragmentación**» o «especialización de las audiencias», hecha posible por los avances tecnológicos que abaratan la creación de emisoras y así han permitido la proliferación de un gran número de cadenas locales. Además ha surgido la televisión por cable o por satélite, que está llevando a la aparición de nuevas cadenas y de canales temáticos que diversifican la oferta haciendo posible a la audiencia elegir el programa que le interesa: música clásica o moderna, cine o espectáculos de variedades, documentales o informativos, etc. Así afirma que: *No estamos viviendo en una aldea global, sino en chalecitos individuales, producidos a escala global y distribuidos localmente* (Castells, M. 1997: 374)

Sin embargo, en esta situación la comunicación sigue siendo unidireccional. El cambio decisivo del paso a una **sociedad interactiva** lo está produciendo la creación y el desarrollo de **Internet**. Internet se desarrolla a finales de los años sesenta en EE UU como un sistema nuevo de comunicación, en principio con intenciones militares, y que pretende configurar una red de ordenadores que pudieran transmitir mensajes imposibles de interceptar por el enemigo en caso de invasión militar. Serán las universidades americanas quienes, convencidas de la importancia social del invento, lo desarrollen de manera que se ha convertido en un poderoso instrumento de cambio social. En Internet tenemos hoy una red de comunicación donde se encuentra accesible de manera muy fácil una enorme cantidad de información, compuesta de imágenes, texto escrito y oral (multimedia), donde es posible encontrar y transmitir todo tipo de mensajes y donde además resulta muy difícil la censura y el control. Castells (1997: 404) habla de que Internet producirá una

estratificación social creciente entre los usuarios en función de las diferencias culturales/educativas existentes. *La información sobre qué buscar y el conocimiento sobre cómo utilizar el mensaje serán esenciales para experimentar verdaderamente un sistema diferente de los medios de comunicación de masas estándar personalizados. Así pues, el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas. Y quién es qué será determinado en buena medida por la clase, la raza, el género y el país. El poder unificador de la televisión de masas (de la que sólo una diminuta elite cultural se escapó en el pasado) se reemplaza ahora por la diferencia social estratificada, que lleva a la coexistencia de una cultura de medios de comunicación de masas personalizados y una red de comunicación electrónica interactiva de comunas autoseleccionadas.*

c) La recepción de los mensajes. Los efectos de los medios

Hay una larga trayectoria de investigación sobre los efectos de los mensajes de los medios, en consonancia con la importancia que a los mismos se le ha concedido en el debate social contemporáneo y que se refiere sobre todo a los mensajes televisivos. Se ha ido pasando de una postura mecanicista y muy negativa en la que se consideraba que los mensajes tenían una capacidad de influencia casi total sobre las audiencias (hipótesis «hipodérmica»), a posiciones más matizadas sobre todo a partir de investigaciones etnográficas que han hecho ver cómo los distintos grupos sociales y las personas, incluidos los niños, no están indefensos ante los mensajes, sino que los interpretan y reconstruyen desde las culturas y las posiciones sociales en las que viven. Es lo que también se conoce con el nombre de la hipótesis del «espectador inteligente». En esta misma línea, **Hodge, K. y Tripp, D.** insisten en que los niños tienen un pensamiento que ya es complejo y sus respuestas a la televisión suponen una interpretación o lectura de lo que ven, que es pues en relación con otros sistemas de significado de su vida cotidiana. Por ejemplo, captan que la violencia de la tele «no es real». Afirman que *no es la violencia televisiva como tal lo que influye en el comportamiento, sino el esquema general de actitudes en el que se presenta y se lee* (Giddens, 1998: 475).

En esta línea Fernández Enguita y Sánchez, J. (1999: 684) en la presentación del interesante trabajo de John Fiske *La cultura televisiva* dicen de éste, que *analiza cómo, aunque las clases populares carecen de capital económico, su condición de público de los medios de comunicación de masas, y en particular de la televisión, no las reduce a receptores pasivos de sus mensajes, sino que pueden reelaborar su significado a través de procesos de mediación y resistencia que son en sí mismos una forma de poder social... El poder de construir significados, placeres e identidades sociales va más allá y está más repartido que el poder socioeconómico. Esto hace que los productos culturales creados por éste puedan ser reelaborados y transformados por aquél, de modo que un mismo producto puede prestarse a una multiplicidad de lecturas de acuerdo con las peculiaridades culturales de cada grupo receptor.* En el ámbito de la cultura, la ideología dominante es continuamente objeto de oposición, interrogación, marginación, escándalo y evasión que no se dan en otros ámbitos de la dinámica social como el económico o el

político. Las clases populares reinterpretan y evaden desde sus propios valores los mensajes que construye para ellos el grupo dominante transformándolos mediante ingeniosas y creativas modificaciones en expresiones de resistencia y de afirmación de su ideología de grupo subordinado. Producen así significados y placeres de resistencia que son, por derecho propio, una forma de poder social. Reinterpretan los mensajes desde la propia cultura, de manera que su aceptación no significa una interpretación semejante a la que se hace y se pretende desde los grupos dominantes.

No obstante, esto no quiere decir que los medios y en particular la televisión tengan una influencia menor en la vida contemporánea. No es una influencia mecánica, pero sigue siendo cierto que tiene efectos muy profundos en la cultura y en la sociedad actual. Como dice Castells (1997: 368), los medios de comunicación, y sobre todo los medios audiovisuales de nuestra cultura, son sin duda el material básico de los procesos comunicativos. Vivimos en su entorno y la mayoría de nuestros estímulos simbólicos proceden de ellos. Han acabado configurando nuestro mundo y por tanto desde ellos y sus estímulos elaboramos, analizamos y organizamos nuestras vidas. *Su poder real, como Eco y Postman también han sostenido, es que crea el marco para todos los procesos que se pretenden comunicar a la sociedad en general, de la política a los negocios, incluidos deporte y arte. La televisión formula el lenguaje de la comunicación social.* Si no se está en los medios de comunicación, no se existe sea en el ámbito que sea: la política, la economía (mercado de productos y publicidad) o la cultura. Su impacto social funciona en el modo binario: ser o no ser... si se está en los medios, se existe; y no se existe si no se está. De manera que no caben posiciones intermedias. Ya que las mentes de la gente se informan sobre todo por los medios de comunicación, y el más importante de ellos es la televisión. Lo que está sólo en las redes interpersonales, desaparece de la mente colectiva. Pero estar en los medios es estar en un lenguaje con una sintaxis enormemente laxa que no diferencia con precisión, sino que confunde los términos y sus funciones: información y entretenimiento, educación y propaganda, relajación e hipnosis se mezclan en el lenguaje televisivo.

Así pues, como son el tejido simbólico de nuestra vida, los medios de comunicación tienden a funcionar sobre la conciencia y la conducta, como la experiencia real obra sobre los sueños, proporcionando la materia prima con la que funciona nuestro cerebro (Castells, o. c. 369). O sea, así como los sueños reelaboran la experiencia directa vivida en el día a día, nuestra conciencia se construye en parte como reelaboración de los mensajes audiovisuales que nos hacen llegar los medios... aunque la reelaboración sea hecha por nosotros como sujetos contextualizados.

Desde este supuesto tiene interés, sobre todo porque nos conviene ver la capacidad socializadora y formadora de identidades que tienen los medios, las conclusiones del trabajo del colectivo IOE (1989: 361-365) sobre la infancia moderna y los «dispositivos» sociales que la crean en la España actual, en la que hay además conclusiones de interés sobre las relaciones de los medios con la familia y la escuela. Consideran que *durante las últimas décadas la comunicación y el consumo de masas se han establecido como dispositivos de configuración de ciudadanos y consumidores socialmente integrados, con especial incidencia sobre la población infantil...*

El dispositivo del consumo socializa a los individuos en un papel de pasividad y dependencia; además, los medios masivos de comunicación refuerzan el aislamiento y

reducen los tiempos de juego y sociabilidad del niño. En este sentido parece claro que se produce un refuerzo de los principios del modelo vigente de infancia. Sin embargo, este dispositivo se basa en criterios de goce y satisfacción inmediatos, e introduce la mediación dineraria como requisito esencial; esto resulta contradictorio con el rol del niño separado de la vida económica y con la ideología del esfuerzo y autocontrol, propugnados por otras instancias socializadoras (familia y escuela). Además, la televisión transmite imágenes de la infancia, la familia y la sociedad que refuerzan la integración social y las pautas culturales de la burguesía y las capas medias; sin embargo, la incitación al «exceso» (en el consumo o en las relaciones personales y sociales) produce también diversas contradicciones en estos mismos sectores.

Puede afirmarse, por tanto, que el dispositivo del consumo tiende, por un lado, a desbordar la dinámica socializadora de instituciones como la familia y la escuela (al fomentar la voracidad inmoderada del deseo de los niños) pero, por otro, afirma y complementa valores básicos de estas instituciones (dependencia y aislamiento de los niños, etc.)

Estos autores afirman que los efectos socializadores de los medios difieren en los distintos contextos y clases sociales. En las **familias normalizadas de clase media** se destaca la existencia de cierto control por parte de los padres sobre los medios, ya que desconfían de ellos. Los hijos valoran positivamente el consumo y ven la posición de los padres como mojígata, calificándola de «moralina». Pero el niño se acopla al consumo asumiendo la lógica del sistema, se acepta la mediación del esfuerzo y el trabajo como medio de acceso a los recursos y objetos de consumo. Se llega pues a la aceptación en los hijos de un estilo de vida menos austero y más abierto relacionado con una mayor adaptación a un mundo del trabajo en cambio y a un universo consumista lleno de una variedad inagotable de objetos.

En los **suburbios urbanos** [...] *la imposibilidad de un consumismo integrado debido a las carencias económicas fortalece bien un ascetismo resentido o bien un consumo compulsivo y autodevorador: la obsesión por las tragaperras (manejar dinero), la discoteca (diversión mediada por el dinero), la moto (autonomía que se compra), etc. La televisión es omnipresente en los hogares y llega a asumir el papel de organizador de la privacidad hogareña, a la que se acoplan todos acríticamente, ya que no existe censura paterna ni preocupación por los posibles excesos que difunde... Esta situación tiene consecuencias específicas sobre los niños, ya que el rol de «teledicto» produce una desvalorización de la cultura del propio medio social y una idealización del modo de vida burgués, aunque no siempre una incorporación de sus reglas de comportamiento. El desajuste cultural consecuente tiende a producir niños que rechazan las pautas familiares tradicionales y, en ciertos casos, asumen conductas «desviadas» (robos, etc.) para satisfacer las necesidades inculcadas desde los medios de comunicación.*

En el **medio rural**, la influencia de los medios, aparte de romper los últimos vestigios de la solidaridad vecinal al imponer modos de vida individualistas y privatizados, hace aparecer la ciudad como el espacio ideal del consumo infinito y las oportunidades, devaluando completamente los modos de vida propios, más austeros, duros y apegados a las tradiciones. Por otra parte, la limitación del acceso a la ciudad (sobre todo para los más pequeños) les inicia en la carrera del aburrimiento, culminada por la influencia pasivizadora de la TV.

Hay, para terminar este apartado sobre los efectos de los medios, dos temas a los que, por su importancia, quiero referirme expresamente: la violencia y la hiperrealidad.

1. Violencia y TV: Ha existido y existe un gran interés por el conocimiento de la relación entre violencia social y medios, sobre todo TV. Las perspectivas sobre el tema han evolucionado de la misma manera que lo ha hecho la orientación general sobre los efectos de los medios. Se ha pasado de una postura de culpabilización total a otra de mayor matización y de negación de toda relación causal mecánica. El texto del sociólogo F. Bouza es profundo y clarificador de este tema y poco más cabe añadir.

Sobre los **videojuegos** Giddens (1998) afirma que pueden favorecer la violencia y el fracaso escolar, pero dependerá del **contexto**, y hay estudios que muestran que tienen efectos positivos (desarrollo de habilidades estéticas o informáticas, etc.).

LA VIOLENCIA EN TELEVISIÓN

Bouza, F., *El País*, 27 de noviembre de 2002

[...] Para demostrar los terribles efectos de la violencia en televisión sobre la mente infantil, se han desarrollado miles de trabajos supuestamente experimentales, algunos de ellos con firmas de prestigio, para fundar empíricamente tal aserto. No ha sido posible: ningún científico serio, con una aceptable formación metodológica, puede aceptar tales trabajos como base de una conclusión de esa clase. El intento más plausible es el del profesor Huesmann (hay otros similares), que planteó su trabajo con un seguimiento a medio y largo plazo de un grupo significativo de niños: la correlación que hay entre ver violencia en televisión a los 8 años, y la agresividad de esos mismos niños a los 18, es de $r = 0,241$. Esto, matemáticamente hablando, no significa nada, y no puede deducirse vínculo causal alguno con cifras tan bajas.

Por otra parte, la tasa de criminalidad en Estados Unidos es entre cuatro y cinco veces superior a Europa (UE, sobre todo), y los desajustes estructurales, la miseria social y la marginación en las periferias urbanas (en Nueva York, las tasas de criminalidad se doblan), son notablemente más altos que en Europa (UE, sobre todo). El 70% de los jóvenes criminales en EE UU no tenían contacto con su padre (familias fuertemente desestructuradas en un medio social hostil o poco propicio), sin que conste que hayan visto más televisión que los jóvenes normales (ni siquiera han visto la misma, probablemente). Y carecen de formación educativa, entre otras carencias.

La televisión se ve más o menos con la misma intensidad en UE y en EE UU. Parece lógico pensar que la violencia tiene algo que ver con la peculiar manera de entender la vida política, económica y social en Estados Unidos. Desviar la culpa a la televisión es una maniobra de distracción que sólo sirve para eludir los problemas sociales reales que están en la base de la violencia. También es cierto (y esto es, sobre todo, un problema ético y estético) que las programaciones en televisión son estúpidamente violentas y que la televisión podría servir, y no lo hace, para cosas extraordinariamente positivas. Esto es una cosa, y otra (que es la que debe ocupar y preocupar prioritariamente a la ciencia) es reiterar la influencia infundada de la televisión [...]. Todo menos acercarse a las causas estructurales de la violencia y a la transformación de los espacios urbanos en donde se genera. De esta manera, como ahora en Francia o antes en Italia o en Holanda, cualquier país que acepte esta salida elusiva (televisión) al tema de la violencia, podrá entrar en una espiral represiva guiada por organizaciones sectarias y fundamentalistas, que están, lamentablemente, en todas partes.

Resulta una enorme burla que en un mundo fuertemente desigual, con un cuarto mundo miserabilizado en el interior de las metrópolis (periferias urbanas de los países desarrollados) y con fuertes déficit de toda clase para una mayoría de la población, la culpa de la violencia pudiera tenerla Bugs Bunny. Pero aún más descorazonadora que esta burla es la facilidad con que se apuntan a estas tesis algunos partidos políticos, incluso de izquierda, por el mero hecho de que, efectivamente, las programaciones de televisión (con las excepciones que puedan existir) son nefastas y, si ustedes quieren, antisociales: se mueven en niveles de captación de audiencia sin el menor freno de ninguna clase, fomentando y explotando lo más dudoso de la persona. Pero esto, que es cierto, no puede exponerse en público junto a una teoría de la influencia sobre la violencia social, porque es falso, hipócrita y peligroso.

Lo enrevesado de este tema de la violencia en televisión y la violencia infantil es que la cuestión tiene una presentación razonable de sentido común: ¿cómo no van a ser negativos todos esos crímenes que se ven en una película? Y sobre esta base de sentido común, cualquier política restrictiva tiene cabida, al tiempo que los buenos ciudadanos que quieren mejorar las cosas se entretienen en estas censuras, mientras las causas reales de la violencia permanecen intocadas y se desarrollan sin freno alguno políticas fuertemente inductoras de desigualdad y, cómo no, de violencia, como muestran las series temporales de datos comparados de criminalidad y los análisis reiterados de economistas (algún reciente premio Nobel), sociólogos y psicólogos. Por otra parte, las patologías reales de la televisión (pérdida del uso diversificado del tiempo libre de los niños, sobre todo) pasa inadvertida a estos activistas del fundamentalismo creencial, porque tenerlas en cuenta implicaría la lucha por políticas sociales de espacios verdes para niños y jóvenes, políticas de lugares de encuentro, políticas de apoyo en general, que nos llevan, inevitablemente, a una cierta confrontación con los poderes reales, que están dispuestos a financiar mil y una investigaciones sobre la violencia en televisión, pero no sueltan un duro para mejorar la vida social urbana o para mejorar las políticas de ayuda al desarrollo.

Actividad 4

- ✓ Responde a las siguientes cuestiones:
- ✓ Da tu opinión sobre el texto: ¿es la tele un falso culpable y las razones de la violencia son mucho más profundas, teniendo más que ver con la manera como hemos organizado la convivencia en la sociedad?
- ✓ ¿Qué crees que habría que hacer entonces para acabar con la violencia y conseguir una sociedad pacífica?
- ✓ Entonces, ¿da igual cualquier tipo de programas en la televisión? ¿Qué sería para ti una televisión de calidad?

d) La televisión como creadora de realidad. La «hiperrealidad»

El Roto, en una de sus interesantes viñetas (*El País* 26-IV-1999), dibuja una especie de «campo de refugiados» donde uno de sus habitantes reflexiona diciendo: «Sólo existimos cuando nos televisan».

Baudrillard considera que la llegada de los medios de comunicación de masas, especialmente de los electrónicos como la televisión, ha transformado la propia naturaleza de

nuestra vida. La televisión no sólo nos «representa» el mundo en que vivimos, sino que define, cada vez más, lo que *es* realmente. En una época en la que los medios de comunicación están por todas partes, se crea realmente una nueva realidad, la hiperrealidad, en la que se mezcla el comportamiento de las personas y las imágenes de los medios de comunicación. El mundo de la hiperrealidad se construye mediante **simulacros**, imágenes que sólo toman su significado de otras imágenes y que, por tanto, no se basan en una «realidad externa», (Giddens, 1998: 482-3).

Castells M. (1997: 406-407) comenta el siguiente caso para explicar el concepto de hiperrealidad. El entonces vicepresidente de EE UU, Dan Quayle, quiso en la campaña presidencial de 1992 ayudar al candidato Bush defendiendo sus posturas conservadoras en el tema familiar. Inició un debate sobre un personaje de una serie televisiva muy popular, *Murphy Brown*, símbolo de los nuevos modelos de vida independientes y autónomos de la mujer americana, criticándola porque en uno de los episodios del momento decidió tener un hijo. Esta crítica provocó la cólera de muchas mujeres americanas por esta interferencia de los políticos en sus vidas. *Murphy Brown* (o mejor, su editora) se desquitó: *en su episodio siguiente, apareció viendo la entrevista televisiva en la que el vicepresidente la censuraba y se interpuso criticando con contundencia la interferencia de los políticos en la vida de las mujeres y defendiendo su derecho a una nueva moralidad*. El personaje televisivo aumentó su popularidad y su audiencia, y el conservadurismo de Quayle contribuyó a la derrota de Bush. Se había compuesto una nueva imagen o visión en la gente mezclando lo real y lo imaginario a lo largo de los diálogos en el episodio. La imagen que en la ficción de la serie había creado y dado el personaje televisivo sobre los políticos del Partido Republicano irrumpió en la campaña presidencial funcionando en la realidad como real y contribuyendo a que fuera ésa la imagen que del candidato republicano se formaran muchas mujeres, sobre todo aquellas que se veían representadas por el estilo de vida del personaje Murphy Brown. *En este caso, la virtualidad (esto es, Murphy Brown siendo en la práctica lo que muchas mujeres eran, sin serlo en nombre de ninguna mujer) se había vuelto real, en el sentido de que interactuaba realmente, con cierto impacto significativo, en el proceso de elección del cargo político más poderoso de la tierra* (p. 407).

Las ficciones de la tele tienen efectos reales de manera que hay momentos, pero tal vez en unas personas más que en otras, en los que no sabemos diferenciar cuáles de los apoyos y referentes del entramado diario de nuestra vida son producto de la experiencia directa y cuáles son producidos por la maquinaria de la ficción televisiva.

Actividad 5

- ✓ Consulta los índices de audiencia de la última semana de los programas de televisión. Haced en grupo un análisis crítico de alguno de ellos: modelos de vida y valores sociales que difunde, lenguajes y técnicas narrativas que utiliza, etc. Por ejemplo, Operación Triunfo.
- ✓ Hazte con una programación semanal de televisión y haz una estadística de los distintos géneros televisivos que componen la programación de las principales

Continúa

cadenas públicas y privadas (porcentaje de «informativos», de «infantiles», documentales, espectáculos, películas, series, etc.)

- ✓ Busca datos sobre la difusión de la prensa en España que puedes encontrar en las noticias sobre la Encuesta General de Medios que difunde la propia prensa o en los anuarios que publican los periódicos como *El País* o *El Mundo*. Haz un comentario de los datos encontrados.
- ✓ Elaborad en grupo un informe sobre los principales grupos mediáticos existentes en España y sus actividades, tratando de describir la perspectiva ideológica y las posiciones políticas de cada uno de ellos y viendo quiénes son sus propietarios y algunos de sus periodistas más importantes.

Medios de comunicación y escuela

El desarrollo de los medios de comunicación, al tiempo que supone un profundo cambio en la dinámica social y en la vida de las personas, plantea una situación nueva a la escuela. Al menos en dos aspectos: a) supone una fuente de acceso a la información y al conocimiento más eficaz y sobre todo más cómoda y atractiva, por apoyarse en la imagen, que establece una difícil competencia con la propia de la escuela, más apoyada en el pensamiento abstracto y la capacidad reflexiva que representa la tradición de la cultura escrita; b) ofrece modelos de comportamiento (consumo, placer...) diferentes a los de la institución escolar y más atractivos y seductores. De ahí que se haya convertido, como muchos dicen, en una fuerte rival de la institución escolar. ¿Cómo plantear pues la relación entre ellos, entre escuela y medios, sobre todo la TV?

Nos encontramos aquí con las dos posiciones (Vázquez Freire, M., 2000) que hemos analizado anteriormente al referirnos al debate social sobre los medios. Por un lado, los más apocalípticos, con una postura de rechazo total, que se niegan a que la escuela se abra a ellos. Apoyándose en la visión pesimista sobre los medios de autores como Popper, Bourdieu, Sartori y Neil Postmann, consideran que existe una contradicción esencial entre la cultura humanista tradicional, en la que se ha venido fundamentando nuestra civilización y que da su sentido a la escuela, y la nueva cultura de la imagen. Según esta argumentación, la discontinuidad y la fragmentación, el predominio de la persuasión emocional sobre la fundamentación racional y el sometimiento de cualquier contenido a la lógica del espectáculo y el entretenimiento, características propias de la comunicación audiovisual, imponen una epistemología absurda que contradice la esencia misma de la construida en torno a la cultura de la palabra y el libro impreso. La «tecnópolis» acabará así convirtiéndose en una tecnocracia totalitaria en la que todos los problemas son reducidos a cuestiones de simple eficiencia técnica, mientras se excluye cualquier tipo de debate sobre los fines y la elección moral. Por ello se oponen a que los medios entren en el currículo escolar, que debe construirse desde la tradición de la escritura.

Por otra parte, estaría la postura de los integrados. Hemos llegado al ciberuniverso poblado por el *cyborg*, esa síntesis de criatura humana y máquina... Y no tiene sentido oponerse a él porque el determinismo tecnológico es implacable. La llegada de la «telépolis»

inspira un cierto optimismo que llena también el teletrabajo, la telecompra y hasta la televotación. Desde una postura, también posmoderna, se propone simplemente ceder a la inercia de los acontecimientos y adaptarse a las nuevas realidades aceptando sus formas de vida y todas sus posibilidades de disfrute y comodidad. La escuela debe abrirse a ellos y configurar con ellos su modo de funcionamiento enseñando su manejo y acceso, sin plantear ningún otro tipo de problemas.

Entre una y otra caben posturas más matizadas. No tiene sentido ignorarlos. Pero la escuela no debe renunciar a la función educadora que le da sentido. Debe abrirse a ellos porque son una parte más y nueva de la sociedad. Debe por tanto convertirlos en parte de su currículo y debe enseñar a conocer su naturaleza y sus características, tanto técnicas como culturales y sociales, así como ayudar a resolver la cuestión de cómo usarlos de manera útil y positiva. Es fundamental enseñar la lectura crítica de los mensajes de los medios como parte de la función de construir la capacidad intelectual y la autonomía personal de los individuos, pero también instruir en el manejo y uso de los mismos. Hay autores que proponen que los niños puedan hacer documentos audiovisuales, *spots* publicitarios, reportajes, etc. (Pérez Millán, 1991). La Escuela Democrática de Central Park tiene en su currículo de secundaria un área de «Medios de comunicación» junto a las matemáticas o la lengua.

Del Val (2000), planteando las relaciones entre escuela y televisión, realiza un análisis muy interesante de las características del funcionamiento intelectual de la tele y sus diferencias con el funcionamiento de la escuela, es decir, el uso y desarrollo del pensamiento crítico. Afirma que *la lógica del instrumento y su uso social al servicio de intereses políticos y económicos favorece su utilización alejada del desarrollo del pensamiento racional*. Porque, entre otras razones:

- La presentación de los acontecimientos que se ofrecen a nuestra observación está hecha y cerrada, de manera que no podemos elegir el punto de vista en el que nos situamos como ocurre en los acontecimientos en los que participamos directamente.
- La naturaleza del medio condiciona el tipo de información que se recibe. Tiende a dar mensajes cortos, simples y no deja espacio para la reflexión. Las imágenes se suceden una tras otra, y crean sensaciones, sentimientos, actitudes positivas o negativas, opiniones, pero no un conocimiento bien fundamentado que se pueda contrastar con la realidad.
- Transmite un conocimiento anecdótico y poco racional, más que un conocimiento científico.
- Como necesita captar nuestra atención, recurre siempre a lo más chocante, a veces, incluso absurdo, que admitimos como realidad.
- Favorece el relativismo. Presenta como válidas todas las opiniones. Hay cuestiones que no son cuestión de gustos, sino que la información científica de la que disponemos debería guiar nuestra opinión.
- En definitiva, más que formar a los individuos lo que hace es **formatearlos**, tomando la expresión del mundo de los ordenadores, lo cual les impide la adquisición de cualquier otro formato, es decir, otras perspectivas para poder ver las cosas de manera diferente y única.

Del Val propone como conclusión que la respuesta de la escuela ante el desafío de los medios, sea la de reforzar sus misiones específicas como la de enseñar a pensar de manera

crítica y a favorecer la autonomía de las personas. Debe ocuparse de la tele y enseñar la lectura crítica y a comprenderla como una parte más del mundo social. Así las personas se volverían más exigentes ante la televisión y demandarán más calidad, menos simplismo, y no permitirán que se reduzca a lo simple y al juego de los impulsos humanos más bajos, es decir, a aprovecharse de la tendencia al hedonismo así como de la ignorancia de las personas.

Pero se puede ir más allá, y precisamente apoyándonos en el análisis de la naturaleza del nuevo fenómeno mediático, deben abrirse caminos para su uso educativo. Permitir acceder a sus posibilidades de ocio, de creatividad y desarrollo estético. Y aprovechar sus capacidades de comunicación expresivas como nuevo lenguaje y nuevas posibilidades técnicas.

El sistema **multimedia** o fusión en un mismo medio de la imagen, el sonido y la escritura (por ejemplo, las enciclopedias multimedia, etc.), que según M. Castells es el último producto en la rápida evolución actual de los medios y sus tecnologías, puede estar significando una vía de superación de ciertas limitaciones que aquí se atribuyen a la tele.

[...] quizá el rasgo más importante del multimedia sea que capta dentro de sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad. Su advenimiento equivale a poner fin a la separación, e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión. Toda expresión cultural, de la peor a la mejor, de la más elitista a la más popular, se reúne en este universo digital, que conecta en un supertexto histórico y gigantesco las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de la mente comunicativa (Castells, 1997: 405).

Como plantea Vázquez Freire (2000: 24) no estamos obligados a escoger entre la cultura de elite y la de masas. Se trata de que podamos movernos en las dos. El que puede manejar los productos culturales de la elite, posiblemente pueda disfrutar también con los de las masas, pero tal vez no al revés. *Esto nos prueba que no se trata de una cuestión estrictamente estética, sino sociológica y política, muy particularmente relacionada con la política educativa: ¿qué tipo de difusión cultural y de educación de los ciudadanos se precisa para crear las condiciones necesarias para que también los contables puedan leer a Pound, además de consumir novelas de serie negra (y, sobre todo, el Marca)?* Una buena educación en el sentido humanista de siempre es la condición para hacer realidad esa situación de elegir realmente entre la múltiple oferta a la que tendemos o en la que puede que ya estemos, concretadas sobre todo en las ilimitadas posibilidades de acceso a infinitos contenidos e infinitas opciones que representa Internet. Sin una educación universal y de calidad esto llevará a ahondar en la brecha de las desigualdades, entre elites y masas, entre integrados y excluidos de la sociedad del conocimiento. Como no hay nada genético que impida a las clases bajas disfrutar de la llamada por los cultos «buena literatura», habrá que trabajar por una educación pública de calidad que permita a todos ser ciudadanos activos y personas autónomas en nuestro momento histórico, y disfrutar de la mejor literatura o el mejor cine sin que esto impida que disfrutemos viendo *Los Simpson* o relajarnos viendo a nuestro equipo de fútbol en la tele.

EL GRUPO DE IGUALES

Es considerado como uno de los agentes de socialización clásicos. Pero no ha sido objeto de estudios específicos, al menos entre nosotros. Sí ha sido más estudiado en EE UU, donde el estudio de las bandas juveniles, sobre todo en relación con la delincuencia, tuvo una gran importancia en los años sesenta y setenta del pasado siglo. En el capítulo dedicado al alumnado habrá también elementos que ayuden a entender el papel que desempeña en la socialización la relación con los iguales. También gran parte de la relación con los iguales tiene lugar en la escuela y estará mediada por las normas propias de ese contexto institucional.

Se entiende por grupo de iguales los grupos de amigos de niños que tienen la misma edad.

En las sociedades tradicionales, según Giddens, se mantienen toda la vida, pasan con la misma composición de grupos de niños a jóvenes, adultos, presenectud y senectud. Pero en sociedades con mucha movilidad esto es de otra manera.

Como dice Harris, J. R. (1999: 193), los humanos jóvenes sienten una profunda inclinación hacia los otros de «su clase», y ésta se define, en primer lugar, por la edad. Como los primates, que en cuanto pueden dejan a la madre para ir a jugar con los de su edad. Les resulta más divertido jugar con otra joven criatura que ser entretenidos por un adulto.

El papel de los iguales en la socialización puede deducirse también a partir de experimentos como los de Harlow (Harris, J. R., 1999: 199). Éste trató de determinar el papel que tiene la relación con la madre y con los semejantes durante las primeras etapas de la vida en el desarrollo de los individuos. Los monos criados sin madre, si han tenido en la jaula otros iguales con quienes relacionarse, se convierten en adultos relativamente normales. Y los que se crían con madre pero sin compañeros, son felices en la infancia pero tienen serios problemas más tarde, cuando se les mete en una jaula con otros monos [...] no muestran «disposición alguna a jugar con los demás» y tienen una conducta social anormal. En efecto, sólo los monos criados en un aislamiento total son más anormales que ellos (*op. cit.*: 199).

Las madres no pueden actuar como sustitutas de los compañeros, pero estos sí pueden actuar como sustitutos de las madres, como muestran las observaciones de Anna Freud sobre niños huérfanos criados en campos de concentración nazis, en los que, entre otras cosas, «a la hora de las comidas, dársela al vecino era tan importante como comer uno mismo», lo cual demuestra la capacidad adquirida por estos niños de responder a las necesidades que descubrían en los demás. Pero influye mucho la edad en la que se quedan huérfanos: si se han quedado huérfanos antes de los cuatro años, hay problemas (incapacidad para relaciones estrechas y profundas). Si ha sido después, pueden desarrollar habilidades sociales normales.

Si después de los cuatro años no tienen padres pero sí compañeros, serán normales. Pero con padres y sin compañeros parece que las cosas son más complicadas para acceder al desempeño normal del rol de adulto, como demostraría el caso de William James Sidis, un niño considerado superdotado a quien, para obtener un desarrollo máximo de sus capacidades, se le educó en condiciones casi experimentales pero aislado del contacto

con iguales y que de adulto fue descrito como *poseído por esa amargura crónica que es común a las gentes que viven solas*.

El juego, comportamiento típico en la infancia y en todas las culturas, sería una de las situaciones que de manera privilegiada expresarían esta necesidad que tenemos de los iguales, de manera que se convierte en una actividad básica en el desarrollo y en la socialización porque permite el acceso, a través de sus distintas etapas y tipos (de imitación, de reglas, de roles) a capacidades de relación social, y al descubrimiento e interiorización de muchos significados culturales.

El grupo de iguales posee una gran capacidad para formar las conductas de sus miembros. Como dice Harris (*op. cit.*: 213) *Sólo hay un modo de conseguir que un preescolar aprenda a degustar un alimento que rechaza: sentarlo en una mesa con un grupo de niños a los que sí les guste y servirselo a todos. Los modelos preferidos de los preescolares son los otros niños. A la edad de tres o cuatro años ya han empezado a amoldar su propia conducta a la de los compañeros de parvulario y, lo que es más importante, han comenzado a trasladar esa conducta desde la escuela a casa.*

Harris (*op. cit.*: 216) plantea una «teoría de la socialización grupal». Según ella, lo primero que los niños han de hacer es resolver qué tipo de personas son, a qué categoría social pertenecen. Después han de aprender a conducirse como los otros miembros de su categoría social. La edad y el sexo son las únicas categorías que importan en este momento.

Los grupos de niños aprenden por la regla de la mayoría: lo que hace la mayoría se vuelve la norma común. No cabe la diferencia, la originalidad, aquel que llega a un grupo con una conducta diferente es el que debe cambiarla. Los niños sacan sus ideas sobre cómo comportarse mediante la identificación con un grupo y la adopción de sus actitudes, comportamientos, formas de hablar, estilos de vestirse y modos de adornarse. La mayoría lo hace automáticamente y de manera espontánea: quieren ser como sus compañeros. En el caso de que se les ocurran ideas diferentes sus compañeros están prestos a recordarles el peaje que se paga por ser distintos. La risa es el arma favorita del grupo, y se usa en todo el mundo para mantener a raya a los inconformistas (*op. cit.*: 218).

En estas edades el sexo es también una categoría importante de identificación. Los grupos son sexualmente homogéneos y entre las normas colectivas de referencia que se aprenden e imponen están los roles sexuales.

También funcionan las relaciones de oposición y rivalidad con los adultos («nosotros contra ellos»). De ahí los conflictos que pueden surgir en la educación familiar, que a veces puede plantear exigencias que choquen con las fidelidades del grupo, sobre todo en el ámbito del ocio y el consumo.

El grupo de iguales se estructura conforme a una cierta diferenciación interna. En su evolución tiene lugar una creación de jerarquías en función de los criterios del grupo. Cada grupo tiene su definición de la categoría mejor, que puede ser en función de la fuerza, la belleza... y se relacionará con la subcultura social de referencia de sus miembros, de manera que en los grupos unos son más iguales que otros.

Todo esto contrasta con las afirmaciones de Piaget en su obra *El criterio moral en el niño* donde plantea que la relación con el grupo es la ocasión para adquirir una moral democrática frente a la moral autoritaria que corresponde al estilo normativo de la relación con el adulto. No está claro que las normas en el grupo se negocien, se acuerden y tengan como referencia comportamientos democráticos. No obstante sí es cierto

que la interacción en el grupo es una ocasión para los sujetos de funcionar y constituirse con referencias diferentes o al menos más lejos del control directo de los adultos, y por tanto una fuente de autoafirmación importante, como también reconoce Parsons.

El grupo de iguales tendrá también que ver con la formación de la identidad. *Cuando los niños aprenden cosas sobre sí mismos es hacia la mitad de la infancia. Lo fuertes que son. Lo guapos que son. Lo rápidos que son. Lo inteligentes que son. El modo de hacerlo es comparándose a sí mismos con aquellos con quienes comparten una categoría social, los otros que son «como yo» en el grupo.* No obstante, parece lógico pensar que los criterios dominantes en el grupo tendrán relación con la subcultura social a la que se pertenece, y que en el grupo que se forma en una urbanización de clase acomodada (si el encierro televisivo lo permite) tendrá unos referentes distintos a los del grupo que funciona en un barrio marginal.

«La comparación social» es el término técnico adecuado para referirse al conocimiento de uno mismo mediante la comparación con los otros. [...] Y «nosotros escogemos con qué grupo queremos compararnos», de manera que puede ser posible elegir la imagen o el rol en que queremos ser comparados. Si no la consigue porque ya la tiene otro en el grupo, «...hay una considerable cantidad de papeles a su disposición para escoger alguno que no haya sido cogido (¿o adjudicado?). El del gracioso del grupo, por ejemplo. La mitad de la infancia es el momento en que los chicos son encasillados en papeles que pueden durarles ya para el resto de la vida. Escogen esos papeles o son propuestos (o forzados) para ellos por los demás (p. 230). No existe duda de que hay una relación o interacción de estas identificaciones, con las familiares y las escolares (que responden a exigencias culturales diferentes y específicas) y, en medio de todas ellas, es posible la actuación del sujeto apoyado en la autoidentificación que va configurando.

Después, y al parecer en una última etapa, el grupo grande se fracciona en pequeños grupos constituidos en torno a alguna cualidad compartida que resulta reforzada como componente de la identidad de quienes se adscriben a él. Por ejemplo, los empollones, o los atletas. A medida que los niños van siendo mayores (es decir, disponen de una identidad más definida) tienen más libertad para escoger la compañía que prefieren.

De todas maneras el grupo es el ámbito propio para desarrollar la capacidad de relación con los demás, adquirir la autonomía y las habilidades para el trato social, que tanto se valoran en sociedades como las nuestras, de manera que los padres se preocupan de si el niño no sale, está encerrado, no trata lo suficiente con los demás, etc. (Taberner, J., 1999).

LA ESCUELA

Una de las ideas de la que partíamos para presentar la Sociología de la Educación era la de que el sistema educativo forma parte de la dinámica general cultural de la sociedad, es decir, que una de sus funciones básicas es la de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y así posibilitar la formación de su identidad a sus individuos. El sistema educativo es sobre todo un agente de socialización que a medida que crecen en complejidad las sociedades adquiere un papel más decisivo. Al hablar de la familia señalábamos que

el cambio social va haciendo que ésta pierda su función socializadora, que pasa a la escuela. O cuando una sociedad se convierte en sociedad del conocimiento, donde son necesarios hábitos intelectuales y personales mucho más complejos. Hoy la escuela está menos para transmitir información, accesible en la red en cantidades ingentes, que para formar a los individuos y desarrollar, como parte de su identidad, las capacidades que les permitan saber acceder a ella y usarla para construir una vida con sentido y una convivencia democrática y justa. Los valores sociales y la configuración de personalidades eficientes y democráticas, que se conviertan en miembros críticos y activos de la sociedad a la que pertenecen, son hoy las dimensiones fundamentales de la escuela.

Afirmar que la naturaleza de la escuela es sobre todo la de ser una institución socializadora es adoptar una perspectiva original y específica sobre ella. Porque, en primer lugar, ponemos en segundo plano lo que habitualmente se considera lo básico en ella, el mundo de las palabras y las ideas y la transmisión de contenidos. La escuela también hace esto, pero no de manera muy eficaz: *El País* Andalucía del 4-XI-1998 publicaba que un grupo de alumnos de una Facultad de Pedagogía andaluza obtenían una puntuación de 2,4 sobre diez en un examen de conocimientos confeccionado con preguntas de los libros de 7.º de EGB. Además, en la actual sociedad de la información hay instrumentos más eficaces que la escuela para acceder a los conocimientos. Pero sobre todo es pasar a entender la escuela como ámbito de experiencia, de prácticas vitales concretas, donde elementos como el llamado currículo oculto, las relaciones sociales o los métodos de trabajo y de evaluación pasan a ser lo fundamental, porque es lo que nos explica la formación o producción de identidades que hace la institución escolar, como su tarea más importante.

Así se ha visto desde siempre porque ha sido el objetivo que ha acompañado la construcción del proyecto de institución escolar propio de la modernidad. Ya Kant afirmaba que lo más importante que se aprende en la escuela es a estar sentado, es decir adquirir normas sociales y formar la identidad. Y es la visión que tienen los primeros sociólogos (Comte, Saint-Simon) que asisten al nacimiento de la sociedad industrial y ven la necesidad de la creación y difusión de una nueva moral (la del trabajo, el éxito, la disciplina, el esfuerzo personal, etc.) cuya labor asignan a la escuela, que como la Iglesia en la etapa histórica anterior, habría de difundirse y llegar a estar en todos los núcleos de población (Lerena, 1986).

Y Durkheim (1975: 52), considerado uno de los fundadores de la Sociología de la Educación, define la educación como socialización:

[...] Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Adoptando una perspectiva positivista, es decir, viendo la educación como lo que es, llega a la conclusión de que la educación es una actividad que la sociedad ejerce sobre los individuos de manera que ésta no consiste en una operación de extracción, de sacar de dentro una supuesta esencia universal o perfección válida para todo tiempo y lugar, tal como planteaban las teorías idealistas de la época, sino en una operación de inculcación,

de creación y producción desde fuera del «ser social» o sea de las habilidades y actitudes que cada sociedad necesita que incorporen los individuos para funcionar como tal sociedad.

Por tanto, la sociedad se encuentra, por así decirlo, a cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la que se ve obligada a edificar partiendo de cero. Es preciso que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga otro capaz de llevar una vida social y moral. En pocas palabras, ésta es la misión de la educación y pueden ustedes percatarse de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido señalado por la naturaleza, a poner de manifiesto fuerzas recónditas que no pedían más que revelarse. Crea en el hombre un nuevo y éste está hecho de todo lo que de mejor hay en nosotros, de todo cuanto presta valor y dignidad a la vida. Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial inherente a la educación humana (op. cit.:107).

La inculcación de la racionalidad capitalista. (T. Parsons)

El estudio de la «función socializadora» de la escuela ha sido una de las aportaciones básicas de la escuela funcionalista americana de Sociología de la Educación. Y dentro de ella, el famoso artículo de Parsons *El aula como sistema social*, cuyo análisis trato de resumir a continuación.

Se trata de explicar cómo el sistema de enseñanza es una parte de la «estructura social», construida social e históricamente para hacer vivir a los sujetos una serie de «experiencias» que les lleven a configurar sus identidades y a organizar sus comportamientos conforme a las normas básicas que rigen las instituciones adultas (economía, política, etc.), y que resulta difícil proporcionar a la familia. El esquema sociológico general es que: 1) la **sociedad** crea 2) **estructuras** que hacen que 3) los individuos vivan determinadas **experiencias**, a partir de las cuales, 4) resultan configuradas determinadas **identidades**, las que la sociedad necesita y pretende con la creación de esas estructuras.

a) *Concepto de socialización escolar*

La socialización escolar (o formación de la identidad en los alumnos) consiste en la adquisición de, por una parte, los **valores básicos** de la sociedad (aquellos que hacen que una persona pueda considerarse un buen ciudadano); y, por otra, la aceptación de una **ubicación particular** en la división social del trabajo (implica por tanto la segunda función básica que, según Parsons, la sociedad asigna al sistema escolar, la **función clasificadora-seleccionadora**, y la aceptación de las consecuencias desiguales de sus resultados).

Esta función socializadora, aunque culmina en la enseñanza secundaria, se realiza ya en la primaria y tiene que ver con el «rendimiento», elemento de la estructura escolar en torno al cual giran los aspectos centrales de las experiencias que los sujetos viven en la escuela.

Por otra parte, Parsons reconoce que, por los datos empíricos disponibles, la selección escolar (con repercusiones por tanto en la socialización, por ejemplo en el tener o no expectativas de acceder a la universidad) estaba muy relacionada con la clase social, aunque

«[...] hay una masa considerable de alumnos» sin definir. Algunos de los datos encontrados, que utiliza, son que el 80% de los estudiantes cuyo padre pertenece al estrato ocupacional superior, tiene «expectativas» de hacer estudios universitarios, mientras que de los pertenecientes a profesiones no cualificadas, sólo las tiene el 12%.

La experiencia escolar y sus efectos van **más allá de la familia**, de manera que para el sujeto es «su primer paso importante en la vida» por cuanto vivirá la experiencia de una «**diferenciación de estatus por criterios extrabiológicos**» entre los que se cuentan los «méritos» o resultados de su trabajo. La escuela es la primera institución de carácter formal, impersonal o burocrático, a la que acceden los individuos y les proporcionará el entrenamiento necesario para desenvolverse en una sociedad que se ha organizado de esa manera, muy diferente al funcionamiento de la familia.

De entre las aportaciones de la socialización familiar, Parsons considera de especial importancia de cara a la escuela, el grado de *independencia* adquirido por los hijos, «*entendiéndose por tal el nivel de autonomía que el chico demuestra en su comportamiento en relación con los adultos, su capacidad para tomar decisiones y de asumir responsabilidades por sí mismo al encararse con situaciones nuevas*».

b) ¿Cómo socializa la escuela?

La escuela socializa por la manera en que está **socialmente estructurada**, con el objetivo de hacer a los individuos vivir ciertas **experiencias** que les harán acceder a ciertos **significados culturales** (de manera que resultan incorporados a su identidad que es así construida sobre ellos).

El concepto de *estructura social* en sociología *se refiere al hecho de que los contextos sociales de nuestra vida no sólo se componen de una colección aleatoria de acontecimientos y acciones, sino que, de diversas maneras, están estructurados o siguen una pauta. Nuestra forma de comportarnos y las relaciones que mantenemos unos con otros presentan regularidades. Sin embargo, la estructura social no tiene el carácter físico, por ejemplo, de un edificio que existe al margen de las acciones humanas. Sus «componentes básicos» –seres humanos como usted y como yo– lo reconstruyen a cada momento. La labor de la sociología es investigar la conexión entre lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de nosotros mismos. Nuestras actividades estructuran –dan forma– al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él* (Giddens, 1998: 32).

c) Elementos de la estructura del aula de primaria

Podemos considerar, partiendo de Parsons, los siguientes elementos como descripción de la estructura de aula de primaria:

– Un **profesor único** por clase: Tendría como objetivo hacer más fácil el transferir la relación e identificación familiar con el adulto (padres) a otro (normalmente la maestra) que representa más directamente a la sociedad. El hecho de que sea una única persona la que actúa como profesor o profesora del grupo durante todo el curso escolar facilita una convivencia más profunda y estrecha, lo que hace posible una relación afectiva más intensa, que puede aproximarse a la familiar. Cuando en secundaria la clase conviva con

varios profesores, uno por asignatura, la experiencia será distinta sobre todo en lo afectivo, pero más próxima a la sociedad formal. Pero el paso del mundo familiar al social ha de hacerse gradualmente para facilitar su éxito.

– Un «**sistema de estatus**» en la clase (fundamentalmente «buenos» y «malos» alumnos), que tiene como objeto producir la **diferenciación** (o desigualdad legitimada) del alumnado.

– Esa diferenciación **se apoya en el «rendimiento»**, y tiene las siguientes condiciones:

a) Un *grupo homogéneo*. Es decir, igualdad de los competidores en cuanto a edad y a «antecedentes familiares», ya que «el vecindario», o entorno de procedencia de casi toda la clase suele ser mucho más homogéneo que la sociedad en su conjunto.

b) Todos hacen la *misma tarea*: dibujar o leer, el mismo dictado o las mismas cuentas. *En este sentido la situación que se plantea en la escuela tiene un carácter competitivo mucho más acusado que la mayoría de las situaciones de la vida, que demandan del individuo un determinado rendimiento personal.*

c) Existencia de dos polos: el grupo de alumnos y el profesor adulto y solo, dualidad que es constitutiva de la situación y de la dinámica de la clase. El profesor representa al mundo de los adultos o sociedad y es el portador de toda su autoridad.

d) Con ella y por ella, el profesor gestiona un «*conjunto de reglas relativamente sistemático de evaluación*», que se aplica a todos con carácter **general** convirtiendo a los sujetos en entes generales, desprovistos hasta donde resulta posible, de toda consideración **particular**. Aprenden a ser tratados como seres genéricos (o «en general») y a ser clasificados y diferenciados, es decir, se integran en la necesidad de seleccionar y clasificar que tiene la sociedad y que realiza, entre otros mecanismos, a través del sistema educativo. La selección y sus resultados (desigualdad) aparecerá como natural, necesaria e inevitable.

El rendimiento como núcleo de las experiencias escolares es una exigencia al alumno de **actuar** (de *trabajar*), en un **doble plano**: el **cognitivo** (producción de resultados) y el **moral** (aceptación e interiorización de normas), y tiene como referente la conformidad con la cultura (del adulto o cultura dominante): *alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor en cuanto representante de la comunidad adulta.*

Por tanto y **en resumen**, las experiencias que se han de vivir en la escuela a través de la presión del «rendimiento» tienen que ver con el aprendizaje de un modelo de relación social que se organiza sobre:

- a) La obligatoriedad de hacer cosas, pero las cosas que hay que hacer, *las que resultan, por una parte, adecuadas a las circunstancias de la escuela y, por otra, de importancia intrínseca en opinión de los adultos.* Accede pues a significados culturales como trabajo, productividad, tal y como se definen en la sociedad y la escuela capitalista, desde la autoridad.
- b) La competitividad y el individualismo (estar por delante y por encima de los demás), incluyendo la aceptación como legítimas de las desigualdades como su resultado inevitable y necesario.
- c) El reconocimiento y la aceptación de la autoridad (del adulto o profesor).

Así pues, y para concluir, en la **escuela primaria** tiene lugar un **proceso de socialización y selección**, que **consiste** en: 1) una emancipación de la identificación emotiva con la familia; 2) la asimilación de una cierta categoría de valores superior a los que proporciona la familia; 3) una diferenciación de los miembros de la clase según el rendimiento; y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta.

d) Efecto en la personalidad del alumno

La identidad configurada en la familia se reestructura y surge una nueva más directamente vinculada a los mecanismos escolares (estatus alcanzado en la clase en función del rendimiento) y a las relaciones con los iguales, y que pasa a tener un mayor peso en la personalidad del sujeto.

La socialización escolar está, pues, relacionada con la legitimación (y aceptación) de la desigualdad y las jerarquías sociales: [...] *La evaluación del rendimiento personal [...] juega un papel integrador vital para el sistema*, porque es la clave para la legitimación (y aceptación) de un orden social que por necesidades de funcionamiento es jerárquico y que se estructura sobre el principio de la desigualdad.

La aceptación de la ingrata distinción individual, especialmente por parte de los perdedores [...] tiene como condición que la evaluación sea justa («imparcialidad» del profesor, ¿qué significa? ¿es posible?) e independiente del estatus socioeconómico de las familias, o sea la «igualdad de oportunidades» (es curioso que el artículo de Parsons parte de la constatación de que la clasificación escolar está relacionada con la clase social, como prueban los datos empíricos que cita de un trabajo hecho en las escuelas de Boston). Además hay otros mecanismos «suavizadores» o mitigadores de las tensiones de la clasificación escolar (el profe se muestra «afectivo», la amistad de los compañeros...).

Parsons relaciona esta dinámica competitiva de la escuela con el **rechazo** y la **violencia** escolares frecuente en ciertos grupos sociales. Como cada vez es más fuerte socialmente la presión a la consecución de títulos escolares, ésta puede ser respondida con violencia y rechazo por aquellos sectores de la población que se ven más lejos de la cultura escolar o con más dificultades de integración en ella.

La crítica a Parsons, y en general a la Sociología de la Educación funcionalista (por ejemplo, Lerena, 1986: 188-191) viene haciéndose sobre dos cuestiones. En primer lugar, su teoría de la desigualdad, a la que suponen funcional para la sociedad. Si retribuimos mejor los puestos clave para la dinámica social, habrá más competencia para acceder a ellos y podremos seleccionar a los mejores, lo cual será un beneficio para la sociedad. Pero ¿quién define los puestos clave? ¿Por qué un notario es más importante y tiene más derechos económicos que un maestro? La «objetividad» es discutible y la estructura concreta de desigualdad nos remite a las relaciones de poder concretas existentes dentro de una sociedad. Esto se relaciona también con el complicado tema de la posibilidad real de la existencia de la llamada igualdad de oportunidades. La escuela organiza su funcionamiento sobre normas (conocimiento escolar, modelos de relación social, criterios de evaluación...) que están más cerca de la experiencia laboral y social de determinados grupos sociales que obtienen ventaja sobre los demás. Todos los grupos sociales no tendrán pues

las mismas oportunidades en la escuela y ésta entonces lo que hace es «reproducir» la estructura de desigualdad existente en la sociedad.

El segundo punto se refiere a la visión global de la sociedad y de su funcionamiento como un resultado del consenso entre todos los grupos sociales. Para sus críticos, los valores sociales que transmite la escuela y sobre los que organiza la formación de las identidades de los sujetos (trabajo, competitividad, individualismo) lejos de ser el resultado de acuerdos entre todos, corresponden a los intereses de los grupos dominantes de la sociedad. La sociedad no existe como consenso, sino que está constituida por grupos con intereses diferentes e incluso antagónicos, que se imponen unos a otros, de manera que lo que transmite la escuela sería la ideología dominante, que es la que responde a los intereses del grupo que tiene mayor poder.

MERITOCRACIA ESCOLAR Y CONSENSO SOCIAL

Cada orden social se legitima a sí mismo en torno a ideas-clave diferentes. Cuando la sociedad moderna sustituyó al viejo orden estamental y teocrático, el mercado apareció como el mecanismo capaz de repartir a todos las recompensas correspondientes a sus méritos. Se supone que la economía de mercado recompensa positivamente a quienes producen lo que otros necesitan y lo hacen de manera eficaz, y negativamente a quienes producen lo que nadie necesita o lo hacen de manera ineficaz...

Sin embargo, en un mundo dominado en gran parte por los monopolios nacionales y transnacionales, hay poca gente que crea ya que el mercado es un mecanismo tan justo, pues la experiencia de la mayoría lo desmiente. Pero, en la misma medida en que el mercado deja de ocupar un lugar central en la legitimación meritocrática de nuestra sociedad, pasa a ocuparlo la escuela. La mayoría acepta que se escala en la jerarquía de las organizaciones burocráticas públicas y privadas gracias a la educación. Esta idea, unida a la de la pérdida de importancia de los propietarios frente a los gestores de empresas y al crecimiento del Estado como empleador, restituye a la sociedad su presunto carácter meritocrático a pesar de las serias reservas sobre la justicia de la economía de mercado.

Posteriormente veremos en qué medida la escuela misma es meritocrática, pues por ahora nos basta con constatar que lo parece. Efectivamente, la escuela trata a todos, al menos en principio, por igual. Recoge a los niños a una edad temprana y los somete a procesos iguales o similares de aprendizaje, evaluando después sus resultados con instrumentos comunes y certificando sus respectivos logros. Todo esto se expresa sintéticamente en la idea de la igualdad de oportunidades, que llega a sustituir a la de igualdad de resultados hasta el punto de llevarnos a aceptar que las diferencias sociales son tolerables siempre y cuando cada cual salga de un mismo punto de partida en la carrera por los empleos, los ingresos, el poder, el prestigio, etc.

Después de la Segunda Guerra Mundial la escolarización universal se ha extendido a toda la población, se ha ampliado al período obligatorio y las oportunidades de seguir en las aulas a su término y se han igualado las condiciones de escolarización o, al menos, se han mejorado notablemente las de las clases populares. Con ello, la promesa de movilidad social se ha extendido a la clase obrera y, en general, a todos los sectores de la población, constituyéndose en la base de un consenso social universal. Desde un punto de vista global, la promesa es falsa, puesto que no todo el mundo puede acceder a las posiciones sociales más deseables: primero,

porque éstas son, por definición, escasas; y segundo, porque la mayoría ya están repartidas de antemano. Sin embargo, individualmente puede ser cierta y lo es en un número de casos suficiente para, una vez convenientemente aireados, mantener su credibilidad. La escuela se convierte así en una válvula de escape que desactiva las contradicciones sociales.

El paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como el resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral. La idea de una sociedad dividida, escenario de conflictos sociales, es sustituida por la de un continuo armónico en el que las diferencias son simplemente de grado, no oposiciones irreconciliables. La sociedad deja de ser culpable porque cada cual es ya responsable de su propia suerte. La imagen de la discriminación social deja paso a la del éxito o el fracaso individual y, para más señas, escolar (Fernández Enguita, M., 1995: 40-42).

Actividad 6

Debates

- ✓ ¿Crees que existe igualdad de oportunidades en nuestras sociedades? ¿Qué sería necesario para que existiera?
- ✓ ¿Qué papel desempeña la "experiencia" escolar en este tema? ¿Contribuye tan eficazmente a su aceptación y al encubrimiento de la realidad de la desigualdad?

La socialización de la fuerza de trabajo

Como hemos dicho, la crítica al funcionalismo se desarrolla, además de por otras razones, desde una perspectiva marxista que considera a la sociedad constituida por relaciones de conflicto entre grupos antagónicos (lucha de clases) de manera que quien consigue más poder, organiza la sociedad en función de sus intereses. La escuela no transmite valores comunes o «consensos», que no existen, sino la ideología del grupo dominante, los capitalistas.

Cabe destacar en esta última línea, autores como Althusser y su Teoría de los Aparatos Ideológicos del Estado, Ch. Baudelot y R. Establet, Bowles y Gintis y, en España, a Fernández Enguita (1985 y 1990).

Una de las aportaciones de este grupo de autores que nos interesan aquí es el análisis de la Escuela como institución social encargada de socializar en los valores, rasgos de carácter y actitudes propias del trabajador asalariado, es decir, la socialización de una fuerza de trabajo eficiente y sumisa que permita el funcionamiento del sistema capitalista.

Fernández Enguita (1985, 1990 y 1995: Cap. 6) plantea que los actuales procesos de trabajo y las relaciones sociales de producción que implican son una construcción social, cuya aceptación en su momento por el conjunto de la sociedad, exigió un proceso complicado que ha conllevado violencia y muchas dificultades. Para las nuevas generaciones se inventó un mecanismo más legitimado, sutil y eficaz al mismo tiempo: la escuela. La familia no puede preparar para las normas y valores que rigen a las modernas organizaciones productivas. Ha de inventarse la escuela donde las relaciones sociales serán

reguladas y configuradas de la manera más parecida posible («isomorfismo» o «correspondencia») a las «relaciones sociales de producción propias del trabajo asalariado».

El modelo de escuela que se impone y que perdura hasta hoy en sus líneas básicas, como escuela del sistema, no responde a ninguna exigencia natural o científica... es simplemente una decisión política e histórica la que impone el grupo que triunfa en la lucha por configurar la sociedad actual. No hay que olvidar la existencia de otra importante tradición progresista, sustentada sobre todo por el movimiento obrero, que ve en la expansión de la escuela (construida y diseñada con otro modelo) un instrumento de lucha por la emancipación individual y colectiva de las personas, y por tanto un poderoso medio para construir una sociedad más libre, más solidaria y más justa. Esa tradición sigue viva entre nosotros, sobre todo en los movimientos de renovación pedagógica.

Podemos pues señalar algunos de los rasgos más importantes de la «estructura» escolar dominante que se relacionan con la socialización de la fuerza de trabajo:

1. Obsesión por el **orden** y la **autoridad**. Una autoridad no brutal, sino otra cuyo ejercicio es *a pequeña escala, insidioso y cotidiano, que corrompe a todos, elude la resistencia y reduce a los recalcitrantes a meros revoltosos*. El orden que exige la escuela es un tipo concreto de orden (no es el de, por ejemplo, las Escuelas Democráticas), el que requiere una forma de aprendizaje (enseñanza simultánea, frente al autoaprendizaje o el trabajo en equipo) por el que se opta porque es el que mejor encaja con la naturaleza y exigencias del trabajo asalariado.

2. Los alumnos aprenden a ser tratados como miembros de **categorías** y gestionados como parte de colectivos, a formar parte de un **mundo impersonal y burocrático**.

3. Renuncia al control del **contenido** de su trabajo (alienación). El contenido de la enseñanza, o finalidad del trabajo escolar, no es decidido por los alumnos sino por alguien que está por encima, como ocurrirá luego en el trabajo, donde el trabajador no controla el producto de su trabajo, que es decidido desde arriba. De ahí la indiferencia y el desinterés por su trabajo (del alumno y del trabajador). Poco importa lo que se haga, su naturaleza concreta o su utilidad, lo que interesa ahora es la nota o el título que se va a obtener, como después sólo interesará el salario. Por eso la motivación se convierte en un tema central de la vida escolar, aunque en última instancia no tendrá otro sentido que conseguir que el alumno haga lo que el profesor quiere que haga.

4. Renuncia al control del **proceso** de su trabajo. Tampoco controla el proceso (qué metodología, activa o pasiva, etc.) de trabajo, como tampoco lo controlará el trabajador asalariado. Lo determinan los que mandan.

5. Contraposición entre **trabajo** y **actividad libre**. Una de las primeras nociones que desde su experiencia escolar aprenden los alumnos es el concepto de trabajo frente al de juego, como muestra la investigación de Apple, M. W. y King, N. (1983) con alumnado de una escuela infantil. A los quince días de iniciado el curso ya tienen firmemente asentado lo que es trabajo: las actividades que hacen siguiendo los órdenes de la profesora, con materiales, tiempos y contenido específico (pintar con el color que se prefiera, pero todos a pintar), que decide la profesora, y en ellas es, por el momento, más importante hacerlas que hacerlas bien. Sólo las actividades realizadas en el «tiempo libre» y que implican cierta espontaneidad son consideradas como juego. Y por supuesto también tienen claro que el trabajo es más importante que el juego.

6. El espacio y el tiempo escolares. La escuela ejerce un control del espacio de la actividad del alumno, para que sepa que está marcado y decidido, que no le pertenece como tampoco los medios e instrumentos de trabajo (laboratorio, biblioteca...) a los que sólo se accede con el permiso del profesor. El tiempo es un recurso para organizar la actividad del alumno, que se verá llevado a iniciar cosas que no le interesan y dejar otras que le interesan. La escuela forma la noción capitalista del tiempo, que consiste en considerarlo como la medida de todas las cosas (¡el patrón oro!), y que se medirá en minutos, segundos y décimas...

7. Estratificación del trabajo y socialización diferencial. Los puestos de trabajo no tienen todos las mismas características. Podemos distinguir tres grupos: los que están la base, los más numerosos, que han de ser sumisos y seguir las decisiones que otros toman. Los de la cúspide, una minoría, que toman las decisiones y a quienes se pide iniciativa y autonomía, y los intermedios, con una cierta autonomía y a quienes se pide formalidad o fidelidad.

El sistema escolar prepara para los tres niveles. Inculca a todos la ideología dominante, pero situando en ella de distinta manera a estos tres grupos. A los de abajo, simples receptores, aceptación. A los intermedios, transmisores, un cierto dominio. Los de arriba, elaboradores y reelaboradores, dispondrán de autonomía.

Esto tiene lugar, a través, primero, de una **diferenciación vertical** de la escuela, o por los niveles de que consta el sistema escolar. En los últimos años del nivel obligatorio se aprende sumisión (interiorización del fracaso, de que uno no puede aspirar a más, etc.) Las enseñanzas medias ofrecen una enseñanza más abierta, menos disciplinaria y donde importan mucho los logros del propio trabajo. La universidad educa en un régimen de mayor autonomía (optatividad, trabajos personales como tesinas y tesis...).

La diferenciación vertical es complementada con una **diferenciación horizontal**: diferentes formas de socialización para niños y jóvenes con distintas procedencias y/o destinos sociales. Por ejemplo, la división entre enseñanza académica o profesional, estudios largos o cortos... También distintos tipos de centros por su titularidad y mercado (públicos y privados) o resultado de su «adaptación al contexto». También distintos grupos (listos y torpes) en un centro...

Las formas de socialización mental pueden ser diferentes y tienen efectos socializadores diferentes, es decir, producen distintos tipos de personas que son diferentes modelos de trabajadores. La cuestión de definir cada nivel de enseñanza por la **forma como organiza el trabajo escolar** (métodos) y **como utiliza el saber** (concepción del conocimiento escolar: hecho y cerrado o abierto y en construcción, etc. con valor universal o por su utilidad para las personas concretas), es decir, por el tipo de experiencia mental (en el fondo también personal) que ofrece a sus alumnos, es algo complejo. *Baste señalar que opciones pedagógicas aparentemente desprovistas de una significación social y dictadas tan sólo por una problemática técnica sitúan a los alumnos en posiciones muy distintas ante el saber y tienen efectos muy distintos sobre su desarrollo personal.* Por ejemplo, serán diferentes los desarrollos personales producidos en la autonomía y autoorganización que favorece el trabajo en un COU o en la Universidad, que los que produzca el trabajo rutinario de limar una barra en la FP realizado en el taller bajo la supervisión directa del monitor. No es lo mismo hacer redacciones que dictados, resolver problemas que simplemente hacer operaciones de cálculo. Uno u otro tipo de tareas

caracterizan el trabajo que se hace en uno u otro nivel, que así persiguen y tienen productos formativos distintos: trabajadores del grupo de abajo o del de arriba.

8. La constitución del **individuo aislado**. La escuela no sólo legitima activamente el orden social existente, sino que también lo protege a través de mecanismos que anulan e impiden la capacidad de las personas para oponerse eficazmente al mismo.

A pesar de los cantos a la solidaridad tan frecuentes en las escuelas, la realidad es la instauración de una fuerte **competencia**, apoyada sobre todo por el mecanismo de las calificaciones, y que afecta a momentos muy cotidianos. Incluso el fracaso ajeno es el propio éxito. La escuela pone todo su empeño en la ruptura de la solidaridad grupal. Cada uno ha de ir a lo suyo como si los demás no existieran. De ahí, por ejemplo, la condena del «soplo».

La **evaluación** cuya función es conocer la situación en un momento puntual, anula toda información de los procesos, al fundirse en una nota cuantificada global, que permita la jerarquización indiscutible del alumnado. Los resultados de la evaluación son la base que justifica la distribución desigual de las recompensas. La manera como la escuela concibe la justicia lleva a la legitimación de la desigualdad. Como ocurre en el mundo del trabajo remunerado (pero no en la familia), donde a cada uno se le paga no por sus necesidades sino por su contribución diferencial.

La evaluación tiene como función no el diagnóstico sino la clasificación. No se apoya en criterios sustanciales sino relativos: producir la famosa **curva de campana** con una masa intermedia, unos pocos listos y otros pocos tontos abajo. También se basa en la relación logro-tiempo: la relación entre producto obtenido y tiempo invertido en conseguirlo, «*que no por casualidad es el criterio de la empresa capitalista*».

Es también en la escuela donde los excluidos aprenden a aceptar su exclusión como culpa propia y «abandonan».

Tratando de hacer una crítica de estos planteamientos, puede ser útil lo que señala Ramón Flecha (1992: 100), refiriéndose a Bowles y Gintis, autores que desarrollaron esta visión de la socialización escolar. Se trata de visiones economicistas, es decir, que reducen el amplio abanico de aportaciones sociales de la educación a su función económica. Además [...] *más allá de la reproducción de las clases sociales, ahora se contempla un mosaico de la dominación que incluye una pluralidad de formas de ejercicio asimétrico del poder: monopolio de los medios de coerción, derechos de propiedad, privilegios basados en género, raza, etnia, lenguaje y religión entre otros.*

Por otra parte, lo que esta teoría explica es en todo caso lo que la economía capitalista puede estar demandando a la escuela e incluso tal vez en un determinado momento histórico: el del fordismo. El posterior desarrollo del sistema capitalista parece demandar otras cualidades, al menos para una parte de la fuerza de trabajo, como la creatividad, la iniciativa, la flexibilidad, etc.

Por último y como continuación de lo anterior, la escuela tiene más funciones que la económica. Y desde otras instancias y también desde otros grupos sociales se han intentado modelos de socialización escolar relacionados con otros valores sociales y políticos, como la formación para la convivencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía. No han tenido la fuerza suficiente para incorporarse de manera tangible a la escuela del sistema, pero también nos interesan.

La socialización del ciudadano de la Democracia

Para completar lo expuesto hasta ahora sobre la socialización escolar creo de interés una breve referencia a otras formas posibles de plantear la socialización escolar, que permita ver la función positiva de producción de identidades que tiene la escuela.

Varias veces hemos aludido al carácter fundamentador de la escuela que tiene el marco social, y por otra parte entendemos la sociedad no como homogénea sino construida por una pluralidad de grupos con opciones por modelos de sociedad diferentes. En las sociedades democráticas es posible plantear escuelas diferentes a lo que podemos llamar la opción del sistema. Es lo que encontramos en el libro de *Escuelas Democráticas*. Lo que propongo es simplemente aplicar el esquema con el que hemos presentado las dos teorías anteriores sobre los efectos socializadores de la escuela a una de las experiencias descritas en el libro: el centro de secundaria Central Park.

El modelo era : SOCIEDAD ↔ Estructuras ↔ experiencias ↔ IDENTIDADES.

A partir del libro de Apple y Beane (1997) *Escuelas Democráticas* podemos construir los dos primeros pasos y de ellos deducir (solamente) los otros dos, es decir, experiencias e identidades. Para ir más allá de la simple deducción tendríamos que disponer de las narraciones de los alumnos sobre sus experiencias, y desde ahí podríamos acceder a las identidades.

El modelo de sociedad que sirve de referente a la Escuela Democrática viene descrito en el Capítulo 1 del libro: en resumen, una visión de la democracia como referente de vida, incluso como moral, que supera la visión que la reduce a simple sociedad de mercado.

Se puede describir con más detalle lo que aquí llamamos el nivel de la estructura.

Centrándome en el Capítulo 2, en el que se describe la organización y el funcionamiento de la escuela de Central Park Este, sugiero como elementos estructurales los siguientes:

- Su objetivo general: *El propósito fundamental del CPESS es enseñar a los estudiantes a utilizar bien su mente, prepararlos para una vida bien desarrollada que sea productiva, socialmente útil y satisfactoria en lo personal* (p. 49).

- Se asume el nivel de la «experiencia» intentando que el CURRÍCULO OCULTO quede explicitado (p. 52: *Dado que no se puede aprender a realizar bien algo que no se ha experimentado [...]*).

- Las situaciones de trabajo son en conjunto y de cooperación (*Deseábamos un lugar donde los jóvenes y sus profesores pudieran compartir estilos de trabajo en torno a temas y materiales hacia los que mostrasen inclinación, etc.*, pp. 52-53). Se mantienen juntos los que saben más y los que saben menos para que puedan aprender unos de otros.

- Las relaciones sociales se contemplan como algo básico. Han de ser de colaboración (por ejemplo, p. 53: *Creamos una estructura en donde las personas –estudiantes y estudiantes, estudiantes y profesores, y profesores y profesores, y sus familias– podían pensar en voz alta juntas y tomar decisiones conjuntamente* (p. 53).

- La apertura a la comunidad es completa. Se trabaja la presencia de las familias. Y es de gran interés la presencia de los *amigos críticos* (p. 64).

- EL TRABAJO ESCOLAR (lo que Parsons describe como «rendimiento»)

- Definición de «éxito»: *Dossieres* o historiales.

- Evaluación: ¿Quién evalúa? (participación, normas y criterios explicitados).
- Métodos de trabajo: Colaboración con consejero.
 - Los *dossieres* se hacen individualmente pero se trabajan en grupo.
 - Tienen cabida los intereses personales.
 - Importan el contenido y la forma (presentación).
 - Otros aspectos instrumentales: informática.
- Conocimiento escolar: Fundamental lo que tiene sentido y utilidad.
 - Tiempo escolar: No clases de una hora, sino sesiones de trabajo (media jornada).
 - Organización del conocimiento escolar: Currículo común con «campos» (no asignaturas): humanidades y ciencias.
 - Temas amplios y globales por sesión. Por tanto, apertura a la interdisciplinariedad.
 - Metodologías didácticas diversas, según las materias, pero por ejemplo, *investigar en bibliotecas, o la solución de problemas en experiencias prácticas [...] (p. 63).*
 - Tamaño de las clases: Pequeñas, 20 personas como máximo. Tutorización de 15 alumnos/as como máximo por profesor.
 - Modelo de profesor.
 - Fundamental la relación con sus alumnos.
 - Identificado con el centro y la comunidad.
 - Equipo (pp. 65 y ss.).

Intuir la experiencia no es fácil. Una escuela gratificante, donde se percibe la utilidad y es posible el placer de sentirse crecer y desarrollarse en el contexto de una colaboración y reconocimiento positivo de todos los miembros de la comunidad escolar. Y las identidades que se forman, irían por personas que piensan, que usan correctamente su capacidad crítica, que participan, que se interesan por una sociedad justa y solidaria, porque la saben apreciar.

Actividad 7

A partir de los Capítulos 1 y 2 de *Escuelas Democráticas* elabora un cuadro comparativo de los cuatro elementos a que nos hemos referido: sociedad, estructuras, experiencias e identidades, en «la escuela del sistema» y las «escuelas democráticas».

Elementos	Escuela del Sistema	Escuelas Democráticas
Sociedad		
Estructura escolar		
Experiencias		
Identidades		

La Escuela del Sujeto (A. Touraine)

Diferentes sociólogos de la educación (Dubet 1998, Molina, F., etc.) están desarrollando las aportaciones de Touraine en torno a la Escuela del Sujeto. Dubet y Martuccelli se distancian del enfoque reproductor precisando que además de las funciones de reproducción social, la escuela también produce sujetos o los destruye. Por tanto, *desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido [...] y puede asimismo estar privada de él* (Dubet, 1998: 11).

En su trabajo sobre la Escuela del Sujeto, Alain Touraine (Touraine, 1997: 367) afirma que *nada debe dispensarnos [...] de reflexionar sobre el tipo de educación que puede ayudar a resolver los efectos de la «desmodernización» en que estamos situados y reforzar las oportunidades de los individuos para ser sujetos de su existencia*. Hablando desde Francia, el autor recuerda que la escuela republicana del siglo XIX concibió la escuela como agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación. Considera que fue después, cuando la educación perdió su importancia al ser definido el individuo en primer lugar como trabajador en lugar de como ciudadano. Eso mismo hacen ahora quienes subordinan la educación al mercado de trabajo. Sin embargo, Touraine (1997: 366) dice que *no puede hablarse de educación cuando se reduce el individuo a las funciones sociales que debe asumir*. Además, aclara, el futuro profesional es tan poco previsible que en la escuela se debe aprender a cambiar, en lugar, de unas competencias precisas que pronto se convertirán en inútiles.

Mientras que en la educación clásica el individuo aprendía a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento, la escuela del sujeto está orientada a la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. El primero de sus tres principios, la individualización de la enseñanza, significa que debe terminar la separación entre la vida privada y la pública, y por tanto entre la familia y la escuela.

El segundo principio, la comunicación intercultural, se relaciona con lo que otro sociólogo francés, Edgar Morin, denomina *dimensión dialógica de la cultura contemporánea*. La Escuela del Sujeto se concibe como una escuela heterogénea y por tanto diferente de aquel tipo de escuela definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional. En ella, el reconocimiento del otro es inseparable del conocimiento de sí mismo del sujeto libre. Por tanto, frente a una educación clásica centrada en la sociedad que educa, Touraine propone una educación que da una importancia central al reconocimiento del otro y la comunicación intergénero, interedad e intercultural.

El tercer principio es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades. La educación clásica partía de un concepto abstracto de igualdad para seleccionar basándose en el mérito (en lugar de basarse en la cuna como se hacía en la sociedad feudal). Pero la Escuela del Sujeto va más allá afrontando la superación de las desigualdades que llevan a diferentes grupos sociales a obtener «méritos» muy desiguales.

La Escuela del Sujeto supera la concepción de la escuela como agencia de socialización. Ya no estará hecha para la sociedad, su misión principal no será formar ciudadanos o trabajadores sino aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos. El individuo no se convierte en sujeto únicamente durante sus años de formación sino en todos los

instantes de su vida. Tanto las universidades como las escuelas profesionales y secundarias acogerán alumnos de todas las edades que, más todavía que reciclarse profesionalmente, se concederán el tiempo y el espacio necesarios para reflexionar sobre su existencia pasada y preparar las opciones futuras.

Para Touraine no puede hablarse de la escuela del sujeto sin defender la escuela de la comunicación. El sistema educativo ha estado centrado en los mensajes y no en la comunicación porque se centraba en la sociedad y no en su público, en los valores, normas, jerarquías y prácticas del orden social en lugar de en las alumnas y los alumnos.

Las escuelas que frecuentan las niñas y niños de nivel bajo son las que más urgentemente necesitan pasar a ser escuelas de comunicación. La situación fácilmente se desmorona cuando el docente se refugia en su esfera profesional. Dice el autor que *para evitar que aumente la desigualdad social en la escuela y se agrave la crisis de la vida escolar en los barrios desfavorecidos, hay que ayudar a los docentes a no refugiarse tras el prestigio de su disciplina para protegerse frente a los alumnos que vienen de un medio social y cultural que ellos viven como inferior o peligroso* (Touraine, 1997: 388).

Los docentes suelen alegar que no han sido preparados como educadores, trabajadores sociales o psicólogos y que tampoco es ésa su opción personal que pasa por enseñar Historia o Matemáticas. Ésta es una concreción más del agotamiento de un modelo de sistema educativo ampliamente cogestionado por administradores y docentes que se ocupan más de defender su estatus profesional que por la educación, a la que dejan en manos del conservadurismo administrativo o corporativo.

Para evitar esa situación, la escuela debe estar dirigida por ella misma y no por un servicio administrativo o por el mercado de trabajo. Mientras la escuela se defina por su función de socialización, será definida por la «sociedad», de hecho, por la Administración. Corresponde en primer lugar a los docentes poner en práctica la comunicación que evite esa burocratización. El funcionamiento de la escuela debe ser decidido por quienes enseñan, por quienes son enseñados y por otros agentes educativos, como son los familiares.

La Escuela del Sujeto, la escuela de la comunicación, debe ser una escuela democratizadora. Una escuela de la democracia debe tener unas garantías institucionales que sólo se consiguen con un proceso democrático, pero no basta. La escuela debe tener además un activo papel democratizador. Hoy el destino de la democracia se juega ante todo en la escuela y en la ciudad. Para ser democratizadora, para servir a la igualdad, la escuela no puede conformarse con ser obligatoria, gratuita y laica, aunque esto ya sea un paso importante. Para acercarse a la igualdad, no basta con tratar a todos los niños por igual, hay que superar las desigualdades reales entre ellos.

RESUMEN

El proceso de socialización es consustancial a la especie humana. Sólo nos convertimos en humanos por el aprendizaje de la cultura. La socialización es un proceso constituido por dos dinámicas que son como las dos caras de una misma moneda: el aprendizaje de la cultura y la formación de la identidad.

La identidad sólo se entiende relacionada con culturas concretas de sociedades concretas, de manera que el proceso de socialización hay que situarlo en una dinámica más

general, la de la «construcción social de la realidad» en la que las sociedades y grupos sociales al mismo tiempo definen la realidad objetiva externa (instituciones, roles...) y la subjetiva (las maneras de pensar, sentir y actuar de sus miembros).

La socialización primaria es la primera y nos aporta los valores centrales de la cultura, por lo que constituye el núcleo profundo de la identidad. La socialización secundaria nos introduce en partes de la cultura como los mundos profesionales.

Esto tiene lugar de manera más intensa y específica en contextos e instituciones sociales determinados que son los agentes de socialización.

La familia está sujeta a profundos procesos de cambio y su función socializadora se recorta y pasa a otros agentes de socialización. Ante la importancia que nuestra sociedad otorga a los títulos escolares para la reproducción de las posiciones sociales, las familias van transformando sus modos de socialización hacia lo que hemos llamado el «modelo disciplinario normalizador».

Los medios de comunicación, aunque no ofrecen una interacción directa al menos por ahora, son también importantes agentes de socialización porque se han convertido en el soporte básico de toda una serie de significados que constituyen algo así como la atmósfera cultural básica de la sociedad. Son uno de los fenómenos más importantes del mundo actual y en lo que son, influye mucho el tipo de sociedad en el que vivimos. En relación con sus efectos se ha pasado de una visión que los consideraba excesivamente poderosos a planteamientos más realistas.

El grupo de iguales tiene una gran importancia en la formación de las identidades de los sujetos, aunque tal vez más en unas sociedades que en otras.

La escuela es el agente de socialización más importante en las sociedades modernas. Sus efectos o modelos socializadores están en función de los distintos grupos sociales que desde posiciones políticas diferentes luchan por organizar la sociedad y para ello controlar la escuela. Parsons explica cómo la escuela socializa en los valores de la racionalidad capitalista de empresas y fábricas. El marxismo en los años sesenta y setenta describió la escuela como la encargada de construir en los individuos las identidades propias del trabajador asalariado a través de un isomorfismo o correspondencia entre la estructura de la escuela y la del trabajo asalariado. Hoy pensamos en que es posible construir escuelas que socialicen en los valores de la democracia y se organicen en torno a la formación de sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- APPLE, M.W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata. Cap. 1 y 2.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu. Pp. 164 y ss.
- COLECTIVO IOE. (1979). Infancia moderna y desigualdad social. *Documentación Social*, n.º 74.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La Escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- FISKE, J. (1999). La cultura televisiva. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) y SÁNCHEZ, J. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, p. 684. Barcelona, Ariel.

MARTÍN, E. (2000). La difícil transición del respeto a la confianza. VV.AA. *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián, Iralka. pp. 271-340.

Complementaria:

APPLE, M. W. y KING, N. R. (1983). Qué enseñan las escuelas. GIMENO, J. y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

BAUDELLOT, J. P. y ESTABLET, R. (1974). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.

CASTELL, M. (1997). *La era de la información (vol. I)*. Madrid, Alianza.

DEL VAL (2000). *Amigos o enemigos: la televisión y la escuela*. Rv. Cuaderno de Pedagogía, n.º 297, mayo, pp. 15-19.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada. (p. o. en 1997).

DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona, Península. (p. o. 1922).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.

FLECHA, R. y GIROUX, H. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.

GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. 1.ª ed. Madrid, Alianza.

GIDDENS, A. (1998). *Sociología*. 3.ª ed. Madrid, Alianza.

GUIU, J. (1990). El procés de socialització. ROTGER, J. M.ª (coord.) *Sociología de l'educació*. Barcelona y Vic, UB, UAB y Eumo.

HARRIS, J. E. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona, Grijalbo.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) ¿Nuevas formas de familia? *Claves de razón práctica*, marzo, pp. 50-54.

LERENA, C. (1986). *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*. Madrid, Zero.

MACIONIS, J. y PLUMMER, K. (1999). *Sociología*. Madrid, Prentice Hall.

MOLINA, F. (2002). Escuelas y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España. FEIXA, C., COSTA, C. y PALLARÉS, J. (eds). *Movimientos juveniles en la Península Ibérica*. Ed. Ariel, pp. 69-87.

PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y sociedad*, n.º 6, pp. 173-195 (p. o. en 1959).

PÉREZ MILLÁN, J. A. (1991). La fascinación de las imágenes. *CLIJ*, n.º 21.

ROCHER, G. (1980). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona, Herder.

TABERNER, J. (1999). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en las sociedades modernas*. Madrid, Tecnos.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC.

VÁZQUEZ FREIRE, M. (2000). Nuevos apocalípticos, nuevos integrados. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 297, mayo, pp. 24-27.

Sociología y currículo

Carme García y Lúdia Puigvert¹
Universidad de Barcelona

PRESENTACIÓN

Las perspectivas sociales y educativas que subyacen a la definición del currículo son elementos fundamentales para una sociología que apuesta por la transformación de la sociedad en vez de por la reproducción o ampliación de las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, planteamos cómo actualmente el desarrollo de propuestas y modelos curriculares evoluciona en íntima relación con la realidad social y la situación sociohistórica: si las investigaciones actuales demuestran que las relaciones entre escuela y comunidad son cada vez más relevantes y decisivas en el proceso de aprendizaje de las personas, las propuestas curriculares deben ir también en esta línea. Recogemos tanto prácticas educativas a través de numerosos ejemplos como aportaciones teóricas que superan el paradigma tecnocrático y plantean la necesidad de organizar el currículo escolar de forma más democrática para conseguir el éxito escolar de todas y todos.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA DEL CURRÍCULO

El currículo engloba la definición y explicación de una serie de intenciones y objetivos, la selección de contenidos, las opciones metodológicas, la planificación secuencial y los criterios de evaluación, es decir, todo lo que pasa dentro del aula o del centro educativo. Pero cada vez adquieren más importancia en la definición del currículo todas las relaciones que se dan con el entorno. La sociedad actual plantea que estas relaciones entre escuela y comunidad (entre lo que pasa en el aula, lo que pasa en la calle, lo que pasa en casa, y lo que pasa con los amigos y amigas, etc.) son cada vez más decisivas y relevantes en el proceso de aprendizaje de las personas.

Si tenemos en cuenta esta situación de partida, se entiende que el desarrollo de propuestas y modelos curriculares evolucione en íntima relación con la realidad social y la situación sociohistórica. El currículo tiene, por lo tanto, una naturaleza social. Pero el currículo también se ha desarrollado respondiendo a intereses personales y sociales deter-

¹ Carme García y Lúdia Puigvert son docentes de Sociología de la Educación de la Universitat de Barcelona.

minados y perpetuando relaciones de poder. En la medida en que representa un conjunto de elecciones en materia de objetivos, contenidos, formas de evaluación, etc. y de convicciones acerca de cómo deben conseguirse estas elecciones, supone necesariamente un conflicto entre distintas concepciones de la sociedad y entre posturas sociales, éticas y morales. No es extraño, pues, que existan diversas clasificaciones o enfoques curriculares que se diferencian por los criterios que usan². En el fondo, las cuestiones curriculares apuntan a qué tipo de sociedad queremos.

El paradigma tecnocrático ha presentado el currículo como un saber objetivo y neutral: lo que importa son los resultados, y el qué hay que enseñar no se cuestiona. Sin embargo, ya a partir de los años setenta emergieron propuestas y teorías sobre el currículo desde un enfoque crítico, y con una gran influencia de las teorías sociológicas, de autores como Apple, Bernstein, Giroux y Young. Estos enfoques críticos cuestionan el enfoque tecnocrático basado en la eficacia y los resultados, así como las posturas basadas en la fundamentación del conocimiento experto de cada disciplina. Las posturas comunicativas y críticas entienden que el currículo, lejos de ser algo objetivo y neutral, refleja y a la vez genera unas relaciones sociales determinadas, de poder y control. Por tanto, a través del currículo también se pueden generar unas relaciones sociales más igualitarias y que superen el poder y el control.

Bernstein plantea algunos conceptos importantes que en sus últimas obras situó en una perspectiva de teoría de la comunicación pedagógica y, por tanto, alejada del estructuralismo. Para Bernstein (1988, 1989), los contenidos del currículo pueden estar más o menos clasificados, es decir, que puede haber unos límites muy fuertes entre cada contenido o unas relaciones mucho más abiertas entre estos límites. Cuando los límites son muy fuertes, nos encontramos con una concepción del conocimiento y del saber educativo muy especializada y jerarquizada que refuerza las relaciones de poder y jerarquías en la institución educativa. Por otro lado, el control que ejercen el educando o educanda y el educador o educadora en todos los aspectos concernientes a la relación pedagógica puede ser también más o menos fuerte. A este criterio Bernstein lo llama «marco de referencia», haciendo alusión al contexto en el que se da la relación pedagógica. Puede darse el caso de una clasificación débil entre contenidos, de modo que el profesorado pueda tener el poder de variar o ampliar el campo de conocimiento que pone en juego, pero con un marco de referencia fuerte en el que el alumno o alumna no tenga ningún poder de decisión. El modelo comunicativo propone clasificaciones débiles y marcos débiles de referencia, que permitan superar las jerarquías y el aislamiento entre el profesorado, y a la vez una definición conjunta de los diferentes elementos del currículo, con la representación de todas las personas que intervienen en el proceso educativo.

El modelo comunicativo se centra en la explicitación de las intenciones y en la elaboración más democrática del currículo, poniendo el énfasis en el diálogo igualitario. No solamente pretende superar las jerarquías que confinan la tarea de elaboración curricular

² La perspectiva clásica diferencia 5 orientaciones curriculares: cognitivista, tecnológica, personalizada, racionalista académica, reconstrucción social. No obstante, las teorías sociales (Habermas) y educativas (Freire), junto con las experiencias educativas igualitarias, están generando la nueva perspectiva del currículo crítico comunicativo (Ferrada, 2001: 26).

a unas supuestas personas expertas y después relegan al profesorado la ejecución de lo que los y las especialistas han definido, sino que también define relaciones más cooperativas entre los y las profesionales y no solamente entre ellos y ellas, sino con el alumnado, con las familias, con el vecindario, etc.

La inclusión en la toma de decisiones sobre el currículo de todas las personas de la comunidad educativa (especialmente estudiantes, familias y personas de la comunidad), aunque tengan conocimientos científicos o académicos muy diferentes, permite ir elaborando nuevas propuestas de mejora, llegando a acuerdos más amplios que beneficien a todas las personas. De acuerdo con las tendencias más actuales de las ciencias sociales, como la teoría de la acción comunicativa, este currículo valora el papel de las personas y del mundo de la vida, y no solamente la influencia de las estructuras o del sistema.

¿Es el currículo un instrumento de reproducción de la sociedad dominante? Como veremos en los siguientes apartados, el currículo desempeña un papel clave en la configuración de una sociedad más igualitaria o más segregada. Por eso, el proceso de definición del currículo y las perspectivas sociales y educativas que subyacen a esta definición son elementos fundamentales para una sociología del currículo que apuesta por la transformación de la sociedad en vez de la reproducción o ampliación de las desigualdades sociales.

Dona Ferrada propone un currículo crítico comunicativo, basado en la teoría de la acción comunicativa, que *emerge de una comunidad de comunicación en que las personas que la componen definen y orientan sus intencionalidades educativas en cuanto a las interacciones formativas que desean promover y el tipo de sociedad que pretenden alcanzar: participación igualitaria de sus miembros en cuanto a decisiones y acciones políticas, sociales, económicas y culturales. En consecuencia, este tipo de currículo debe desarrollarse bajo contextos comunicativos que garanticen de alguna forma el predominio de la racionalidad comunicativa en cada uno de sus niveles de operacionalización (selección, transmisión y evaluación)* (Ferrada, 2001: 109).

OPCIONES METODOLÓGICAS

La organización jerárquica, piramidal y estanca propia de la sociedad industrial ya no responde a las necesidades de la sociedad actual. Muchos ámbitos de la sociedad están transformando esa organización y están planteando formas más democráticas y participativas, desde las familias a las instituciones más burocratizadas como la empresa han realizado cambios muy significativos en su forma de organizarse y trabajar. La jerarquía tiende a disiparse hacia organizaciones más horizontales donde se comparte la información y se toman decisiones en equipo. La escuela está cambiando mucho más lentamente. La gestión del tiempo, del espacio y de las prácticas pedagógicas es un elemento clave para acelerar este proceso, pero es un elemento que no es neutral, y que ha tenido consecuencias diversas en los resultados educativos y, por tanto, en los sociales.

La «nueva sociología del currículo» que planteaba Giroux ya a finales de los años ochenta en su obra *Los profesores como intelectuales*, introduce la necesidad de plantear el currículo desde diferentes vertientes, en este caso, desde las prácticas pedagógicas, el espacio y el tiempo. Giroux parte de la necesidad de reexaminar las relaciones entre currículo, escuela y sociedad, ya que las escuelas forman parte de un proceso societario más

amplio y las relaciones y actitudes sociales inciden en la organización escolar y en el currículo que la define. Las prácticas pedagógicas, el tiempo y el espacio donde se llevan a cabo se establecen a través del currículo, y éste arrastra la concepción sociopolítica que se transmitirá al alumnado. En este punto planteamos el cómo se aprende, cómo se organizan las prácticas pedagógicas, y siguiendo el análisis de Giroux, lo hacemos sin perder de vista que esta organización responde a una visión sociopolítica que, en todo caso, también es susceptible de cambio y que debe adecuarse a las nuevas necesidades sociales.

El análisis que ya hemos hecho de la sociedad de la información, con algunos ejemplos de experiencias educativas, apunta cuáles deben ser los cambios a realizar: incidir en el análisis, selección y procesamiento de la información y prescindir de actividades meramente mecánicas y repetitivas. Trabajar en equipos y fomentar unas relaciones horizontales donde el diálogo se convierte en el elemento clave y el profesorado rompe la relación sujeto-objeto propia de la sociedad industrial. En los próximos apartados, veremos cómo pueden darse estos procesos, y cómo se concretan las posibilidades de cambio a través del fomento de un tipo de relaciones sociales (basadas en pretensiones de poder o en pretensiones de validez y con el objetivo de segregación o inclusión), unos saberes escolares inclusores o exclusores y unos sistemas de evaluación válidos en la sociedad actual.

RELACIONES SOCIALES EN EL AULA.

PRETENSIONES DE PODER Y PRETENSIONES DE VALIDEZ

Según Habermas (1987) las relaciones sociales se pueden establecer a partir de pretensiones de poder y/o pretensiones de validez. Las primeras parten de la posición que ocupan quienes establecen las relaciones, las segundas parten de los argumentos que dan independientemente de su posición de poder. Las primeras alimentan argumentos de fuerza y las segundas alimentan la fuerza de los argumentos.

En las aulas podemos encontrar ejemplos de relaciones sociales que reflejan tanto el primer tipo (a) como el segundo (b):

Relaciones sociales entre el alumnado y el profesorado

En la clase de matemáticas están corrigiendo los ejercicios que tenían que hacer el fin de semana en casa. Uno de los ejercicios trata de ver «¿qué podemos comprar con x euros?» Los niños y las niñas van contestando a medida que el profesor va preguntado: «una bolsa de pipas, un juego de la *play-station*, unas bambas, etc.» María, una de las niñas gitanas de clase contesta que ella podría comprar un kilogramo de caracoles, a lo que el profesor contesta que eso es imposible, que son mucho más caros. Ella insiste en que ellos lo venden a ese precio y el profesor se mantiene en la postura de que es un precio demasiado caro y dice «no es correcta la respuesta, no se puede comprar un kilogramo de caracoles con tan poco dinero».

a) Basadas en pretensiones de poder

La opinión del profesor ha valido por encima del argumento de María; una niña que cada año pasa unos meses trabajando en la recogida de caracoles con su familia y que, por lo tanto, conoce mucho mejor que el profesor a cuánto puede venderse un kilogramo. Es el profesor quien tiene el poder de aprobar o suspender a María, por lo que no solamente tiene que callarse, sino que tiene que aceptar que su ejercicio está mal hecho.

b) Basadas en pretensiones de validez

Si en la relación el profesor hubiese escuchado el argumento de María sería suficiente como para que se convenciera de su respuesta y aprobara el ejercicio. Además, el grupo-clase tendría la oportunidad de conocer cómo deciden el precio las personas que realmente se dedican a vender.

Relaciones sociales entre el alumnado

Cristina está muy acostumbrada a tener la razón y a salirse con la suya. Es la alumna que saca mejores notas de la clase y eso la coloca en una posición diferente con respecto al resto de compañeros y compañeras. En la clase de Lengua había que hacer una redacción y la profesora dejó que la clase escogiera el tema. Cristina había pasado el fin de semana en casa de su tía, una granja con muchos animales como vacas, gallinas y cerdos, así que propuso el tema de «la granja». Podría ser un tema muy interesante, pero en aquel barrio obrero de una gran ciudad, los niños y niñas de clase apenas habían visto nunca un animal doméstico como vacas o gallinas, así que escribir sobre ello en una redacción les resultaba difícil. Agustín, un niño muy tímido y callado de la clase, propuso otro tema: «nuestro barrio». Agustín le dijo a Cristina que el tema del barrio era mejor, porque todos y todas lo conocían y podrían escribir sobre un montón de cosas, y elegir del barrio lo que más les gustara. A Cristina no le convenció la idea, sabía que si el tema era el de las granjas arrasaría y lo haría mucho mejor que el resto. Acostumbrada a mandar y a salirse siempre con la suya insistió en el tema de la granja, imponiendo su voz a la de Agustín de tal forma que se acabó decidiendo lo que Cristina quería.

a) Basadas en pretensiones de poder

La decisión final de la clase viene marcada por la posición de líder que ocupa Cristina (acostumbrada a tener la razón y a salirse con la suya) frente a la de Agustín (tímido y callado). Los compañeros y compañeras de la clase saben más del barrio que de la granja, sin embargo, acuerdan hablar de la granja porque «siempre se decide lo que dice Cristina». Como resultado, sus redacciones serán cortas y se desanimarán al no saber de qué hablar.

b) Basadas en pretensiones de validez

En esta misma situación en la que toda la clase estaba decidiendo sobre qué tema hacer una redacción, si Cristina no hubiese utilizado su posición de líder en el aula y el hecho de que Agustín no suele imponerse con sus ideas, la decisión hubiese sido otra.

Cuando se trata de tomar decisiones colectivas y se escuchan los argumentos de cada uno y cada una, las decisiones suelen cambiar a cuando no es así. Si se hubiese tenido en cuenta el argumento de Agustín: «que con el tema del barrio toda la clase tenía más posibilidades que con el de los animales», seguramente la decisión hubiera sido otra, ya que tenía mucho más peso que el argumento de Cristina: «escribir sobre un tema que ella conocía mejor que nadie y que a ella le apetecía más».

A nivel mundial, las escuelas que han pasado no sólo a defender sino a fomentar y generar en sus prácticas educativas las relaciones basadas en pretensiones de validez están consiguiendo no sólo un ambiente de trabajo motivador y solidario, sino también superar el fracaso escolar y conseguir mejores resultados académicos de su alumnado. Sin embargo, las relaciones sociales que se establecen en la mayoría de las aulas, y que el alumnado ve entre el profesorado, están basadas en pretensiones de poder. Bajo estas dinámicas, lo que se logra es deslegitimar los valores que intentan transmitir (por ejemplo, el profesorado les enseña a ser personas solidarias mientras ven cómo se critican entre ellos y ellas).

Los centros educativos más basados en pretensiones de validez y menos en pretensiones de poder establecen una colaboración estrecha y horizontal entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad. Ningún aspecto curricular queda al margen de esa colaboración, tampoco el trabajo de los y las profesionales, el voluntariado y los familiares que entran en el aula, además del profesor o profesora habitual, para ayudar al alumnado que, en caso de no estar ellos, serían segregados fuera del aula. Con la participación de todas estas personas, los y las estudiantes siguen los mismos objetivos curriculares que el resto en un ambiente solidario y de superación de los conflictos. El diálogo igualitario que se establece supone que cada persona haga su función sometiendo sus actuaciones al debate colectivo y a la cooperación con las demás personas.

Con la colaboración de otras personas en el aula y con la dinámica de solidaridad que se crea entre el alumnado, que ya no se siente etiquetado ni excluido, los conflictos se van reduciendo. De este modo, la paz se asume no como algo impuesto, sino como algo construido entre todos y todas.

Las prácticas educativas que defendemos no se basan ni se pueden basar en teorías que consideran que todas las relaciones son de poder como hace la perspectiva genealógica de Foucault o la deconstruccionista de Derrida. Que en toda relación humana hay relaciones de poder es algo indudable que sostienen todas las teorías sociales actuales. Pero que sólo son de poder y que no hay también validez es algo que sólo pueden sostener teorías que no están a favor (ni dicen que lo están) ni de la sociología ni de la democracia y la igualdad en las escuelas. No están a favor de la sociología porque toda ciencia social se basa en un tipo particular de pretensiones de validez que son las pretensiones de verdad. Quienes afirman que todas las relaciones son de poder, consideran que no hay verdad para ser buscada por ninguna ciencia, sino que se impone como verdad lo que dice el poder. Tampoco pueden estar a favor de la democracia y la igualdad en las escuelas porque estos valores se basan en otro tipo particular de pretensiones de validez que Habermas denomina pretensiones de rectitud moral, y que establecen que la democracia es mejor que la dictadura y la igualdad mejor que la desigualdad. Quienes afirman que todas las relaciones son de poder afirman que tanto son relaciones de poder la dictadura y la democracia como la igualdad y la desigualdad.

RELACIONES SOCIALES EN EL AULA. SEGREGACIÓN O INCLUSIÓN

Es cada vez más frecuente que los centros escolares dediquen algunas horas a temas de valores, de cómo ser personas más solidarias y más sociables. También, en algunos centros, están haciendo grupos de niños y niñas etiquetados como conflictivos, poco trabajadores o desmotivados para el aprendizaje que, a la hora de matemáticas o de inglés, son separados de sus compañeras y compañeros para trabajar estos temas catalogados de «sociales». Los «grupos de convivencia» son un ejemplo.

Hablando con una de las alumnas a quien han puesto en uno de estos grupos, nos comentaba como un día, mientras les estaban explicando cómo deben relacionarse con el resto de los chicos y chicas de la escuela, entró la profesora de Matemáticas en la clase y le dijo a su profesor «si se había llevado la caja de tizas, que ya estaba bien, que siempre hacía lo mismo y tenía que irle todo el día detrás y que ya no se podía fiar de él», marchándose con la caja de tizas y dando un portazo.

Las relaciones sociales que se dan dentro del centro educativo y, en concreto dentro del aula, tienen una incidencia directa en el éxito o el fracaso escolar. Una escuela pensada desde y para la cultura hegemónica ha llevado a que, bajo la pretensión de observar las diferencias, se mantengan con un sector del alumnado actitudes y relaciones propias de una pedagogía y un currículo de máximos, es decir, basadas en el esfuerzo y la competitividad, mientras que con otro sector se tiene un trato diferente propio de la pedagogía y currículo de mínimos, es decir, basadas en la sociabilidad y la «felicidad».

Estas prácticas incrementan dentro del aula estereotipos acerca de algún alumno, alumna o grupo de alumnado que por el hecho de tener, por ejemplo, un ritmo más lento de aprendizaje, se catalogan como «el tonto o la tonta de la clase» o «el grupo de los torpes». Se llega así a la división o distribución por niveles del alumnado bajo criterios como el del ritmo de aprendizaje. Este tipo de situaciones lleva a unas relaciones sociales dentro del aula que contribuyen a bajar la autoestima de este alumnado, a reducir sus expectativas de futuro y a desmotivarse.

En una escuela donde el ciclo inicial de primaria realiza grupos por nivel de aprendizaje, un niño de primero y una niña de segundo se encuentran juntos en uno de los grupos, en este caso el de más bajo nivel. En ese momento, están realizando una actividad que la niña de segundo de primaria no sabe resolver. Tras intentar explicarle cómo realizar la actividad la profesora le dice al niño de primero que la ayude, a lo que éste contesta: «¡pero si no sabe nada!» y la niña replica: «¡y tú qué! Que eres de segundo y vienes a esta clase...».

Cuando las prácticas educativas y las relaciones sociales que se dan en el aula se basan en las altas expectativas, el lenguaje positivo y la resolución de conflictos a través del aprendizaje dialógico, facilitan el éxito escolar. Las relaciones sociales basadas y mediadas por el diálogo igualitario generan solidaridad, motivación y superan el absentismo. Del mismo modo, el no distribuir el alumnado por niveles de aprendizaje y mantener las altas expectativas para todo el mundo contribuye al aumento de la autoestima y a la aceleración del aprendizaje, superando los prejuicios y el etiquetaje.

Una forma de llevar a cabo y de concretar este aprendizaje dialógico es a través de los grupos interactivos, en los que no solamente se forman grupos heterogéneos dentro del aula, sin sacar a nadie fuera de ésta, sino que también se abre el aula a la entrada de otras personas adultas como familiares, voluntariado u otro profesorado. De este modo se pasa de una interacción alumno o alumna (profesor o profesora a la interacción alumno o alumna) voluntario o voluntaria y alumno o alumna. Esta multiplicación de las interacciones, como hemos visto, genera una gran aceleración del aprendizaje. Se fomenta que se establezcan interacciones entre el alumnado, porque tanto el que explica como el que es explicado están aprendiendo más, y la riqueza que se da con la entrada de otras personas, que pueden ser de muy diversas características (madre analfabeta, prima que estudia la ESO, un voluntario universitario, una trabajadora del barrio, etc.), ofrece un gran abanico de referentes para toda la clase.

Los grupos interactivos permiten que dentro del aula se establezcan más interacciones para que los estudiantes aprendan los unos de los otros introduciendo a las personas adultas que sean necesarias y logrando la maximización de su aprendizaje en su relación con las personas adultas que entran en el aula. Este tipo de relaciones fomentan la solidaridad y evitan la segregación de los y las que no siguen el ritmo del resto. Todo ello requiere partir del convencimiento de que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan en el contexto escolar, de modo que, en vez de partir de los mínimos, nos dirigimos hacia la consecución de máximos. Pero, ¿cómo logramos estos máximos? Es más fácil si felicitamos a los niños y niñas cuando hacen las cosas bien, resaltando sus éxitos, cuando fomentamos la autoestima de todos por igual, y cuando favorecemos que los niños y niñas controlen su propio proceso educativo y se ayuden mutuamente.

En las mesas donde se trabaja con grupos interactivos se genera mucho aprendizaje y mucha solidaridad. Jorge, un niño muy absentista y que lleva bastante retraso con respecto al resto de la clase, desde que empezaron a entrar personas voluntarias en el aula y se dejaron de formar los grupos por niveles, en los que a él siempre le tocaba el de más bajo nivel, se ha ido motivando más por aprender. Ahora no solamente viene más a clase, sino que desde el día en que él mismo lo pidió, durante las horas de patio, suele quedarse con algún voluntario o voluntaria para seguir aprendiendo.

La organización del currículo que tiende a observar a cada alumno y alumna de forma individual, buscando formas para que avancen según su propio ritmo y sus «capacidades», olvidando las desigualdades sociales en que están basadas, ha generado prácticas educativas segregadoras como las agrupaciones flexibles. En este caso, observar las diferencias ha significado obviar u olvidar el principio de la igualdad. Lo que ha sucedido es que a aquellos

niños y niñas que han mostrado más dificultades o ritmos más lentos de aprendizaje se les ha ido segregando, primero en los grupos «más retrasados» de la misma aula, luego en otra aula dentro del espacio escolar (por ejemplo, las Unidades de Adaptación Curricular) y, finalmente, en otro centro (como las Unidades de Escolarización Compartidas). El objetivo principal de este tipo de prácticas, centrado en que estos alumnos y alumnas recuperen el ritmo y vuelvan a incorporarse en su grupo-clase, no se llega a alcanzar nunca o casi nunca. Más bien al contrario, lo que sucede es que esos chicos y chicas, al sentirse etiquetados y etiquetadas, en quienes el profesorado vierte un tipo de expectativas bajas, ofreciendo unos aprendizajes de mínimos y no de máximos, van distanciándose cada vez más del ritmo de aprendizaje del resto, incrementando los conflictos, disminuyendo la motivación y aumentando el absentismo.

Por el contrario, la tendencia de otro tipo de prácticas educativas en el aula es la de no sacar a ningún alumno o alumna del aula. Y no solamente esto, sino que dentro de la propia aula se crean grupos, en este caso heterogéneos, según criterios de ritmo de aprendizaje, de etnia y género. De este modo, y con la incorporación de otras personas adultas en el aula que ayudan al profesor o profesora (familiares del centro, otro profesorado o voluntariado) se incrementan las interacciones, no solamente la del alumnado con el profesorado y el resto de las personas adultas presentes en el aula, sino que también las que se dan entre iguales, entre el propio alumnado. Este hecho genera una gran aceleración del aprendizaje.

Fruto de investigaciones y de experiencias tanto de otros países como del nuestro, se ha demostrado que las agrupaciones por rendimiento (bajo el criterio de grupos homogéneos) no dan resultados positivos en la superación del fracaso escolar, sino que más bien generan un mayor retraso del alumnado etiquetado como lento y llevan a un aumento de los problemas de convivencia. Por otro lado, las prácticas pedagógicas que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado han tenido y están obteniendo resultados muy positivos en el aprendizaje del alumnado y en la convivencia dentro del aula y del centro en general. Este tipo de práctica está logrando acelerar el aprendizaje de todo el alumnado sin que ninguno se quede rezagado del ritmo.

Esta opción metodológica permite, a la vez, que todo el alumnado trabaje sobre un tema común, con unas mismas actividades, evitando así los posibles etiquetajes. Cuando alguien acaba antes se pone a ayudar a su compañero o compañera, generándose así otro tipo de aprendizaje que es básico en nuestra sociedad: buscar estrategias para explicar las actividades, trabajar en equipo, adaptarse rápidamente a posibles cambios, habilidades comunicativas, etc. Este ambiente de aprendizaje y solidaridad que comparten alumnado, profesorado, familiares y voluntariado también permite que aquel alumnado antes considerado como «retrasado» se acerque al ritmo del resto, al incorporarse al aula en cualquier momento y trabajar con el resto de sus compañeros y compañeras. En este caso se están teniendo en cuenta las diversidades, entendiéndolas como camino hacia la igualdad.

SABERES ESCOLARES

Seguramente a menudo nos hemos preguntado qué utilidad tendrá aprender algunos de los contenidos que sin embargo se presentan como imprescindibles, o por qué se priorizan unas cosas y no otras en los currículos escolares. La selección de unos saberes

frente a otros se ha impuesto y legitimado como una cuestión relacionada con la verdad objetiva y el cientificismo. Sin embargo, se trata también a veces de elecciones arbitrarias fuertemente vinculadas a condicionantes sociales, intereses e ideologías. Dos cuestiones se presentan pues de gran importancia en relación a la selección de los saberes escolares son: qué saberes se seleccionan y por qué, y quién realiza esta selección. Lógicamente ambas cuestiones se complementan.

La mayoría de los saberes y prácticas escolares han reproducido o formado parte de la cultura hegemónica, han priorizado los intereses y conocimientos de los grupos privilegiados y han prescindido de importantes saberes y prácticas culturales propias de las clases populares, determinadas disciplinas o corrientes científicas, y temas sociales y morales controvertidos. Además se han presentado cargados de neutralidad y de fundamentación científica. Estos mismos saberes se han organizado en el currículo, tradicionalmente, de forma fuertemente parcelada entre ellos y jerarquizados en una gradación ascendente de complejidad y dificultad. Este esquema, basado en la especialización y las jerarquías de las disciplinas científicas, refleja una concepción del saber que tiene un carácter sagrado y que se posee (en el sentido de propiedad privada). Esta concepción del saber no reconoce que el conocimiento se construye socialmente, con la intervención decisiva de consensos e intereses en conflicto.

La Sociología de la Educación reproduccionista analiza cómo la estructura y el sistema escolar, y dentro de ellos los contenidos y saberes seleccionados, reproducían las desigualdades, hegemonías y relaciones de poder de la sociedad. La perspectiva comunicativa de la educación analiza cómo se crean los significados y las ideologías, y no solamente se reproducen, en los procesos educativos. Así, por ejemplo, aunque Freire teorice la transmisión de los intereses de las clases hegemónicas en la «educación bancaria», explica también una alternativa sólida y real, de educación liberadora, en la que los problemas sociales de los grupos populares se convierten en objeto y contenido mismo de estudio. Apple afirma que el Estado pretende utilizar a la escuela como mecanismo de reproducción y de legitimación de un orden dado de las cosas, y que la forma en que los saberes escolares se presentan como pre-dados, naturales, inmutables e incuestionables responde a este interés. Sin embargo, también indica que se van dando cambios en el desarrollo de las relaciones educativas porque tanto los profesores y profesoras como los estudiantes, familias y grupos desfavorecidos protagonizan resistencias a los intentos de hegemonización. Como analiza Willis, la jerarquización de los saberes también reproduce en su organización y presentación las relaciones de reproducción social: divisiones entre manual o intelectual, entre baja y alta. Por otro lado, Marina Subirats ha analizado también el carácter sexista de la selección curricular.

Varios elementos y circunstancias han obligado a plantearse cambios y reenfoques en la selección de los saberes escolares. Por ejemplo, en la época del desarrollo industrial, se intentó adaptar los contenidos ofrecidos por el sistema educativo a las necesidades del mercado laboral. Más tarde, en la sociedad de la información, se insistió en la necesaria polivalencia del aprendizaje inicial, ya que es imposible predecir las competencias concretas que tendrá que tener un alumno o alumna concreta, debido a la rapidez de los actuales cambios sociales y laborales. El acceso al trabajo depende ya no solamente de la imprescindible titulación académica, sino también de un aprendizaje permanente y otros factores, se ha empezado a incidir en la importancia del aprendizaje procedimental, del

aprender a aprender, o de las capacidades de inteligencia. Delante de los muchos problemas por solucionar a los que se enfrenta nuestra sociedad se ha intentado también que la escuela tomara responsabilidad, especialmente en relación con temas como el medio ambiente, la igualdad entre hombres y mujeres, etc. La tradicional exclusividad de hechos y conceptos en el saber escolar se ha intentado complementar con la consideración de los procedimientos de trabajo y aprendizaje, y los valores y actitudes, como contenidos escolares que se deben transmitir y evaluar.

Sin embargo, muchas de estas propuestas son arreglos parciales o «parches» que no logran (ni siquiera lo pretenden) dar respuestas globales a las problemáticas reales en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y en la cuestión de qué saberes son los que deben transmitirse. Además, en el fondo siguen valorándose los contenidos de siempre, que por otro lado inevitablemente se quedan obsoletos. Uno de los grandes problemas de la educación es que no logre cambiar al ritmo de los cambios sociales, y mucho menos preverlos.

EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLARES

¿Quién decide a qué hora abre y cierra una escuela; cuánto tiempo se dedica a un alumno; a qué hora; cuánto se dedica a cada materia; y por qué no se abre los fines de semana? ¿Se establece en función de las necesidades de los familiares, del alumnado o del profesorado? El modo como se organiza el tiempo dice mucho sobre los centros escolares. La organización del tiempo puede que no esté tanto en función del aprendizaje del alumnado, es decir, que no tenga tan en cuenta sus intereses y necesidades, sino que tenga más que ver con los intereses propios del profesorado, convirtiéndose así en un elemento de poder (Antúnez, 1998: 140). Pero parece que estuviera socialmente asumido que las escuelas cierran tres meses en verano, que fuera del horario escolar no hay actividades, o que si una madre empieza el trabajo a las 7 de la mañana tenga que organizarse para que alguien lleve a su hijo o hija a la escuela. La escuela, creada para dar respuesta a unas necesidades sociales, resulta que no tiene en cuenta esas necesidades a la hora de organizar el tiempo escolar.

Cuando se tienen en cuenta los intereses y necesidades del alumnado y de los y las familiares, estas prácticas educativas cambian radicalmente. Un ejemplo de ello es lo que se lleva a cabo en los centros escolares que están trabajando para implicar a la comunidad en el proceso educativo. En algunos de estos centros se realizan las reuniones o asambleas con las familias en el horario que a éstas les viene mejor y no sólo a las horas que van mejor al profesorado, en ellas se administran los tiempos de modo que todo el mundo pueda hacer oír su voz, priorizando la de los y las familiares y buscando formas de hacer efectivas las reuniones, de trabajo y en las que no se pierda el tiempo. Otro ejemplo es que, en estos centros, el horario en el que la escuela permanece abierta se decide en función de las necesidades del alumnado y sus familiares, permitiendo de este modo ampliar la oferta formativa por las tardes.

Las experiencias de implicación y participación de los agentes sociales en escuelas crean espacios y tiempos para toda la comunidad educativa, no sólo para el profesorado. Se recupera la función social de la escuela, ya que se retoma la posibilidad de tener en cuenta estas necesidades. Además, el alumnado está en una actividad formativa el máximo

tiempo posible, se pasa a centrar la administración del tiempo escolar a partir de criterios de aprendizaje.

Respecto del espacio, Puig (1999: 28) afirma que *L'espai educatiu reflecteix simbòlicament i funcionalment la voluntat pedagògica que l'ha creat*³. Como en el caso de la organización temporal, la organización del espacio también puede ser una herramienta de poder. Podríamos hacernos las mismas preguntas que en el punto anterior, y veríamos como la tarea de organización del espacio también ha quedado relegada al profesorado en la mayoría de los casos. La exclusión de las opiniones, demandas e intereses de familiares y alumnado lleva de nuevo a que no siempre se favorezcan los aprendizajes, sino los intereses propios de los educadores y educadoras.

En función de la organización espacial que se defina dentro del aula, se va a favorecer un tipo determinado de interacciones entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado en sí. Si, por ejemplo, las mesas del alumnado están dispuestas en círculo o forma de «u» se favorecerá un tipo de interacción fluida entre ellos y ellas y con el profesor/a o las demás personas adultas presentes en el aula. Si, por el contrario, las mesas están dispuestas en fila mirando hacia la pizarra, el alumnado sentado en las filas de atrás tendrá unas interacciones con el o la profesora menos cercanas que el de las primeras filas, además de no poder ver las caras de sus compañeros y compañeras. Del mismo modo, el de las primeras filas no tendrá otra perspectiva que la de la pizarra y la persona que tiene delante, normalmente el profesor o profesora.

La organización tradicional de las prácticas pedagógicas, del tiempo y el espacio a través del currículo está basada en un modelo conservador y elitista que no contribuye a la transformación de las desigualdades sociales. Además, es un modelo caduco, que requiere una transformación bajo los parámetros de una sociedad en constante cambio y que demanda la promoción y radicalización de la democracia y la participación. Seguramente, en la necesidad de este cambio habría un acuerdo. Pero la aplicación de este cambio requiere la transformación de unas dinámicas y un funcionamiento muy anclado en el sistema educativo. Las prácticas que superan este anclaje funcionan a partir de la democratización de estos elementos, y esto conlleva repensar la función social de la escuela como un espacio organizado para la superación de las desigualdades sociales a través de la posibilidad de participación de todos los agentes sociales y educativos.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación es una forma de control y selección. Control social de lo que las alumnas y alumnos han aprendido, tanto de lo que oficialmente forma parte del currículo explícito como del menos confesable currículo oculto. Todo sistema social requiere una selección de las capacidades de personas que van a tener a su cargo la salud o seguridad de otras personas. En ese sentido, la evaluación y su función selectiva es indispensable para el funcionamiento de la sociedad y para el bienestar que queremos todas las personas.

³ *El espacio educativo refleja simbólicamente y funcionalmente la voluntad pedagógica que lo ha creado* (traducción propia).

Sin embargo, ya Marx nos proporcionó elementos de análisis que nos permitían descubrir que la división técnica del trabajo encubría también una división social. Desde una perspectiva ideológica muy diferente, otro gran sociólogo, Merton, nos decía que la función manifiesta de la desigualdad entre médico y enfermero era atender mejor nuestra salud, mientras que la función latente era mantener la jerarquía y el orden en el hospital. Lo mismo ocurre con la evaluación educativa. La necesidad de evaluar a quien tiene las capacidades que requiere operar los ojos encubre y legitima evaluaciones destinadas a determinar quién triunfa y quién fracasa en el sistema educativo y en el mundo laboral. Además, podemos ver que las hijas e hijos de familias académicas (que tienen algún familiar con título universitario) tienden a tener mucho más éxito escolar que quienes pertenecen a familias de bajos niveles de estudios e ingresos y más si son de culturas no dominantes.

De esta forma, se nos convierte a las y los profesionales de la educación en cómplices de una selección educativa y social, al servicio de unos procesos de inclusión y exclusión social que son generados por políticas que sólo controlamos muy parcialmente. Al mismo tiempo, se nos tranquiliza haciéndonos creer que realmente esa evaluación es objetiva y neutral, colaborando así en el etiquetaje y en las bajas expectativas de las hijas e hijos de familias más desfavorecidas económica y culturalmente.

Los sistemas de evaluación responden a una determinada concepción de la educación, de la cultura y de la sociedad. En la actualidad, la forma de evaluación más extendida parte de una concepción tecnocrática que se basa en el control del proceso educativo. Aprobar un examen continúa siendo el gran reto de la mayoría de los estudiantes. La evaluación es un proceso de selección social que, dependiendo de la perspectiva dominante, se ha encubierto bajo una igualdad etnocéntrica o bajo una diversidad relativista.

Hasta los años noventa, la igualdad de oportunidades se ha vinculado a la necesidad de que existiera el fracaso escolar, o dicho de otra manera, personas que «valen» y personas «que no valen». Seguía habiendo muchos obstáculos para el alumnado desfavorecido, como es el uso excesivo de las *pruebas de rendimiento estandarizadas supuestamente neutrales que determinan el futuro de esos jóvenes* (Apple y Beane, 1997: 33). De esta concepción homogeneizadora se pasa a una concepción basada en la diversidad. Bajo el discurso del respeto a la diversidad, los proyectos educativos se desarrollan de modo que permitan ajustarse a cada grupo cultural presente en el aula o en el centro. Esto conlleva la adaptación de los currículos y de los contenidos en función del tipo de alumnado. Veremos con más detenimiento en el Capítulo 14 las consecuencias negativas que esta concepción acarrea, interpretando la diversidad de forma que legitima la desigualdad.

El modo en que organizamos la información de la que disponemos y el modo en que transmitimos esta información está fuertemente influido por nuestras características culturales. De este modo, aquellas personas que no comparten las características culturales de los grupos socialmente dominantes son las que tienen más dificultades para ver reconocidos sus saberes y tienen un riesgo mayor de quedar excluidas. Para superar esto, se plantea la necesidad de partir de las habilidades de las que ya disponen las personas y no de sus déficits e integrar el proceso dialógico como principio definidor de las metodologías de evaluación y acreditación.

Una vez definida la finalidad de la evaluación, se concretan unos objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes que el alumnado debe adquirir, dividiendo la evaluación

de forma secuencial. Finalmente hay diversas formas de llevar a cabo distintas técnicas de evaluación, como por ejemplo pruebas «objetivas», tests, exámenes y otro tipo de observaciones que tienen la finalidad oficial de objetivar las diferentes variables del proceso, observaciones que deben ir registrándose.

Este tipo de evaluación parte de la idea explícita de la necesidad de comprobar que el alumnado está adquiriendo los aprendizajes, pero paulatinamente se va sustituyendo esta idea de valorar de forma objetiva los aprendizajes adquiridos por la idea de ejercer una autoridad o control sobre el alumnado. A través de la evaluación en forma de pruebas objetivas, pues, no solamente se está comprobando qué conocimientos ha adquirido el alumnado y como lo ha hecho, sino que se ejerce el poder del profesorado de decir, a través del suspenso o del aprobado, quién sirve y quién no sirve. Es imprescindible distinguir una cosa de la otra, ya que en el ritual escolar está frecuentemente presente de una forma implícita o explícita el juego del aprobado o el suspenso, que sin lugar a dudas constituye el elemento clave del poder. Por este hecho, la naturaleza de la evaluación constituye el factor principal de la práctica educativa.

EL CURRÍCULO OCULTO: «¿QUÉ PASA REALMENTE DENTRO DE LAS ESCUELAS?»

En la escuela y las aulas ocurren muchas otras cosas que aquellas que se explicitan en el proyecto educativo, el currículo y las programaciones. Los alumnos y alumnas, además de aprender los nombres de ríos, fechas históricas, técnicas de estudio, procedimientos de búsqueda de información o la importancia de reciclar el papel, adquieren otros conocimientos y creencias, como por ejemplo, que la cultura gitana no ha hecho aportaciones que merezcan ser recogidas en los libros de historia, que las mujeres no han existido durante muchos siglos, etc. También aprenden a normalizar los roles diferenciados entre hombres y mujeres, interiorizan formas de ejercicio de la autoridad y que hay unos saberes más elevados que otros, adquieren un autoconcepto determinado, etc.

El currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela.

Hemos venido diciendo en este capítulo que el currículo escolar no es neutro sino que representa un conjunto de elecciones en cuanto a formas de hacer, formas de organizarse, contenidos que se pueden transmitir... el currículo oculto se refiere a las estructuras implícitas, y no explícitas, en todas estas elecciones, que tienen una importante fuerza en la socialización de los chicos y las chicas.

Si la neutralidad en la educación es una creencia como mínimo ingenua, que protege intereses generalmente hegemónicos y legitima las desigualdades, también en los proyectos en los que se explicitan intenciones educativas, éticas o ideológicas, suelen darse contradicciones entre lo explicitado y lo subyacente, inconsciente o implícito.

Como hemos visto anteriormente, Michael Appel a partir de su modelo de resistencia ha realizado importantes aportaciones al análisis sociológico del currículo. Son las interacciones entre instrucción, currículo e ideología, las que deben estudiarse para elucidar

de qué forma se crean, resisten y transforman, también, los modelos de relaciones sociales. Appel, Giroux y otros plantean que este análisis de las relaciones de poder dentro y fuera del aula es fundamental para plantear alternativas democráticas al currículo.

Otros autores se han concentrado en estudiar de qué manera se transmiten estas estructuras subyacentes en la institución escolar. Ya hemos comentado que los contenidos que se imparten en la escuela llevan implícita la transmisión de un tipo determinado de ideas y valores que de forma general pertenecen a la cultura hegemónica. Excluir las opiniones de las culturas minoritarias, de las mujeres y de los y las jóvenes, son formas de silenciar otros criterios que no sean los de la cultura dominante.

Pero otras vías a través de las cuales se transmiten estas creencias son las que hemos estado viendo como el tipo de estructura del centro, la organización del aula, los distintos roles, la calidad de las relaciones, el grado de igualdad en el diálogo, los sistemas de evaluación o la metodología aplicada. Phillippe Jackson, por ejemplo, estudió con minuciosidad las formas de desarrollo del currículo oculto, enfatizando las formas en las que se aprende a vivir en grupo, el papel y sentido de las alabanzas y el ejercicio de relaciones de poder.

Podemos encontrar muchos ejemplos de la fuerza socializadora de la escuela y de las relaciones sociales que se dan en ella, así como de estudios en este campo. Por ejemplo, desde movimientos feministas se han analizado las relaciones entre profesores y estudiantes, incluso las expectativas y pensamientos profundos del profesorado, para ver de qué manera se contradecían con las pretensiones de desarrollar currículos a favor de la igualdad entre hombres y mujeres.

También se ha comparado la importancia de las clases de educación cívica u otras formas de enseñanza deliberada en valores, con el tratamiento del conflicto en el quehacer cotidiano de la vida del grupo. Por ejemplo, los estudios sobre *incidental learning* demuestran que contribuye mucho más a la socialización política de los estudiantes que las clases cívicas u otras formas de enseñanza deliberada de unas orientaciones de valores específicas. Los niños aprenden cómo manejarse y relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen a partir de las pautas de relación a las que están expuestos en alguna medida en las escuelas.

Falta plantearse, por lo tanto, de qué manera se pueden superar las barreras que impone el currículo oculto. Todas las propuestas que encontramos en este sentido apuntan al diálogo, la participación y la democratización de la toma de decisiones con respecto a todos los elementos del currículo. El currículo oculto está velado al interés comunicativo. Para avanzar en la superación de su contribución a los intereses de poder, por lo tanto, debemos desarrollar la acción comunicativa. Así se abren procesos que parten de un currículo más participativo en el que el conocimiento no viene dado por aquél propio de una posición social alta, sino que el conocimiento se construye socialmente, compartiendo distintos valores e intereses según el grupo cultural al que pertenezcan. De este modo, los y las jóvenes, a través de un currículo democrático, *aprenden a ser «intérpretes críticos» de su sociedad* (Apple y Beane, 1997: 31).

Esta definición lleva consigo un cambio de rol por parte del alumnado con respecto al currículo, quien pasa de ser un sujeto pasivo en el que se vierten una serie de conocimientos propios de la cultura dominante, para formar parte activa en la construcción del conocimiento. Los ejemplos de lo que se incluye en este tipo de currículos que llevan a esta reflexión activa giran en torno a temas como el «futuro de la comunidad», la «justicia», la

«política medioambiental», etc. (Apple y Beane, 1997), enfocados no desde un punto de vista de cultura hegemónica, sino entrando en relación con la realidad diaria del alumnado.

Otra de las cuestiones que Apple y Beane plantean en su obra es que a menudo las propuestas progresistas acerca del currículo no han priorizado aquellos conocimientos oficiales que el alumnado va a necesitar para su inserción en el mundo sociolaboral, conocimientos que por esta misma razón el alumnado sí prioriza adquirir. Ésta es una de las causas por las que este tipo de propuestas no han tenido muy buena acogida en los centros educativos con alumnado desfavorecido, ya que se trata de un sector que necesita, más que ningún otro, que la institución educativa le ofrezca estas herramientas. Consecuencia de ello es lo que ellos mismos dicen: *así, no podemos ignorar el conocimiento dominante. Poseerlo abre algunas puertas*, aunque no olvidan la importancia de huir de programas rígidos y estandarizados, *nuestra tarea es reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en esta sociedad, no para ponerles trabas* (Apple y Beane, 1997: 36).

Se hace necesario, pues, democratizar estas estructuras y llevarlas al currículo abierto o planificado. Apple y Beane, en su obra *Escuelas democráticas*, definen el currículo democrático como aquel que incide en el acceso a la información y al derecho de todas las personas implicadas a hacer oír su voz y exponer su punto de vista. Un ejemplo de este tipo de procesos democráticos a la hora de elaborar el currículo o de definir los contenidos pedagógicos son los contratos de aprendizajes que algunas comunidades de aprendizaje están llevando a cabo. Esta experiencia da una respuesta clara a preguntas tales como si los educadores y educadoras deben formar parte activa en el control de su propio trabajo, o de si los familiares, ante el derecho de decidir los objetivos de la educación, deben o no incidir de forma más activa en la organización de los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Actividad 1⁴

A continuación os proponemos tres debates sobre situaciones que hemos comentado a lo largo del capítulo. Trátense de ver tanto la concepción teórica en la que se sitúan los y las diferentes protagonistas como las consecuencias sociales de los planteamientos que defienden.

Debate 1: Consecuencias del currículo oculto

Pedro: Yo no veo que se tengan que meter en el currículo según qué cosas. Por ejemplo, lo que tú dices sobre los comentarios o actitudes sexistas o machistas, o tener en cuenta cómo nos dirigimos, o los contenidos que hay en las asignaturas... Eso es cosa de cada cual, la responsabilidad recae en cada profesor y profesora y, por supuesto, en las familias.

Continúa

⁴ Todos los debates están sacados de la realidad. Algunos fragmentos han sido recogidos de los debates realizados por alumnas y alumnos en los foros de las asignaturas de sociología de la educación impartidas por las profesoras y otros de conversaciones tenidas con alumnos y alumnas o participantes (profesorado, voluntariado, familias...) relacionadas con comunidades de aprendizaje. Todos sus nombres están cambiados.

Mercedes: *Pero no me dirás que no es cierto eso que te digo, que el lenguaje que se utiliza en los libros, el que usa el profesorado, el hecho de que se hagan muy pocas referencias a mujeres en la historia... Todo ello influye en el alumnado.*

Pedro: *Pero icómo vamos a poner esto en el currículo!*

Mercedes: *Yo veo que si hay actitudes o comentarios machistas o sexistas entre el alumnado, y también entre el profesorado, no siempre se cortan y se trabajan en la clase. Entonces icómo se van a cambiar?*

Pedro: *Ya, si te entiendo lo que dices. Aunque sigo pensando que esto es más responsabilidad de cada alumno y alumna, que sus familias son las responsables de esto y lo que vivan fuera de la escuela también influye. Claro que no me gusta que haya machismo o sexismo, pero llevarlo a nivel curricular, no lo veo bien.*

Mercedes: *Lo que yo pienso es que si estamos de acuerdo en que hay que superar este tipo de situaciones que se puedan dar en las aulas, debemos tener una forma concreta de superarlas, y pienso que incluirlo en el currículo es una forma muy válida, si no, icómo lo podemos trabajar de forma explícita y unificada?*

Debate 2: Interacciones en el centro educativo

Miguel: *Estoy totalmente de acuerdo con que las relaciones que se dan dentro de las escuelas son muy importantes. Lo que pasa es que cuando un niño o una niña se porta mal, si habla y no deja trabajar al resto icómo se soluciona?*

Celia: *Pues la verdad es que castigándolo no arreglas nada. Si pones al niño o a la niña en un rincón de la clase se va a rebotar aún más.*

Miguel: *Pues si no hay forma de conseguir que se pongan a trabajar podemos sacarlos de la clase, mandarlos al despacho de dirección o lo que sea. Lo importante es que el resto de la clase pueda seguir trabajando, a eso me refiero.*

Celia: *No, si estoy de acuerdo con que el resto de la clase debe seguir trabajando, pero estas situaciones no ayudan nada a ello. Pero la forma de tratarlo es importante, porque si sacas de la clase al alumno o alumna que se porta mal, si les gritas, o si pasas de que no trabajen cuando no molestan, no solamente no lograrás nada con él o con ella, sino que el ambiente de la clase en conjunto no es nada favorable para aprender.*

Miguel: *¿Y con aquel alumnado que simplemente no quiere venir a clase y se le obliga? ¿Qué se hace con éste?*

Celia: *Tú ya estás presuponiendo que no está motivado o motivada para estudiar, pero igual no sabemos las razones. Igual lleva tiempo recibiendo reprimendas, castigos y malas palabras, por lo que no me extraña que no quiera venir.*

Miguel: *Yo creo más en soluciones como ponerlos aparte. Si alguien habla más de la cuenta y distrae al resto, pues lo pongo en otro lado, apartado, para que no pueda molestar más. Es lógico, ¿no?*

Celia: *Si hablamos mal al alumnado sólo conseguiremos que se sientan peor. Si no creemos en sus capacidades, icómo van a creer ellos y ellas en las suyas? Yo pienso que la solución de meter más gente adulta dentro del aula es muy buena. El profesorado solo no puede con toda la clase. Así, con más personas adultas que ayuden, el alumnado se va a sentir más atendido.*

Debate 3: ¿Quién debe hacer el currículo?

Sonia: *No veo nada claro que otras personas familiares digan cómo tiene que ser el currículo. Esto es trabajo de personas que tengan una formación para ello, que estén preparadas.*

Ángel: *Lo que ocurre es que hay ciertos aspectos que aquellas personas que van de «expertas» no pueden conocer. Por ejemplo, por mucho que lleves años en una escuela con alumnado gitano, por mucho que conozcas el barrio y esas familias, no puedes saber exactamente lo que piensan, cuáles son sus intereses y sus necesidades.*

Sonia: *Pues claro que sí. Antes los currículos los elaboraban pedagogos y pedagogas, pero ahora ya los hacen equipos interdisciplinares que están sobradamente preparados para hacer su trabajo.*

Ángel: *Muchas personas gitanas se quejan de que en la escuela no se enseña nada de su cultura y de su historia, y con toda la razón. También piden que en el centro haya referencias a la cultura gitana y apenas se está haciendo. Si continuamos elaborando los currículos al margen de estas personas no lograremos que se les tenga en cuenta y se sientan representados y representadas en la escuela y, por lo tanto, no se logrará superar el fracaso escolar que gran parte de este colectivo tiene.*

Sonia: *Yo veo muy bien lo de tenerlos en cuenta en el currículo, pero de ahí a que participen en la elaboración lo veo muy exagerado, además de que, pues eso, que no están preparados.*

Ángel: *Eso que dices que «no están preparados» es un planteamiento cada vez más caduco. Lo de que solamente los «expertos» y «expertas» pueden encargarse de ciertas tareas está cada vez más cuestionado. O ¿no cuestionarías a tu padre si te dijera que volviera los fines de semana a las 10 de la noche? Cada cual tiene sus razones y sus argumentos, y todos son igualmente válidos.*

RESUMEN

CUADRO-RESUMEN

<p>CONSTRUCCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA DEL CURRÍCULO</p>	<p>¿Es el currículo un elemento de reproducción de la sociedad dominante?</p> <ul style="list-style-type: none"> - El currículo tiene una naturaleza social y las propuestas curriculares evolucionan en relación con la realidad social. - Los criterios curriculares también responden a intereses personales y a relaciones de poder. - Los enfoques críticos cuestionan el enfoque tecnocrático basado en la eficacia y los resultados; también se pueden generar a través del currículo relaciones más igualitarias y que superen el poder y el control.
--	---

Continúa

CUADRO-RESUMEN	
RELACIONES SOCIALES EN EL AULA	<p>¿En qué tipo de pretensiones se basan, en las de poder o en las de validez?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Las pretensiones de poder parten de la posición que ocupan quienes establecen las relaciones. – Las pretensiones de validez parten de los argumentos, independientemente de la posición de poder. – En el aula encontramos los dos tipos de pretensiones, en las relaciones entre profesorado y alumnado y en las relaciones entre el propio alumnado. – Las escuelas que basan sus relaciones en las de validez consiguen mejor ambiente de trabajo, motivación y solidaridad, pero también mejores resultados académicos.
SABERES ESCOLARES	<p>¿Son realmente imprescindibles los saberes escolares actuales? ¿Qué saberes se seleccionan, quién los selecciona y con qué criterios?</p> <ul style="list-style-type: none"> – La selección de unos determinados saberes culturales para la escuela es arbitraria y responde a los intereses, la ideología y el patrimonio cultural de los grupos que llevan a cabo esta selección, es decir, de las clases hegemónicas. – Los cambios y replanteamientos en la selección de saberes a menudo son soluciones parciales que no abordan el conjunto de las problemáticas y que por otro lado no evitan que se sigan valorando los saberes de siempre. – Uno de los principales problemas de la educación es no saber prever el ritmo de los cambios sociales. – La perspectiva comunicativa en la educación no solamente analiza cómo se reproducen las ideologías a través de los saberes escolares, sino también cómo se crean nuevos significados y saberes.
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ESPACIO Y TIEMPO	<p>¿Cómo se organizan las prácticas pedagógicas en el eje espacio-tiempo?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Las agrupaciones homogéneas o heterogéneas, los horarios escolares, la distribución y los usos de los espacios son cuestiones curriculares. – La organización tradicional de la escuela desarrolla estas prácticas de manera jerárquica y elitista, reproduciendo las desigualdades sociales. – Las prácticas que superan este anclaje funcionan a partir de la democratización de estos elementos, creando espacios y tiempos para la participación de todos los agentes sociales y educativos.
SISTEMA DE EVALUACIÓN	<p>¿Es la evaluación una forma de control y selección social?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Es una forma de control de lo que se ha aprendido, y de selección de las personas que van a estar en determinadas responsabilidades en nuestra sociedad. – Pero la evaluación actual encubre un proceso de división social, mediante una función latente de mantener la jerarquía y el entramado social. – El juego del aprobado/suspense, generalizado en la evaluación, es un elemento de poder, ya que no es un proceso objetivo y neutral y colabora en el etiquetaje y las bajas expectativas de los hijos e hijas de las familias más desfavorecidas. – Existen alternativas a los sistemas de evaluación dominantes que superan el control y la división social y que se definen a partir de habilidades en vez de déficits.

CUADRO-RESUMEN

CURRÍCULO OCULTO	<p>¿Qué es lo que ocurre realmente en las aulas y los centros?</p> <ul style="list-style-type: none"> - El currículo oculto tiene incluso más importancia en relación a la transmisión y creación de significados e ideología que el currículo explícito. - El currículo oculto son todos estos aspectos que, sin ser explicitados, ni a menudo debatidos, se transmiten a los y las estudiantes a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela. - Las estructuras profundas, las expectativas del profesorado, las alabanzas, las formas de control y evaluación, la organización de las relaciones entre iguales... son mecanismos a través de los cuales los alumnos y las alumnas adquieren creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o su propio valor. - El currículo oculto está velado al interés comunicativo. Un currículo más democrático facilita el diálogo de todas las personas implicadas en relación a todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.
------------------	--

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Nueva York, Routledge (p. o. en 1979).
- APPLE, M. y BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata. (p. o. en 1997).
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- FERRADA, D. (2001). *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Complementaria:

- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía* n.º 301, pp. 20-24. Barcelona, Praxis.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (p. o. en 1988).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa vols. I y II*. Madrid, Taurus (p. o. en 1981).
- YOUNG, M. (1998). *Curriculum of the future*. Nueva York, Routledge.

Sociología de la organización escolar

Antonio Guerrero Serón
Universidad Complutense de Madrid

LOS CENTROS ESCOLARES COMO ORGANIZACIONES SOCIALES

Perspectivas en Sociología de la Organización Escolar

En los primeros años setenta, la Sociología de la Educación estaba dominada, casi en exclusiva, por la investigación de la relación entre el origen social y el rendimiento académico. La escuela y el proceso de escolarización se consideraban una *caja negra*, que no producía efecto alguno en los resultados de los estudiantes y, mucho menos, en la igualdad social. Así lo señalaban, con fuerza, desde potentes investigaciones, Coleman y Jencks, cuyos análisis mostraban la poderosa relación entre las características del origen familiar de cada alumno y su rendimiento académico: es la parte más cercana del entorno social del chico, su familia y los estudiantes amigos, la que afecta más a su rendimiento; el producto de una escuela depende ampliamente de las características de los chicos que entran, y todo lo demás es (vienen a decir) bien secundario o completamente irrelevante. Desde tales supuestos, poca atención había que prestar a las políticas educativas y a las prácticas cotidianas, pues ni la distribución y el uso de los fondos dentro de las escuelas, ni el establecimiento y la diferenciación del currículo, ni su relevancia para la clientela, ni la programación de las actividades educativas a lo largo del período escolar, ni la división de la población escolar en clases o grupos de habilidad, ni el diseño y la puesta en práctica de los programas de formación importaban lo más mínimo desde la perspectiva sociológica. Tales temas no parecían tener sentido sociológicamente hablando, en una atmósfera académica dominada por la investigación marcada por esas ideas acerca de los determinantes del logro individual.

En esos tiempos la escuela significaba un agregado de recursos educativos y una composición de población estudiantil. La visión de que las diferencias entre escuelas no contribuían mucho a los resultados escolares y que tampoco contribuían a la igualdad social suponía, además, el reconocimiento de que, en un campo importante como el de la educación, conocer cómo se producía su resultado clave se podía llevar a cabo sin conocer mucho de su organización social. Los detalles de cómo operaban los sistemas escolares generaban escasa fascinación. Eran tiempos en los que la estructura interna de la

escuela y su posible importancia para el aprendizaje eran una categoría residual: apenas ningún sociólogo tenía una perspectiva prometedora de qué podría pintar la organización en la relación entre variables antes reseñada. Y, sin embargo, habría que buscar esa traza, ya que se constataba que, efectivamente, las escuelas tenían algún tipo de papel en el aprendizaje, desde el momento en que era perceptible que, año tras año, los alumnos aprendían cosas nuevas.

Precisamente, el aporte de la Sociología del Currículo y los *nuevos sociólogos* de la educación va a ser decisivo para hacer de la organización escolar una categoría central en el análisis sociológico de la educación, convirtiéndose en uno de sus principales retos intentar establecer en qué medida la escuela como organización contribuye y es responsable de los resultados que de tal institución social se derivan. Hacer sociología de la organización escolar es, así pues, como abrir la *caja negra* del centro escolar, echando una mirada a su interior, para ver cómo es y cómo funciona y, sobre todo, cómo incide en los resultados que chicos y chicas obtienen de su paso por la escuela. Una apertura que se puede y debe hacer desde las diversas perspectivas existentes en Sociología de la Educación.

El concepto sociológico de organización escolar

¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de organización escolar desde una perspectiva sociológica? ¿Cuáles son sus pretensiones y qué es lo que la diferencia de un enfoque anclado en la Pedagogía? Algo nos empieza a aclarar el aporte de dos clásicos de la sociología, como son Durkheim y Weber. La herencia durkheimiana, recogida fundamentalmente en tres de sus obras: *Educación y Sociología*, *La educación moral* y *La evolución pedagógica en Francia*, nos anima a ver la organización escolar como un **hecho social**. Ello quiere decir que la organización escolar es algo que tiene una realidad objetiva y un carácter externo y coercitivo para los individuos, debiendo realizar su estudio de manera objetiva y desinteresada, sin juicios de valor, ni pretensiones normativas. Como tal, forma parte de los *grupos intermedios*, propios de las sociedades modernas, a las que proporcionan la interdependencia, solidaridad orgánica o integración social que necesitan. El modo de hacerlo es mediante el contenido de su coerción, que es inculcar una **educación moral** que recomponga la conciencia común, y una **educación técnica**, que posibilite la solidaridad orgánica y haga frente a las posibles situaciones de **anomia** que pudieran darse en las sociedades con una compleja división del trabajo.

Max Weber, en su gran obra *Economía y Sociedad*, ve la organización escolar como una relación social racional con arreglo a fines, que caracteriza al tipo ideal de dominación racional-legal que es la **burocracia**. Es decir, el procedimiento de dominación racional-legal que funciona según los principios de: a) *jerarquía* administrativa; b) separación de los niveles administrativo o de gestión y político o de decisión; c) separación entre la persona y el cargo; d) el mecanismo reglamentario del *expediente*, que comporta el ejercicio de la dominación por medio de un *cuadro administrativo* que requiere, entre otras cosas, una adecuada *formación profesional* (Weber, 1964: 173-175).

De acuerdo con Renate Mayntz (1972: 23), en su ya clásico tratado, una organización social es toda formación social que cuenta con un círculo preciso de miembros y se

configura racionalmente mediante una diferenciación interna de funciones, para conseguir los fines y objetivos específicos hacia los que se orienta de manera consciente y en reciprocidad con el medio. Anthony Giddens (1991: 307), añade que las organizaciones se albergan en edificios construidos *ex profeso* para el desarrollo de esas organizaciones, marcando sus límites internos. La arquitectura escolar representa una división técnica del espacio de trabajo, donde la estructura pluralista de poder se plasma en la estructura pluricelular de sus aulas.

Con todo, los centros escolares, como sistemas sociales abiertos al entorno que son, están en un continuo *feed-back* con el medio social. La apertura de la organización al entorno viene a dar, de acuerdo con el modelo de contingencia o sociotécnico, respuestas funcionales al entorno social, que es el que proporciona los *inputs* o «materias primas» al centro escolar (alumnos, profesores, financiación, legislación...) recibiendo a cambio capital humano y soluciones a su incertidumbre.

En conclusión, la escuela o centro escolar es una organización social, es decir, un *sistema social* o totalidad articulada, que cuenta con un círculo preciso de miembros, configurados racionalmente siguiendo el modelo *burocrático*, que tiene como objetivo conseguir, en reciprocidad con su medio o entorno social, los fines específicos que se fija: la socialización moral y técnica de las jóvenes generaciones.

Elementos sociológicos de la organización de los centros escolares

Desde la perspectiva sociológica, el estudio de la organización escolar trata de averiguar cómo los centros escolares se organizan para hacer posible esos procesos de enseñanza-aprendizaje y cumplir así con los objetivos que la sociedad demanda de ellos, formulados en la legislación educativa y en las relaciones directas y constantes con el entorno social. En ese sentido, el análisis sociológico de la organización escolar debe plantearse como la caracterización de la escuela como un contexto moral y técnico para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje y, a la vez, como una evaluación de los efectos que tiene sobre el rendimiento escolar o, lo que es lo mismo, sobre los resultados de los estudiantes.

La preocupación central de todo análisis sociológico de la organización escolar es comprender el funcionamiento de las escuelas y de sus diversas dimensiones, en relación con los procesos educativos que en ella tienen lugar y los objetivos de la organización. Los elementos a considerar en todo estudio sociológico de la organización escolar son conocer y delimitar:

- 1) Los objetivos, metas o propósitos que se fijan y orientan a los centros escolares como organizaciones.
- 2) La estructura de gestión y participación de los centros, con sus órganos unipersonales y colegiados.
- 3) La organización del conocimiento en una programación y horario determinados, como intermediarios entre el conocimiento oficial y el que se transmite a los alumnos en el interior del aula.

- 4) El proceso de asignación de los alumnos en grupos, que afecta a la cantidad y calidad de los conocimientos y las oportunidades académicas que reciben los distintos perfiles de alumnos.
- 5) La *cultura* o *clima escolar*, resultado de la arquitectura escolar, los valores y normas propios y la apertura del centro al entorno social.

Éstos son los elementos que conforman el conocimiento de la escuela como organización social, que representan unos factores importantes de la des/igualdad educativa, y que ahora pasamos a estudiar con más detalle en tanto que afectan a la calidad y cantidad de información e interacción que reciben los estudiantes.

LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Es rasgo distintivo de toda organización formal su establecimiento con el propósito explícito de lograr ciertos objetivos, que constituyen su *característica estructural* ya que sirven para articularla. Así pues, por lo que se refiere a la organización escolar, una primera tarea es conocer cuáles son esos fines, objetivos o metas que se fija; es decir, cuáles son las finalidades hacia cuyo logro se dirigen sus actividades, hasta dar forma y estructurar los centros escolares como organizaciones sociales. De lo que se trata es de analizar cómo se concretan en el centro escolar aquellas funciones que la sociedad demanda de la educación, para posibilitar, a su vez, la práctica didáctica en el aula. Dicho de otra manera, analizar los objetivos que fija el centro escolar organizando el conocimiento en el Proyecto Educativo de Centro, como sistema de relaciones que posibilita la contextualización de ese conocimiento desde la autonomía del profesor en su diseño curricular de aula.

Para la sociología, las escuelas son organizaciones al servicio de los jóvenes, unidades sociales investidas de la función de servicio consistente en la socialización técnica y moral de las nuevas generaciones. Es lo que afirma Durkheim en *La educación moral*: que el objetivo de la escuela como organización es acometer la socialización cultural y técnica de las nuevas generaciones, con el objeto de crear el yo social de cada uno. Una socialización cultural consistente en crear en cada uno la conciencia común, base de la solidaridad mecánica, la que contiene la primera fase de constitución de la sociedad y que lleva a cabo transmitiendo en la escuela obligatoria las actitudes, creencias, valores y normas sociales en la escuela obligatoria mediante una serie de materias culturales (lengua, matemáticas, geografía, historia...). Y una socialización técnica consistente en formar seleccionando y clasificando a las nuevas generaciones para la solidaridad orgánica o interdependencia funcional, en la escuela post-obligatoria y mediante las materias que constituyen la lógica tecnocrática (ciencias experimentales, idiomas, diseño...) y los niveles especializados del sistema escolar.

Así pues, los objetivos que se aplican de manera específica en cada centro no son sino la contextualización específica del currículo que fija el sistema educativo. Por ello puede verse que las líneas generales de los objetivos de la acción educativa escolar se formulan en las leyes y decretos que regulan los sistemas educativos, que recogen los principios hegemónicos en cada coyuntura sociohistórica. En el Cuadro 10.1 se pueden ver,

a modo de ejemplos, los casos de las Leyes de Enseñanza Primaria (LEP) de 1945, General de Educación (LGE) de 1970, Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, o la más reciente de Calidad Educativa (LCE) de 2002. Estos objetivos se hacen explícitos en el currículum oficial y, a partir de ahí, deben desarrollarse en cada centro en su proyecto educativo y sus proyectos curriculares de centro, nivel o aula.

CUADRO 10.1 OBJETIVOS DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS DESDE 1945 A 2002**OBJETIVOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1945):**

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.
- d) Preparar a la niñez capacidad para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.
- e) Contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION GENERAL BÁSICA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970):

Art. 16. En la E.G.B. la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosos-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990):

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la Lengua Oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción del mismo.
- h) Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Continúa

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002):

- a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
- c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana, y en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- j) Iniciarse en la valoración estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal.
- k) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

Actividad 1

¿A partir de una lectura detenida de los objetivos fijados en la LEP (1945), LGE (1970), LOGSE de 1990 y LOCE (2002): a) seleccionar las palabras, términos o conceptos más significativos de cada una; b) ensayar una explicación de los grupos sociales que pueden señalarse como responsables de ellos; c) establecer las áreas de conocimientos que se necesitarían para cubrir tales objetivos; d) consultar el Proyecto Educativo de un centro de Enseñanza Primaria para conocer cómo se plasman estos objetivos a ese nivel.

De su lectura pueden obtenerse unas ideas muy claras del contexto político, social y económico en el que se desarrolla la enseñanza y de cómo se plasma en las directrices y finalidades que se plantean en cada momento. Se puede analizar y comparar, a través de las palabras y expresiones que utilizan cada una de las leyes, cuáles son las referencias terminológicas y, con ello, la evolución social en general y de la educación en particular. Desde el punto de vista político, es evidente el cambio democrático que supone el paso de la LEP y LGE a la LOGSE y la LOCE, en las referencias que hacen estas últimas a los derechos y libertades y a la pluralidad española, frente a las referencias a los Principios del Movimiento o la unidad de la Patria de las anteriores.

LA ESTRUCTURA FORMAL Y EL PODER EN LAS ESCUELAS

Las escuelas se vertebran, como sucede en otras organizaciones, en torno a una estructura formal de autoridad; es decir, un conjunto de posiciones con funciones identificadas y poder de decisión, encarnadas por lo general en miembros del profesorado. Se trata de los órganos de gobierno del centro, con el director a la cabeza, junto a la organización propiamente profesional o académica (profesores, tutores, jefes de departamentos, orientadores...), que tiene en el claustro de profesores su órgano corporativo colegiado. Junto a ella, encontramos en los centros escolares una incipiente organización administrativa y de servicios que, desde conserjes y cocineros hasta el personal administrativo y de biblioteca, se encarga de tareas burocráticas y auxiliares. Su tamaño es variable y, por lo general, proporcional al tamaño del centro.

La forma que adopta el gobierno de los centros se puede situar en un gradiente de polaridad, entre el gerencialismo y la gestión democrática. Por gerencialismo se entiende hacer recaer la gestión de la organización en unos cargos unipersonales a los que se dota de poder suficiente para ello. Por lo general porque se entiende, o así se pretende que sea, que su preparación técnica y la toma de decisiones de arriba hacia abajo constituyen la forma más eficaz de gestionar la organización. En el otro extremo de la polaridad, la gestión democrática representa la articulación efectiva del derecho a la participación de los diferentes agentes educativos (profesores, alumnos, padres y entorno) en la toma de decisiones en lo que concierne a la gestión y desarrollo de la organización.

La organización de los centros escolares de nuestro sistema educativo ha visto en los tiempos recientes muestras legales significativas de ambas posiciones, desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, a la Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) de 2002, pasando por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) de 1995. Así, la LODE, que modificó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1981, fijó dos tipos de órganos de gobierno de los centros: *unipersonales*, en las figuras del *director*, el *secretario* y el *jefe de estudios*, y *colegiados*, formados por el *Consejo Escolar* del centro y el *Claustro de Profesores*. Con ello, estableció un aceptable equilibrio entre el *poder legislativo*, encarnado por el Consejo Escolar, y el *poder ejecutivo*, representado en las figuras del Director y su equipo de Jefe de Estudios y Secretario, junto al reconocimiento corporativo del profesorado en el Claustro de Profesores. Recientemente, la LOCE, culminando en parte un proceso iniciado con la LOPEGCE, revisa este modelo y hace descansar el gobierno en el equipo directivo, bajo la batuta de una dirección muy reforzada y casi profesionalizada, limitando la labor de los órganos colegiados a la mera *participación en el control y la gestión*.

Los órganos unipersonales y sus funciones respectivas

Los órganos unipersonales de gobierno de los centros escolares representan la encarnación genuina de los criterios gerencialistas, frente a los colegiados, representantes de la gestión democrática. La comparación de lo que se prescribe para el desempeño de esos cargos y las expectativas de los diferentes estamentos al respecto contribuye a en-

tender la existencia de dos niveles en continua interacción en la estructura social del centro escolar, el formal y el informal. La **dirección** representa la máxima autoridad oficial del centro, dirigiendo y coordinando todas sus actividades organizativas, ejerciendo la jefatura de su personal y convocando y presidiendo las reuniones de los demás órganos. En el terreno de la práctica, sin embargo, el ejercicio de la dirección se ve sometido a las presiones de los diferentes agentes activos del centro escolar. Así, la administración le presiona para la puesta en práctica y el desarrollo de sus directrices y de su función de jefe de un personal que no ha nombrado ni seleccionado, salvo los miembros de su equipo directivo. El profesorado le presiona pretendiendo que el director sea un *primus inter pares*, un compañero de quien recibir comprensión en la aplicación cotidiana del reglamento y su apoyo ante los padres; llegando, si es necesario, a confiar en su permanente respaldo a su autoridad como profesor, incluso más allá de su posible legitimidad, como señalaba Howard S. Becker del profesorado de Chicago. Los alumnos lo consideran el tribunal supremo de justicia del centro y la máxima instancia de resolución de sus problemas. Finalmente, para los padres la dirección aparece como la institución *ad hoc* para introducirse en el centro y negociar asuntos de su competencia clientelar.

Tales presiones, generalmente asimétricas, contrapesan la autoridad legítima del cargo, razón por la que los directores deben moverse en un diplomático equilibrio si quieren mantener su autoridad orgánica, aunque ello suponga, para la persona que ostenta el puesto, un fuerte desgaste físico e institucional. Razón probable de su rotación y escasa disponibilidad para presentarse a la elección por parte del profesorado, a pesar de los complementos económicos y de la reducción de horario lectivo ofrecidos. Los datos del Consejo Escolar del Estado así lo dicen, que en la práctica es una parte importante de los directores de centros docentes de enseñanza primaria y secundaria la que ha de ser designada por la Administración educativa ante la «ausencia de candidatos» al puesto. Y razón, si no justificación, de la posterior enmienda de la LOPEGCE, primero, y la LOCE, después, de las condiciones de acceso y elegibilidad del profesorado para esos puestos, hasta conformar el actual sistema de habilitación administrativa del profesorado a la *categoría* de director, previa a la designación por la administración, que supone, en la práctica, su profesionalización. Estadísticamente y como el resto de los cargos, es desempeñado más por profesores que por profesoras, aunque se está experimentando un proceso de equiparación cuantitativa tan importante como acelerado, como se aprecia en el Cuadro 10.2

CUADRO 10.2 EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES EN LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO DE LOS CENTROS PÚBLICOS

Cargo/curso	1987-1988	1997-1998
Dirección	25,8	35,7
Jefatura de Estudios	30,8	45,5
Secretaría	37,4	42,8

Fuentes: MEC (1991). Estadística de la Enseñanza en España 1987-1988 y CIDE (1999). Las desigualdades de la Educación en España, II.

Actividad 2

Compárese el procedimiento de elección y las competencias del director que fijan, respectivamente, la LODE, la LOPEGCE y la LOCE.

La **Jefatura de Estudios** se configura como un cargo más técnico y de contenido eminentemente académico, ya que es el responsable de los asuntos académicos y docentes del colegio o instituto. Sus tareas tienen que ver con el horario y el cumplimiento de las actividades escolares propiamente dichas. Sin embargo, no es todo lo apacible que los interesados preferirían, ya que, además de sustituir al director en caso de ausencia, le vienen complicaciones de la relación que guardan tales actividades con el mantenimiento del orden y de la disciplina en el centro. Esto hace que sus titulares tengan que relacionarse a diario con tutores y delegados de alumnos, cuando no con una múltiple sucesión de ellos.

La **Secretaría** es una actividad más burocrática que tiene a su cargo la administración y la gestión económica del centro escolar y que, además de ser la responsable de la custodia de la documentación académica de los alumnos, actúa como secretaria de los órganos colectivos del centro. Lleva a cabo, igualmente, las relaciones con la estructura administrativa del centro, así como con el ayuntamiento y los distintos proveedores de suministros (calefacción, comedor o mobiliario y material escolar). Ambos cargos son de la confianza de la dirección y forman con ella el **equipo directivo** de los centros. Como refleja el Cuadro 10.2, la constitución tipo de estos cargos es básicamente masculina, a pesar de la amplia mayoría de profesoras en las enseñanzas primaria y secundaria; si bien existe una tendencia a la igualdad en el desempeño de esos cargos unipersonales.

Con la figura del **Administrador**, en vigor tras la LOPEGCE para el caso de algunos centros complejos de enseñanza secundaria, se pretende reforzar el gerencialismo en los centros docentes; de ahí la debida formación que se le requiere y que ni tiene ni necesita la Secretaría. Entre el profesorado, la figura del Administrador levanta suspicacias, ya que lo ven no como un compañero, sino como un interventor de la administración y un intruso en su autonomía profesional.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y PARTICIPACIÓN: LOS ÓRGANOS COLEGIADOS

Los centros escolares suelen caracterizarse por su autonomía de funcionamiento y la participación de sus diferentes agentes activos, ya se ha visto teóricamente y así es en la práctica de los centros docentes de los países democráticos y, desde luego, de nuestro sistema educativo. El Artículo 27, apartados 5 y 7 de nuestra Constitución de 1978 así lo reconoce, y leyes orgánicas como la LODE, la LOPEGCE y la LOCE han desarrollado esa autonomía y, sobre todo, la participación en la gestión. La autonomía en los ámbitos curricular, de gestión económica y de recursos y de gestión de personal aun siendo cierta no deja de ser limitada, sobre todo en los ámbitos económico y de personal, ya que

quedan fuera del poder de decisión de los centros. En el ámbito curricular, al centro escolar le corresponden los niveles de concreción segundo (Proyecto Curricular de Centro) y tercero (Programación Didáctica de Aula), una vez que Gobierno (Enseñanzas mínimas) y Comunidad Autónoma han aportado el primero (Currículum Oficial)

Los Consejos Escolares

Las leyes orgánicas citadas suponen la regulación de los derechos y libertades reconocidos por la Constitución Española de 1978 en materia educativa, pretendiendo garantizar, desde el punto de vista de las mayorías y consensos sociales y políticos de cada momento, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, fomentando la participación real de los sectores implicados en la programación y gestión de la enseñanza. La participación se justifica doctrinalmente en la concepción de la enseñanza como servicio público, gestionable por los propios usuarios, y en la idea de la comunidad educativa que hace que la escuela sea algo más que un espacio técnico o didáctico y la integra en la comunidad. Como el propio Preámbulo de la LODE señala, la participación asegura la calidad de la enseñanza, la transparencia de la administración y la optimización del rendimiento del gasto educativo.

La participación se lleva a cabo mediante un sistema estratificado de consejos escolares, en los que participan los sectores implicados, en función de su número e implicación en la tarea educativa. Los consejos escolares existen, básicamente, a nivel de centro, comunidad autónoma y Estado, y su composición varía en cada nivel. En el centro, su composición tiene que ver con su tamaño, ciclo educativo y titularidad, ya que la participación sólo afecta a los centros sostenidos con fondos públicos, tanto estatales como privados concertados. Los consejos escolares de centros concertados se definen de forma más laxa en sus funciones, pero más precisa en su composición, donde se incluyen los representantes de la empresa o entidad titular. El consejo escolar de los centros públicos está compuesto por el Director que es su Presidente, el Jefe de Estudios, un representante del Ayuntamiento, un número determinado de profesores elegidos por el claustro, no inferior a un tercio del total de componentes del consejo, así como sendas representaciones de padres y alumnos mayores elegidos entre los mismos y tampoco inferiores a un tercio del total, actuando el Secretario como Secretario del Consejo, con voz y sin voto.

Pero, tan importante como la composición concreta de los consejos, que nos indica la mayor o menor presencia de todos los sectores en la vida del centro, son las atribuciones o competencias que se les asignan, que indican no sólo la concepción de la participación que cada gobierno o mayoría de turno tiene, sino lo que pueden hacer sus componentes en la gestión del centro y la consiguiente repercusión en el *clima* del centro. Así, el artículo 11 de la LOPEGCE establece como *competencias* de los Consejos Escolares de Centro: elegir al director, establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, decidir sobre la admisión de alumnos, así como resolver los conflictos e imponer las correcciones. En cambio, el artículo 77 de la LOCE señala las siguientes *atribuciones* del Consejo Escolar: ser informado de la propuesta a la administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de la programación, elaborar informes sobre el funcionamiento

del centro, conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones, y participar en el proceso de admisión de alumnos. Ambas leyes coinciden en atribuir al Consejo Escolar de Centro aprobar: el reglamento de régimen interior, el proyecto de presupuesto y la programación general del centro. Diferencias apreciables, que definen lo que en sus propios términos llaman, respectivamente, *órgano de gobierno* (LOPEGCE) y de *participación en el control y gestión* (LOCE) de los centros escolares.

La opinión que el profesorado tiene de los consejos escolares parece ser más bien dividida y significativa, si se tiene en cuenta que el profesorado ha pasado de tener la plena capacidad y autonomía de la gestión del centro, a tener que compartirla, aunque sea a nivel minoritario, con el alumnado y sus padres. Así, en un estudio llevado a cabo entre el profesorado madrileño, la mitad del profesorado (49,5%) los considera positivos y una proporción algo menor (46,5%) los considera negativos. Las posiciones también se dividen al considerar el papel de los Consejos, entre los que piensan que su función es gestionar el centro escolar, los que consideran que es colaborar con los cargos directivos salidos del claustro de profesores y los más corporativos, que rechazan los consejos escolares porque suponen la politización de los centros.

CUADRO 10.3 PARTICIPACIÓN EN LAS ELECCIONES A CONSEJOS ESCOLARES DE CENTROS PÚBLICOS (CURSO 1993-94)

Nivel educativo	Profesores	Alumnos	Padres	P.A.S.
Infantil	71,6	—	38,0	—
Primaria	87,3	74,0	31,2	85,7
Bachillerato	86,2	51,0	7,7	80,5
F.P.	90,5	40,8	4,1	70,3
Total	87,3	42,9	14,5	79,0

Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94. *Consejo Escolar del Estado*, Madrid, 1995. Datos en tantos por ciento.

En la práctica y fuera del estamento del profesorado, la participación en los centros públicos es bastante reducida, como pone de relieve el Cuadro 10.3. Cabe destacar entre todas, la escasa participación de los agentes «pasivos» o la llamada «clientela jurídica», los padres, que contraen significativamente el ejercicio de su sufragio conforme aumenta la edad de sus hijos. La participación de los estudiantes sigue una pauta similar, aunque menos acusada y específica, en todo caso, si se tiene en cuenta que su sufragio está reconocido sólo a partir de cierto nivel: Ciclo Superior de la EGB, según la LODE; el primer curso de la ESO, según la LOPEGCE; y el segundo ciclo de la ESO, según la LOCE. En todo caso, los estudiantes y padres de alumnos tienen reconocidos sus derechos de asociación y reunión en los centros, por lo que también participan en el proceso educativo a través de las asociaciones, delegados y consejos de delegados de curso, y las Asociaciones de Padres y Madres. Estos últimos colaboran con el profesorado y la dirección de la práctica totalidad de los centros en la organización y realización de actividades extracurriculares y complementarias. Contribuyen así, de forma voluntaria e individual o asociativa, a acercar el *currículo familiar* y el escolar.

El Claustro de profesores y los órganos de coordinación docente

El profesorado dispone tanto de los órganos unipersonales que integran el *equipo directivo* como privilegio corporativo de participación en el gobierno del centro, como del Claustro de profesores, un órgano colegiado para encauzar su participación colectiva en la gestión del centro. Lo integra la totalidad del profesorado del centro y lo preside su Director. Sus competencias o atribuciones, aunque varían de una legislación a otra, están centradas en la *responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos docentes del centro*, como recogen tanto la LOPEG como la LOCE. La función principal, además de elegir a los representantes del profesorado en el consejo escolar, es la de aprobar y evaluar los proyectos curriculares y, en su caso (LOCE), los proyectos educativos de los centros. A partir de ahí, se pueden contar otras, como coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos, o promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, investigación pedagógica y formación del profesorado del centro.

Los centros cuentan también con una serie de órganos para coordinar la docencia, que varían según el nivel educativo. En los centros de Primaria de nuestro sistema escolar están los *maestros tutores* de cada grupo, los *equipos de ciclo* y la *Comisión de Coordinación Pedagógica*, formada por el equipo directivo y los coordinadores de ciclo. En los centros de secundaria están el *Departamento de orientación*, encargado de la orientación académica y profesional de los alumnos, y los respectivos *Departamentos de coordinación didáctica*, que se encargan de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las asignaturas, áreas o módulos presentes en el centro y asignados a cada departamento. La *Comisión de Coordinación Pedagógica*, en estos centros, la forman igualmente el equipo directivo y los jefes de los departamentos didácticos.

El profesorado cuenta así con unas posiciones que, en muchos sistemas, hacen las veces de carrera docente, ya que su dirección o coordinación implican posiciones y retribuciones jerarquizadas. Visto desde la perspectiva de la organización y sus efectos, en el centro escolar, se establecen una serie de estructuras y relaciones entre los diferentes estamentos del mismo. Los profesores tutores y los diferentes departamentos constituyen importantes elementos de elaboración e integración pedagógica, respectivamente, así como de articulación organizativa para hacer frente a esa imprecisión que, según algunos autores, caracteriza a la organización de los centros escolares. Contribuyen, de esa manera, a configurar un contexto significativo en el que llevar a cabo e incidir en la cantidad y calidad del conocimiento transmitido y, con ello, en el rendimiento del alumnado.

LOS EFECTOS DE LA ORGANIZACIÓN FORMAL SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Tanto la estructura formal de autoridad como la administrativa y de servicios influyen, aunque sea de manera asimétrica, en la consecución de objetivos y en el logro de los estudiantes. La primera, organizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y haciéndolos realidad en las prácticas educativas, y la segunda, haciendo posible el contexto en el que llevar a cabo esos procesos de enseñanza y aprendizaje, ocupándose de las cuestiones

de logística y funcionamiento general del centro, en aspectos como su limpieza y avituallamiento, y llevando a cabo también los registros necesarios de asistencia, calificaciones o titulaciones adquiridas, para que el aprendizaje surta los efectos deseados, ya sean éstos un puesto de trabajo o el acceso a unos estudios posteriores, en el entorno o medio social en el que se inserta.

En relación a los efectos de la estructura formal sobre el aprendizaje, un tema que se debe considerar es el de los diferentes estilos de dirección que se utilicen en esos procesos: desde los más participativos, que parecen facilitar el clima escolar para el aprendizaje, a los más dirigistas, que parecen generar situaciones de resistencia y perturban el citado clima. Y decimos que parecen porque las aproximaciones *científicas* al problema de la gestión, que se han desarrollado desde la teoría de las organizaciones, desde la *gestión científica* de Taylor al reciente modelo de las *competencias*, pasando por la teoría de las *relaciones humanas* de Mayo, el *fordismo* y el *toyotismo*, apenas han analizado la organización escolar. En la bibliografía de la sociología de la organización escolar sí está, en cambio, muy extendida la idea de los efectos de esa organización formal sobre la autonomía del profesorado, en el sentido de generar una *holgura estructural* o articulación imprecisa en la organización escolar debida a que, el tradicional conflicto entre el poder profesional y el burocrático, se refuerza en favor de éste por la naturaleza autónoma del trabajo docente y las exigencias de uniformidad de la burocracia. De esta manera se pierden las sinergias que generan el trabajo en equipo y la organización. En concreto, se argumenta que actúan contra el poder profesional docente: el aislamiento del profesor en el aula y la ausencia de trabajo colegiado; un trabajo docente dividido en términos funcionales (por materias, grados o categorías) y temporales (en períodos, jornadas o cursos); el carácter semiprofesional del profesor y su debilidad corporativa y escaso poder social; la incierta tecnología docente caracterizada como un modelo artístico y anacrónico, localizado en el *pequeño universo de la clase*, que diría Lortie; y, por último, la existencia de un modelo dual de profesionalidad docente, que divide al colectivo docente entre los de responsabilidad extensiva, para los que ésta llega hasta el centro y su entorno, y los de responsabilidad restringida, que entienden que la responsabilidad se acaba en el aula Hoyle (1975). Eso sin contar con las tensiones entre los particularismos estudiantiles (habilidades y motivación) y los universalismos organizativos (resultados mínimos y evaluación universal)

En general, el trabajo en solitario representa para el profesorado la inexistencia de jerarquía profesional, la ausencia de carrera profesional vertical y de élite profesional, llevándolo a que sólo tenga la organización como alternativa de carrera, explicando la solución adoptada por los llamados «fugitivos de la tiza».

LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DEL APRENDIZAJE

Una vez conocidos los objetivos y la estructura de gestión y participación del centro escolar y sus efectos, pasamos a analizar cómo se organiza el currículo en el centro escolar, como intermediario entre el conocimiento oficial establecido mayoritariamente en

el exterior del aula y el que se transmite a los alumnos en el interior de la misma. Además, y a diferencia de una aproximación didáctica al tema, que pone el énfasis en cómo ese currículo se transmite a los alumnos en términos de eficacia, tratamos de conocer en qué medida la organización del conocimiento escolar, los diferentes mecanismos de diferenciación curricular existentes (asignaturas, áreas, ciclos, cursos, materiales y asignación de profesorado) representan un factor determinante de la igualdad o desigualdad educativa y social, en tanto afectan a la calidad y cantidad de información e interacción que reciben los estudiantes.

Históricamente, la organización del conocimiento en los centros escolares ha revestido formas diferentes. Basta con realizar un recorrido histórico, del tipo del realizado por Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia*, para ver que dicha organización no ha sido siempre la misma, variando en función de los presupuestos teóricos subyacentes. Así, en el siglo XIX, al comienzo de los sistemas educativos, es posible ver la disputa entre la escuela mutua lancasteriana y el método uniforme de enseñanza simultánea. Una lucha de la que sale victoriosa inicialmente la escuela mutua, tanto en Inglaterra como en nuestro país, donde se impone temporalmente durante los primeros años del liberalismo (Trienio Constitucional y Regencia de María Cristina). Seguramente por ser un sistema que posibilitaba un aprendizaje en cascada, en clases muy numerosas y únicas, en las que el maestro enseñaba al grupo de alumnos más aventajados que, a su vez, actuaban como monitores, diseminando ese aprendizaje en grupos sucesivos de alumnos, dentro de la misma sala o clase única. Pero, tanto la protesta corporativa de los maestros, por aquel entonces representada por la Hermandad de San Casiano, que veían perder su poder sobre toda la clase, como la necesidad de una formación reglada del profesorado, que se concreta en las Escuelas Normales, dan al traste con un método tan acorde con la productividad de la Revolución Industrial imperante. Será el método uniforme de enseñanza simultánea, similar al actual (un aula, un nivel, un maestro y enseñanza «uniforme» a toda la clase), el que terminará finalmente por adoptarse y enseñarse.

El modelo de organización escolar fue cambiando hacia el modelo celular básico del método uniforme, que tiene el aula como referencia. Como todos conocemos, los alumnos se asignan en aulas separadas según la edad y los currículos, y asumen esa separación coordinando las contribuciones de los profesores al desarrollo de los alumnos, en diferentes grados y materias. De esta manera, la organización escolar ha ido dando paso, poco a poco, al modelo actual de centro educativo con un número de unidades o aulas proporcional al número de niveles y alumnos y con un profesor para cada unidad o período lectivo.

En la actualidad, la organización del conocimiento escolar se lleva a cabo mediante, al menos, dos mecanismos: su *clasificación* curricular y su distribución temporal. El primer mecanismo, resultado de la división social del trabajo, hace referencia al grado de separación entre las materias a transmitir, integrado o separado. La mayor o menor especialización de los contenidos curriculares, la organización del conocimiento en asignaturas o áreas, está directamente relacionado con las clases sociales y las pedagogías *visible* e *invisible* (Bernstein, 1985), como se ha visto en el tema del currículo. Desde la perspectiva de la organización supone, además, la presencia en el grupo de clase de un solo profesor, en la clasificación débil de la educación infantil y primer ciclo de primaria, a varios, en la clasificación cada vez más fuerte que surge a partir del segundo ciclo de

primaria. Lo que supone una mayor complejidad organizativa y una relación más universalista del alumnado con el profesorado y los conocimientos que se van a adquirir, mediante más y diferentes recursos didácticos, evaluaciones, etc.

Por lo que se refiere al segundo mecanismo, se podría decir, como dijo Bidwell (1965) hace ya tiempo, que la división del trabajo en la escuela es temporal y funcional a la vez: dividido en períodos lectivos (clase, jornada, semana, trimestre, curso) y asignado en espacios en los que los grupos, clases o cursos, son enseñados por uno o más profesores generalistas o especialistas. El resultado de la coordinación de todo ello es el **horario**, compendio de la distribución espacio-temporal del conocimiento en el centro escolar y muestra de panóptico institucional.

El sistema escolar vigente clasifica el aprendizaje en cursos académicos, fijando un calendario temporal anual y una programación semanal y diaria para su desarrollo. En nuestro país, el año escolar se extiende entre septiembre y junio, con sendos altos en Navidad y Semana Santa, y una duración de entre 165 y 176 días, dependiendo del nivel educativo. La jornada en las escuelas públicas tiene una duración que varía igualmente en torno a las 25 horas semanales, siendo dividida en sesiones de mañana y tarde, por lo general en Infantil y Primaria, y continuada en Secundaria. Esta jornada continua de Secundaria, que comenzó por una necesidad para compartir el edificio en turnos de mañana y tarde, cuando el *boom* demográfico sobrepasó las ansias y posibilidades de las construcciones escolares, ha terminado por extenderse en la práctica mayoría de los centros, y es en la actualidad el objetivo para la mayoría del profesorado de Infantil y Primaria, que debe vencer la resistencia de los padres de alumnos que ven en ella una limitación de la función de custodia del centro escolar y, por tanto, una dejación de su función de servicio público.

Actividad 3

El domingo 29 de septiembre del año 2002 un padre se dirigía al Director de *El País Semanal* señalando que: *la situación sociolaboral de las familias ha cambiado radicalmente en los últimos 20 años, pero la organización de la escuela aún cree que las madres y los padres pueden amoldar sus horarios laborales al del funcionamiento docente*. Comenta el texto con un grupo de tus compañeros, indicando en qué medida ratifica la sentencia de Howard S. Becker de que profesores y padres son enemigos naturales, así como la posición que podrían tener ante la frase y el tema de la jornada escolar, el profesorado, los padres y las madres y el alumnado. ¿Creéis que es posible un lugar de encuentro entre las diferentes posturas?

El horario oficial puede decirse que se comporta como un instrumento de control temporal y espacial, como un *panóptico* que todo lo tiene bajo control, que ve y registra lo que sucede en cada momento en el centro escolar. El horario escolar establece en el centro escolar, en efecto, todas estas tareas:

- a) El trabajo que se va a realizar y el ritmo de su desarrollo a los componentes del centro, sean profesores, alumnos, padres o personal administrativo y de servicios.

- b) La naturaleza del conocimiento que se va a transmitir (asignatura y nivel).
- c) La división en períodos lectivos (teóricos, prácticos o de tutoría) y no lectivos (de atención a padres, recreo o actividades lúdicas y comedor); y
- d) La cadencia del trabajo, compaginando en la medida de lo posible (posibilidad definida por la relación entre la cantidad de demandas y el volumen de recursos) los diferentes niveles de atención y habilidades de las diferentes horas del día.

Asume una jerarquía interna entre las materias e intenta compaginar su dificultad con la capacidad y el cansancio, clasificando las asignaturas (Matemáticas y Lengua, por lo general) que deben ocupar las primeras horas de la mañana o tras el recreo, cuando su dificultad e importancia se puede compaginar mejor con las mentes frescas y descansadas de los alumnos. En esa jerarquía horaria, las llamadas *marías* (término peyorativo de contenido sexista) se dejan para las horas de mayor cansancio al final de la mañana o de la tarde. La división entre horas nobles y horas de asueto refuerza una jerarquía de saberes y una división entre trabajo manual e intelectual.

Por lo demás, en relación con los espacios de la interacción y transmisión educativas, habría que considerar las funciones que cumplen los pasillos, el comedor, los patios y demás espacios escolares distintos a las aulas, en la reproducción de las culturas de género o grupo de edad, así como de refresco entre períodos lectivos. En ese sentido, se puede decir que tienen un papel similar al de la sala de profesores, ya que son espacios de socialización y desempeñan una función de válvula de escape. Existen, igualmente, otros espacios (el polideportivo o el gimnasio) y usos de los mismos (las competiciones deportivas o funciones teatrales) que actúan tanto como integrantes del *currículum oculto* de la escuela y mecanismos de descomprensión general de los efectos del aula, como de escenarios de obtención de logro escolar no directamente académico, pero sí delimitador de recompensas para sectores de alumnos quizá menos académicos.

LA ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO Y HETEROGÉNEO

El proceso de asignación de los alumnos a los distintos grupos es un tema central de la organización, ya que estructura las oportunidades académicas de los diferentes segmentos de alumnos, al afectar a los contenidos, duración, ritmo, intensidad, así como al clima en el que los alumnos aprenden. Como señala Hallinan (1987 y 1994), las diferencias afectan directamente al rendimiento, la motivación y las aspiraciones de los estudiantes. Esto es así porque introduce unas diferencias notables y obvias en la calidad y cantidad de conocimientos que se distribuyen entre los grupos así formados. En general, se observa que los grupos formados por alumnos con un mayor coeficiente intelectual o calificaciones más elevadas tienen un profesorado más experimentado y motivado, que cubre más materia y utiliza mejores recursos. Por el contrario, los grupos montados para escolarizar a los menos aventajados son enseñados por profesores menos experimentados y motivados que, a cambio, les transmiten menos cantidad de materia y a un ritmo más lento.

A la hora de agrupar al alumnado que cada curso académico acude a la escuela a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se le plantean a la organización

escolar dos posibilidades: la formación de grupos heterogéneos, con independencia de las características socioeducativas de los alumnos; o la formación de grupos homogéneos, que consideren alguna de esas características, sea el género o sexo, o la capacidad o habilidad. Respecto a la primera posibilidad su puesta en práctica parece fácil: se forman tantos grupos para la docencia como sean necesarios para distribuir la cohorte de acuerdo con las *ratios* determinadas por la autoridad educativa correspondiente o el propio centro, allá donde corresponda. En caso de más de un grupo o clase, la fracción se hará bien al azar, bien por el orden alfabético de sus apellidos o, finalmente, según cualquier otro criterio que no suponga a priori un factor de desigualdad. Por lo que concierne al agrupamiento homogéneo, encontramos dos tipos de posibilidades: el agrupamiento por sexo, que da lugar a la escuela separada, y el agrupamiento por habilidad.

Escuela segregada, escuela mixta y coeducación

La utilización del criterio del *sexo del alumnado*, cuando se separa a chicos y chicas en escuelas distintas, da origen a escuelas separadas o segregadas de niños y de niñas. Históricamente éste ha sido el criterio inicial de agrupamiento de la escolarización, con un profesorado de su mismo sexo y un currículum diferenciado, siendo una de las causas de los comienzos de la feminización docente (véase el Capítulo del Profesorado). Así ha sido en nuestro sistema escolar hasta los pasados años ochenta y sigue siendo, en su primera manifestación al menos, en algunos centros privados. Basado en una concepción pacata de las relaciones personales, los efectos de la escolarización separada por sexos parecen ser de reforzamiento de los estereotipos y la desigualdad de género. Sin embargo, algunos grupos feministas lo reivindican por motivos muy distintos, que tienen que ver con la búsqueda de espacios libres de la agresión o la competitividad masculina. A la escolarización conjunta de chicos y chicas se la conoce como *escuela mixta*, diferente del concepto de *coeducación*, aplicable a situaciones de escolarización en las que la integración de sexos en una misma aula conlleva una integración de género; es decir, cuando se pretende una educación igualitaria para chicos y chicas, sin imponer contenidos sexistas, ni actitudes o prácticas estereotipadas y discriminatorias en el currículum o en la interacción cotidiana.

El agrupamiento homogéneo por habilidad

Esta forma de agrupar a los alumnos consiste en formar los grupos para la docencia de acuerdo con presuntas cualidades o habilidades, que se miden mediante resultados escolares, tests o informes *ad hoc*. Tal y como afirma la socióloga Maureen T. Hallinan (1994), estamos ante una forma de organización escolar que se plantea sólo en términos cognitivos, que no tiene en consideración los aspectos emocionales ni sociales. Su pretensión manifiesta es facilitar la enseñanza y mejorar el aprendizaje de todos, ya que asume que permite a los profesores enseñar de acuerdo con el nivel de aptitud o habilidad del grupo de alumnos, maximizando su eficacia. En la práctica es una forma de agrupamiento que se da sobre todo en los sistemas escolares anglosajones, bajo la forma de clases diferenciadas, en las que los alumnos se agrupan en itinerarios (*tracking*, de *track* =

pista), por ejemplo: académico, general, vocacional; o en grupos de nivel (*streaming*, de *stream* = corriente), *verbi gratia*: avanzado, medio o básico.

Esta forma de agrupamiento homogéneo del alumnado da por sentadas muchas cosas, como el hecho de que la selección se realiza de acuerdo con criterios académicos objetivos. Pero esto no siempre resulta cierto, ya que en la asignación de alumnos a los grupos coexisten factores académicos, como las calificaciones, los tests, los informes y las recomendaciones de profesores y equipos multiprofesionales, o la continuidad de situaciones previas o itinerarios ya formados; y no académicos, como los conflictos en grupos, o las necesidades de programación y disponibilidad de espacio, recursos o profesorado. También asume que los grupos son homogéneos en su constitución original y que permanecen estables a lo largo del curso o ciclo, despreciando las muy significativas diferencias iniciales que pueden existir en las aptitudes de los considerados mejores y peores, así como las variaciones que pueden sobrevenir a lo largo de ese tiempo. Otra asunción es que el agrupamiento homogéneo no afecta, o lo hace de manera irrelevante, ni a la moral, ni al desarrollo social de los alumnos, cuando lo cierto es que *etiqueta* y estigmatiza a los menos aptos utilizando criterios únicamente cognitivos. En general, la principal defensa de esta forma de agrupamiento es su eficacia docente, es decir, que la facilidad de enseñar va unida a la homogeneidad del nivel académico del grupo de alumnos, que puede ir a su ritmo y evitar pérdidas innecesarias de tiempo para los más hábiles o capaces, que no tienen que esperar a sus compañeros más desfavorecidos quienes, a su vez, no tienen que soportar la burla o el rechazo ante su falta de comprensión por el nivel elevado de la clase. O, lo que es lo mismo, que los grupos heterogéneos o de habilidad mixta son perjudiciales para todos, ya que retardan el aprendizaje de todos, independientemente de sus niveles de habilidad. Sin embargo, con respecto a los efectos que produce, se constata que aumenta la cantidad y calidad de la enseñanza que reciben los grupos conforme aumenta su nivel, por ejemplo en el mayor tiempo efectivo de enseñanza en los niveles más altos. De esa manera, los alumnos de los grupos más académicos aprenden más y de forma más rápida, mientras no supone ventaja alguna sobre el agrupamiento heterogéneo para los alumnos de niveles intermedios. No es, pues, igualitario, ya que aporta menos oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de los niveles bajos de aptitud, resultando perjudicial a los alumnos de grupos étnicos minoritarios y a los de bajo estatus socio-económico, discriminándolos y perpetuando los efectos negativos del origen social.

La investigación empírica del agrupamiento homogéneo del alumnado aporta elementos tanto positivos como negativos de sus efectos. Entre los positivos están la mayor eficacia docente en los grupos de mayor nivel, a los que se dedica más tiempo efectivo de enseñanza y que, de esa manera, los alumnos de los grupos más académicos aprenden más y de forma más rápida. Y entre los negativos aparecen la segregación de los grupos minoritarios, la asignación discriminatoria de estatus, la heterogeneidad interna de los grupos, que reproducen la desigualdad de aptitud en su interior, el bajo rendimiento de los alumnos de grupos inferiores, así como los problemas de disciplina derivados de los efectos desmoralizadores de los alumnos de los estratos inferiores. Éstos desbordan ampliamente a los positivos, viéndose en todo ello consecuencias negativas para la igualdad social, para el aprendizaje de la mayoría del alumnado y para el clima de convivencia en el centro.

Actividad 4

Valora las ventajas e inconvenientes del agrupamiento homogéneo del alumnado: ¿qué supondría desde el punto de vista del aprendizaje y desde el de la igualdad?

EL CLIMA ESCOLAR COMO CURRÍCULO OCULTO: LA CULTURA, LOS AGENTES Y EL MEDIO SOCIAL

En sendos estudios desarrollados a mediados de la década de los noventa entre el profesorado de primaria y secundaria, una amplia mayoría de éste se mostraba de acuerdo con que una de las satisfacciones intrínsecas de los docentes la constituía lo que llamaban el *ambiente del centro*. Se referían con ello a lo que se conoce también en la bibliografía sociológica como el *clima escolar*, es decir, el contexto emocional y físico en el que se desarrolla la labor docente y posibilita un determinado aprendizaje, dependiendo de que las condiciones sean más o menos adecuadas. Aunque el clima escolar es un constructo subjetivo, podríamos hacerlo operativo entendiéndolo como un *currículum oculto* que actúe de modo latente, sin apariencia de hacerlo. En ese sentido se puede entender como un índice que comprenda e integre los siguientes indicadores: la cultura del centro, la morfología del profesorado y del alumnado, y las relaciones con el entorno. Veamos, a su vez, los contenidos de cada indicador.

La cultura escolar

En su conocido tratado, Tyler (1991: 203) recoge la idea de que cada escuela tiene su cultura como una sociedad en miniatura; es decir, que cuenta con una serie de valores, actitudes, creencias, normas y costumbres que conforman el sistema de rituales y ceremonias que utiliza para conseguir la lealtad del grupo. La *cultura de la escuela* es el encuentro de una serie de elementos materiales e inmateriales que caracterizan la vida del centro, en un espacio y tiempo determinados. Si se recuerda el comienzo de la película *El club de los poetas muertos*, con ese plano-secuencia que muestra la solera de las instalaciones, el ritual y ceremonial del comienzo de curso, con los diferentes estamentos con sus respectivos uniformes, podemos entender a qué nos referimos: a la arquitectura, a los protocolos ritualizados en ceremonias, a los artefactos y objetos materiales y a los valores y creencias compartidos. Como toda cultura, la escolar representa la atmósfera del centro, el clima en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciéndolo en la medida en que sea capaz de crear un ambiente adecuado para su desarrollo. Por el contrario, los conflictos o la inestabilidad ambiental pueden estar en el origen de los malos resultados escolares.

La arquitectura escolar

Acerca de la *arquitectura escolar*, el edificio o edificios que albergan la escuela o el instituto, ya se ha dicho que marca los límites interno y externo del centro escolar.

A ello se puede añadir que tanto su ubicación y emplazamiento, que marcan su accesibilidad y una serie de características físicas de luminosidad, higiene y relación con el medio físico; como su disposición y condiciones de habitabilidad, conservación y adecuación a las prácticas educativas, suponen un valor añadido o negativo a la contribución del centro escolar como contexto educativo. Eso lo saben bien las asociaciones de padres de alumnos cuando reivindican una política generosa y adecuada de construcciones escolares y de mantenimiento. También los sindicatos de profesores caminan en la misma dirección, pensando en la seguridad en el empleo y conscientes de su importancia en el proceso laboral de sus representados. También los alumnos lo hacen, quizá de manera más práctica que explícita, cuando disponen de aulas con la luminosidad adecuada, comedores confortables, aseos limpios o instalaciones aptas para la práctica deportiva. La arquitectura escolar actúa de agente educativo como elemento de control simbólico que es.

Los ritos y las ceremonias

Los *ritos* y las *ceremonias* constituyen tanto los procedimientos rutinarios de gestión de masas, como la expresión de los valores y creencias de la cultura escolar por procedimientos solemnes. Unas veces, los ritos son los mecanismos que se han mostrado más eficaces para manejar las situaciones colectivas, como comienzo y fin de la jornada escolar o de los períodos lectivos, la entrada y salida del comedor o de cualquier acto cotidiano. Otras veces, son formas de rutinizarse el carisma de personajes trascendentes para la comunidad educativa o de celebrar acontecimientos de interés general, cultural o sociopolítico. En ambos casos, contribuyen a conformar el *ethos* del centro y son un elemento importante de la cultura escolar, comportándose como parte de ese currículum oculto ya señalado.

Los centros escolares están llenos de *artefactos* y *objetos materiales* generados o difundidos por sus principales agentes. De sus paredes cuelgan desde carteles y pósters turísticos a dibujos y manualidades, pasando por fotografías y *orlas* conmemorativas y cuadros de honor de alumnos distinguidos. En sus vitrinas se exhiben trofeos deportivos ganados por equipos colegiales, junto a maquetas del centro o recursos didácticos como una colección de minerales o de mariposas. Sirven para resaltar trabajos bien hechos, personajes y paisajes del entorno, o recursos ejemplares, que ayudan a definir ese *ethos* o personalidad implícita. Como tales, los artefactos y objetos materiales están distribuidos por las diferentes dependencias del centro escolar (vestíbulo, recepción, aulas, pasillos, comedor y «zonas nobles») formando parte muda, pero expresiva, de esa cultura que tanto contribuye al clima del centro escolar.

Valores y creencias: escuela confesional y escuela laica

Muchos de esos artefactos forman parte o contribuyen a conformar los *valores* y *creencias* compartidos de la cultura escolar, aunque éstas y aquéllos encuentran su lugar más adecuado y explícito en los principios educativos e idearios propios de cada centro. Los primeros aparecen en los proyectos educativos de los centros públicos, mientras que los idearios surgen como definición del carácter propio de los centros privados, religiosos por lo general. En todos los casos, se pone de relieve una estrecha relación entre educación

moral y técnica, e ideología, creencias y valores. Tal es la relación, que en la práctica constituye un elemento de la organización determinante del proceso de adscripción y logro del alumnado. Tómense como ejemplos las escuelas que se adscriben a un credo religioso que prescribe la separación de sexos.

En general, la presencia de la religión como asignatura en el currículo escolar ha constituido un criterio organizativo en un significativo número de sistemas escolares. Desde luego lo ha sido en España, donde la Religión ha sido materia obligatoria en todos los planes de estudio, excepto en la II República y tras la aprobación de la Constitución democrática de 1978. Conocida como «cuestión escolar», la presencia de la Religión en la escuela ha sido una constante de nuestra historia contemporánea, que la hegemonía conservadora inclinó del lado de la Iglesia católica, dando origen, tras la negación de la «libertad de cátedra», al movimiento de la Institución Libre de Enseñanza, de tanta influencia tuvo en la II República, de 1931 a 1939. Recientemente, la reforma de la LOCE ha supuesto la reincorporación de la Religión como un área de conocimientos (Sociedad, Cultura y Religión), con dos opciones, confesional y no confesional, de oferta obligatoria en los centros y debiendo elegir los alumnos una de ellas.

En función de la importancia que el adoctrinamiento y el poder de los diferentes grupos religiosos tengan en la sociedad, se puede crear una dinámica en la que la *laicidad*, o exclusión de lo religioso de la escuela y la *confesionalidad*, o identificación entre un credo confesional y la escuela, se encarnen en dos tipos de centros. Los centros laicos son aquellos que se manifiestan neutrales en materia religiosa y conforman la red pública de los estados democráticos de derecho, reconociendo en sus principios la separación de la Iglesia y el Estado y la libertad de conciencia. Los colegios confesionales gozan de un *ideario propio* que define los principios religiosos que sirven de criterio u orientación para la admisión de alumnos y de señas de identidad a la comunidad educativa. Su fundación suele corresponder a órdenes religiosas, como es el caso de España y algunos países europeos. También a comunidades o grupos étnicos que gozan de un estatuto minoritario en los estados o naciones donde se asientan. En algunos casos, por último, también son creados por estados confesionales, con objeto de proporcionar el adoctrinamiento religioso a sus propios súbditos.

La oposición entre escuela laica y escuela confesional, soporte durante muchos años de la guerra escolar en algunos países, sigue en la actualidad vigente tras la oposición entre *libertad de enseñanza*, o de creación y elección de centros con idearios propios, y *derecho a la educación*, o reconocimiento del derecho de todos a una educación de calidad. Tras la libertad de enseñanza se han cobijado tradicionalmente las clases medias y los sectores confesionales, que veían en ella la posibilidad de mantener sin excesivos costes la enseñanza católica y separada para unas familias de por sí bastante numerosas. El derecho a la educación ha sido estandarte de las clases populares y los partidos de izquierda, que veían en él el requisito para la mejora del nivel educativo y la nivelación social. Durante los debates para la elaboración de la vigente Constitución española de 1978, esa oposición fue el principal escollo para el consenso, que se logró con la redacción que finalmente tuvo el Artículo 27.

CUADRO 10.4 ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978:

1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo, para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

Actividad 5

Analiza el Artículo 27 de la Constitución española de 1978 e identifica los términos del consenso entre *libertad de enseñanza* y *derecho a la educación*, ensayando su desarrollo en las leyes educativas aprobadas desde entonces: LOECE, LODCE, LOGSE, LOPEGCE y LOCE.

La morfología social de los agentes educativos

Las características sociales del *profesorado* de cada centro constituyen la morfología social del mismo y, como pudiera pensarse por su papel de agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen una gran importancia en la determinación del clima escolar. De esa manera, es fácil imaginar que la composición de género, la edad y la ideología del profesorado influyan en la conformación del clima que reina en los centros educativos. También lo hacen el origen social y la ubicación en la estructura social en relación al entorno en el que se asiente el centro, teniendo mayor o menor carácter de *extraños sociológicos* que se les atribuye: según la distancia social entre profesores y familias. En ese sentido se consideran, igualmente, la antigüedad en el centro y el arraigo en el barrio o localidad en que se asiente el centro.

Un referente clave de la contribución del profesorado al clima escolar es la *sala de profesores*, un área privada y lugar privilegiado de interacciones en los centros docentes. Allí, los profesores y profesoras manifiestan y liberan las tensiones acumuladas por el trabajo docente y su alumnado, al tiempo que intercambian información sobre ellos y conversan de temas relacionados con su trabajo profesional y la sociedad en que se insertan. Se trata de un espacio reservado, de gran importancia para la marcha personal y colectiva del profesorado, ya que aglutina voluntades y neutraliza las tensiones, mediante el humor y la risa: momentos de asueto que poseen una función de solidaridad y reforzamiento de la identidad del grupo. Se puede hablar de una zona de relajamiento o válvula de escape de las tensiones acumuladas durante los períodos lectivos.

En referencia a la *morfología del alumnado*, sus subculturas escolares surgen de una actitud de resistencia al currículum oficial y la violencia simbólica que conlleva su inculcación, una violencia que es mayor cuanto mayor es la distancia entre la cultura oficial de la escuela y la que traiga de su familia el alumnado, y que genera la correspondiente resistencia, cuando los alumnos se polarizan en torno a esas culturas traídas de sus ámbitos sociales respectivos. Tales culturas suelen recibir la denominación de subculturas, por su procedencia de un subconjunto social específico y que podemos ver en torno a las diferentes maneras de vestir o comportarse que utilizan recursos extraescolares para resistir la autoridad y el orden de la escuela. A la cultura oficial se le oponen, por tanto, una serie de culturas más o menos distantes de ella y aportadas por los grupos de alumnos desde sus medios sociales. Todas estas aportaciones culturales, resistentes o contribuyentes netas al currículum oficial, hacen de la escuela un espacio de producción cultural o de encuentro y lucha entre la cultura oficial o dominante y las culturas dominadas del alumnado que resiste esa dominación.

Actividad 6

Suele ser común que los alumnos de las escuelas privadas de nuestro país lleven uniformes, mientras que los alumnos de las escuelas estatales suelen *vestir de calle*. ¿Cuáles crees que pueden ser las razones que expliquen esa situación? ¿Crees que sería bueno que en todos los colegios los alumnos llevaran uniforme? Analiza las ventajas e inconvenientes que ello supondría.

EL ENTORNO SOCIAL

Un último componente que debemos analizar de la organización escolar, desde la sociología, se refiere a la apertura de la escuela al medio social y a cómo afecta la red de personas de la comunidad conectadas con la escuela y la sociedad más amplia al clima de la escuela. Sin duda, como señala Hallinan (1994), la *sociedad* en la que se halla la escuela define su sentido y valora la importancia de sus resultados. Para un sector de esa sociedad, la escuela puede ser vista como un lugar para competir por riqueza, poder o prestigio. Para otro, la escuela es la respuesta a las necesidades sociales de crecimiento y desarrollo. Ambos sectores marcan objetivos y esperan resultados de la escuela como

organización. En relación a la red de personas en comunicación más o menos frecuente e intensa con la escuela, existen numerosos estudios que ponen de manifiesto que la *organización de la comunidad* tiene una fuerte influencia sobre el proceso de aprendizaje. Como ejemplo encontramos, en el tema de las relaciones entre los padres y la escuela o en temas más puntuales como la política de los libros de texto, la implantación de programas de integración o de actividades deportivas.

En relación a la influencia familiar sobre la escuela, probablemente la más significativa de todas las del entorno, Tyler (1991: 227) se refiere como el *currículum del hogar* al bagaje que los alumnos traen de sus casas; a las motivaciones, expectativas, hábitos y problemas que subyacen e influyen en sus procesos de aprendizaje. Entre otros factores, lo conforman: el tamaño familiar, el grado de lectura familiar, el tiempo empleado en ver la televisión, la atención que se presta a los deberes y a las faltas de asistencia a clase, la implicación parental en las decisiones escolares y los recursos familiares. De alguna manera nos recuerda a una visión generalizada del concepto de *capital cultural* de la teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu, quien lo entiende como las actitudes, preferencias, conocimiento formal, costumbres, metas y credenciales, adquiridas en el proceso de socialización familiar y compartidas por determinados sectores sociales, que se emplean para la exclusión social. En ambos casos podemos entender la implicación del ámbito familiar en el clima y la organización escolar. Desde la teoría de redes se pone de manifiesto la importancia de la red de lazos de comunicación entre la escuela y la comunidad.

Actividad 7

Señala en qué medida crees que la cultura del patio de recreo, sus corrillos, juegos y conversaciones, refleja el currículum del hogar y de la calle. ¿Comparten chicos y chicas los mismos espacios y juegos? ¿Cómo interactúa el recreo con el clima y la cultura del centro escolar?

Finalmente, en relación a cómo se integran los diversos componentes del *clima de la escuela* y cómo afectan al proceso de aprendizaje, el estudio de la socióloga americana Jean Anyon (1999) arroja bastante luz sobre cómo y qué aprenden los estudiantes en la escuela, desde una concepción del aprendizaje como un proceso condicionado por la organización social de la escuela, su edificio y diversos espacios para las interacciones en su interior, la composición de su profesorado y su arraigo en el barrio y el centro, la composición del alumnado y la motivación de sus padres. Todo ello considerado desde las perspectivas de los currículos manifiesto y oculto y sus efectos sobre el aprendizaje.

RESUMEN

En conclusión, se puede y debe superar la consideración de los efectos de la escuela como determinados sólo y básicamente por los recursos materiales y el origen social del estudiantado. En su lugar, el estudio de la organización social de la escuela indica que las

escuelas son efectivas en la promoción del aprendizaje del alumno en la medida en que adoptan las decisiones apropiadas en la puesta en práctica del currículo, la diferenciación organizativa y la naturaleza del contexto escolar (Hallinan, 1987: 12). Las *políticas educativas* y su concreción en las prácticas cotidianas en los centros escolares tienen que ver con la distribución y el uso de fondos, la financiación y el control del gasto en educación, el establecimiento y la diferenciación del currículo, la relevancia de éste para la clientela, el horario y la programación de las actividades educativas o la división de la población escolar en clases o grupos de habilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel (pp. 566-592).
- BERNSTEIN, B. (1985). Clases y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15 (pp. 75-106).
- BIDWELL, C. (1965). The school as a formal organization. MARCH, J. G. (ed.). *Handbook on Organizations*. Chicago, Rand McNally College (pp. 972-1022).
- GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. Madrid, Alianza.
- HALLINAN, M. T. (1987). The Social Organization of Schools. An Overview, HALLINAN, M. T. (ed.). *The Social Organization of Schools. New Conceptualizations of the Learning Process*. New York. Plenum Publishers.
- HALLINAN, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, vol. 67, núm. 2, pp. 79-84.
- HOYLE, E. (1975). Professionalism and Control in Teaching. HOUGHTON, V *et al.* (eds.). *Management in Education*. The Open University Press (pp. 314-320).
- LORTIE, D. C. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. The University of Chicago. University Press.
- MAYNTZ, R. (1972). *Sociología de la Organización*. Madrid, Alianza.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad*. México, FCE.

El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado

Antonio Guerrero Serón
Universidad Complutense de Madrid

PRESENTACIÓN

La Sociología de la Educación muestra una de sus facetas más genuinas al estudiar el profesorado, protagonista destacado junto al alumnado del sistema educativo. No fue, por ello, casualidad, que el estudio pionero de Willard Waller en 1932 fuese precisamente sobre el profesorado. Se trata de un colectivo muy numeroso, como puede verse en la Cuadro 11.1 para el caso español, que se relaciona directa o indirectamente con una amplia mayoría de la sociedad.

CUADRO 11.1 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PROFESORES POR NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD

Nivel/curso	1991-1992	1996-1997	2000-2001
Enseñanza no universitaria	460 893	488 407	526 848
– Enseñanza pública	334 174	361 374	389 850
• Maestros	209 859	214 002	221 215
• Profesores de E. Secundaria	107 324	127 865	148 769
• Profesores Técnicos de F.P.	16 991	19 507	19 866
– Enseñanza privada y concertada	126 719	127 033	136 998
Enseñanza universitaria	67 841	86 362	94 344*
– Universidades públicas	64 196	80 425	85 921*
– Universidades privadas	3 645	5 937	8 423*
TOTAL	528 734	574 769	621 192*

Fuente: Oficina de Estadística del MECD (2002).

* Nota: Estos datos del profesorado universitario corresponden al Curso 1998-1999.

El profesorado es un colectivo del que la perspectiva sociológica se ocupa, tanto de su inserción en la estructura social, como del papel que desempeña en el sistema educativo. Así, pues, dos son las ideas que vertebran lo más significativo de la sociología del profesorado: el análisis del profesorado como **categoría social**, es decir, de su posición en la estructura social y el análisis del profesorado como **agente educativo**, es decir, de

su posición en el interior del sistema de enseñanza, para el que constituye el componente más estable, frente a la presencia temporal de las sucesivas cohortes de alumnos, padres o autoridades educativas. Para estudiarlas, el Capítulo se detendrá básicamente en el debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado, como resultado de la tensión entre los enfoques funcionalista y neomarxista. Debate que dará paso a su consideración como grupo de estatus y al desarrollo consiguiente de los componentes sustantivos que lo conforman, tales como su origen y posición sociales, los motivos de elección y la socialización profesional, el acceso a la docencia, la carrera docente, la situación profesional y el grado de satisfacción laboral. En segundo lugar, el Capítulo estudiará el papel del profesor como agente educativo: su protagonismo en la gestión de los centros escolares y su condición de agente activo en el proceso de enseñanza en el aula, en diferentes manifestaciones. El objetivo último de todo ello es comprender la realidad del profesorado en los planos social y educativo y desde una perspectiva sociológica.

EL PROFESORADO COMO CATEGORÍA SOCIAL

Decir que el profesorado es una *categoría social* supone reconocer que sus componentes comparten una misma posición en la estructura social, con independencia de su voluntad y sin que exista necesariamente interacción entre ellos. El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de estatus ya supone un análisis más concreto y profundo del tipo de relaciones y posición que ello conlleva. Así lo hacen los estudios sociológicos sobre el profesorado que, a la hora de definir y delimitar su *morfología y topología social*, parten de marcos teóricos que se sitúan dentro de los grandes enfoques sociológicos. Así, desde el funcionalismo se plantea la perspectiva profesionalista o el estudio de la enseñanza como *profesión*, es decir, una ocupación que cumple una serie de requisitos o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico. Desde el neomarxismo se analiza, por su parte, el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura de clases de la sociedad, llegando algunos de sus representantes a la conclusión de que está en proceso de proletarización, mientras otros considerarán su lugar como intelectuales, asignándoles un papel importante en la transformación social. El enfoque weberiano, finalmente, lo trata de grupo de estatus o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de clase media. Precisamos estos enfoques a continuación.

La enseñanza como profesión: el análisis funcionalista de las profesiones

El término profesión acumula una gran carga social, porque tras él va implícito el reconocimiento de pertenecer a un sector privilegiado de la sociedad. Como señala uno de los principales teóricos del tema, si se ha gastado tanta energía en la discusión sobre las profesiones es porque *el título profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social* (Elliot, 1975: 17). En ese sentido, la tarea del sociólogo consiste en clasificar y distinguir las ocupaciones que deben ser consideradas profesiones, de aquellas

que no. Esta posición está dominada, como dice Bergen (1988: 43), *por los funcionalistas seguidores de Parsons que construyen un tipo ideal modelado según la profesión por excelencia, la medicina*, compuesto por una serie de rasgos o características, que debe cumplir toda ocupación que quiera ser considerada una profesión, a saber:

- a) Prestar un *servicio* considerado por la sociedad como vital o básico.
- b) Ser desempeñada por facultativos que aducen razones *vocacionales* en su elección y la desempeñan como actividad principal y a tiempo completo.
- c) Ejercerse en un *marco autónomo* y acotado, sobre la base de la *licencia* que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un período largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante el *mandato* para el ejercicio profesional.
- d) Poseer una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en la elaboración de las normas de formación y acceso a la profesión.
- e) Elaborar una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo, que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- f) Disfrutar de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados.

Estas características permiten establecer qué ocupaciones, como la Medicina o el Derecho, son consideradas profesiones, por cumplirlas en su conjunto, y cuáles son consideradas *semi-profesiones* (Etzioni, 1960), por incumplirlas o cumplir sólo algunas. Una denominación que significa lo mismo que profesiones «heterónomas» o subordinadas, como las llama Weber, por su carencia de autonomía. Para Etzioni, se trata de ocupaciones que cuentan con una formación más corta, un estatus menor, un cuerpo de conocimientos menos especializado y una menor autonomía. Sus tipos-ideales son la enseñanza primaria, en primer lugar, junto a enfermería, secretariado, archivos y bibliotecas o trabajo social. Lo que caracteriza a las semi-profesiones es la burocratización y la feminización, principios incompatibles con los valores culturales de las profesiones. En las semi-profesiones, como las citadas, apenas existe ejercicio liberal de la profesión, ya que se emplean en organizaciones burocráticas, donde dependen de una estructura jerárquica y la gran mayoría de su fuerza de trabajo es femenina, lo que redundará en la falta de compromiso y de centralidad, al tener que atender, también, una segunda tarea doméstica.

Eliot Freidson, en cambio, parte de una definición más precisa de profesión: *una ocupación que controla su propio trabajo y está organizada a través de un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta* (Freidson, 1994: 11). Al considerar que el atributo básico de una profesión es la determinación de la esencia de su propio trabajo, resulta que las características atribuidas por Etzioni son secundarias: *lo decisivo para el estatus de cualquier profesión es su control último sobre su propio trabajo. Un profesional sigue siéndolo aun cuando esté subordinado socialmente a alguien que no pertenece a su profesión, en la medida en que no esté subordinado técnicamente* (Freidson, 1978: 191). La autonomía técnica, señala, es el centro de lo que es exclusivo a una profesión, es la prueba del estatus

profesional, y la prueba de la autonomía es la autorregulación profesional, es decir: la capacidad de diagnóstico y la libertad de tratamiento.

Aunque las *paraprofesiones* también persiguen el estatus profesional, a diferencia de las profesiones, sólo lo consiguen de manera incompleta, dada su autonomía *parcial, de segunda mano y limitada por una profesión dominante* (Freidson, 1978: 88). Se crea así una jerarquía o gradiente dentro de las ocupaciones, según el grado de autonomía que cada actividad consiga. Es lo que ocurre en la medicina entre médicos especialistas, generalistas, practicantes o ATS y auxiliares de enfermería, cada uno de los cuales va teniendo menor autonomía técnica o profesional respecto al que le precede. Y este parece ser, en principio, el caso de la enseñanza, desde la primaria a la universidad, dado el progresivo grado de formación y especialización que se da de una a otra. Sin embargo, el hecho de que los profesores de los diferentes niveles trabajen en organizaciones separadas (universidades, institutos y colegios), sin contacto directo entre sí, plantea una singularidad, ya que la única instancia que los aglutina es la administración educativa. En ese sentido, la subordinación no se da dentro de la estructura profesional de cada organización o centro escolar. Antes al contrario, allí se produce una peculiar forma de articulación que algunos autores llaman *holgura estructural*. Esa subordinación sólo se puede dar en relación con las autoridades que rigen el centro escolar y el sistema educativo.

En definitiva, en la profesión docente se genera un gradiente en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores. La determinación empírica del grado de autonomía docente de cada colectivo se puede realizar teniendo en consideración la diferente formación inicial requerida al profesorado de los distintos ciclos (diplomatura, licenciatura y doctorado), junto al tipo de relación contractual que posea ese profesorado, tanto de la red educativa pública como privada. Se puede diseñar así un gradiente que va desde la mayor autonomía de los profesores de universidad a la menor de los profesores de enseñanza primaria, pasando por los profesores de enseñanza secundaria. A su vez, dentro de cada nivel educativo, se producen subdivisiones o estratos en función del cuerpo y sector educativo al que se pertenezca, junto a la relación contractual, que concede un mayor grado de autonomía al profesorado numerario que al interino o contratado laboral.

Esta división, no obstante, también puede verse en otros términos, en función de la relación que establecen los distintos niveles del profesorado con el conocimiento. Ello da origen a dos tipos de asociaciones no tan jerarquizadas: la del profesorado de universidad, que se organiza y constituye como una profesión científica y erudita, que produce y aplica su propio conocimiento; y la del profesorado de las enseñanzas primaria y secundaria, que se organizan y constituyen como sendas profesiones prácticas, que aplican ese conocimiento contextualizado por las diversas instancias políticas, sociales y escolares.

Actividad 1

Imagínate cómo serían las escuelas si los profesores tuviesen el estatus y se comportasen como: a) los médicos y b) los bibliotecarios. Escribe una redacción con las diferencias más llamativas en el funcionamiento cotidiano y en las relaciones entre los diferentes estamentos: profesores, alumnos y padres.

El análisis de clase y la proletarianización del profesorado

En el campo del pensamiento neo-marxista, la ubicación social de las capas medias ha estado sometida a un debate permanente, en paralelo con su importancia social y el papel que pueden desarrollar en la transformación de las sociedades industrializadas. Para algunos autores, como André Gorz, esas capas de formación especializada y posición autónoma en la producción, alejadas del trabajo manual, constituyen una *nueva clase obrera* y tienen un papel protagonista en el cambio social, junto a la clase obrera tradicional. Para otros, como Nicos Poulantzas, los trabajadores asalariados no productivos (que no producen plusvalía) y los funcionarios (que contribuyen a generarla en los anteriores) constituyen una *fracción de la pequeña burguesía*, que tiende a crecer dentro del capitalismo monopolista de Estado. Los profesores, en concreto, como intelectuales, son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico de Estado más importante en el capitalismo: el aparato escolar, como llama al sistema educativo. Contribuyen, por tanto, a la explotación y, en ese caso, forman parte de la burguesía como una de sus fracciones. Recientemente, posiciones más eclécticas asignan a los profesionales y técnicos una *contradictoria posición de clase*, entre la burguesía y la clase obrera (Wright, 1985) o, incluso, llegan a definir hasta doce clases: según se sea propietario o no de los bienes de producción, de la autoridad que se ejerza en la producción expresada en el número de trabajadores a su mando (bienes de organización) y de la pericia o credenciales que se posea (bienes de cualificación) (Wright, 1995: 44).

Dentro de este campo, aparece con fuerza en los años ochenta, la tesis de la **proletarianización del profesorado**, que recibe su formulación emblemática en el artículo de Lawn y Ozga (1988) «¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores», con una línea de exposición contraria tanto a la visión de la enseñanza en cuanto profesión, como al neo-marxismo estructuralista, que localizaban al profesorado en el seno de la clase media, planteando en su lugar que los profesores deben analizarse en el marco de su proceso laboral, encuadrado en el desarrollo del movimiento obrero. Lawn y Ozga ven el profesionalismo como un concepto complejo y cambiante históricamente. Por un lado, es una estrategia de control de una ocupación que necesita del apoyo del Estado con el fin de obtener el monopolio legal. En este sentido, ha sido utilizado oportunamente por el Estado como medio para controlar las acciones radicales del profesorado, en los casos de ir a la huelga o de reclamarles una mayor calidad en la enseñanza. Pero también por el profesorado, como un medio de resistencia contra el mismo Estado. Incluso por las profesoras, en busca de la igualdad con los profesores. Por ello, frente a tan voluble concepto, entienden que un análisis de clase en sentido relacional, propio del marxismo culturalista inglés y basado en la historia de las organizaciones del profesorado, puede arrojar más luz sobre su ubicación social.

La tesis de la proletarianización de Lawn y Ozga señala que el profesorado, como los trabajadores intelectuales del sector servicios, está inserto en el proceso de proletarianización que antaño experimentarían los trabajadores industriales. Un proceso que socava la autonomía del profesor, como consecuencia de la eliminación de su cualificación y de su exclusión de las funciones conceptuales del trabajo y del reforzamiento del control en la gestión y la destreza. Entre las manifestaciones de esa descualificación en la enseñanza, Lawn y Ozga señalan los efectos del proceso de racionalización del trabajo, que fortalece

las tareas organizativas en la escuela y la supervisión del profesorado, refuerza las estructuras de carrera y los niveles de promoción, como las jefaturas de estudio y de departamentos, introduce la figura del director como gerente e impulsa los paquetes curriculares. La introducción de las nuevas tecnologías de la información, medios audiovisuales e informática, viene a impulsar considerablemente ese proceso, creando la recualificación de algunos puestos y la descualificación de la mayoría. Así pues, según esta tesis, el profesorado está sufriendo un proceso paulatino de descualificación, como consecuencia de los procesos de racionalización del trabajo docente que le empuja, poco a poco, a su inclusión en la clase obrera. Una inclusión que, debe insistirse, se deriva de la nueva posición del profesorado en el proceso laboral y de su relación con el objeto y el producto de su trabajo, más que de cuestiones meramente salariales.

El americano Michael Apple (1989) aporta a este debate el estudio de la ideología del profesionalismo que, según señala, actúa de forma contradictoria en el campo docente, sometido como está a las dinámicas de clase y género. Frente a los efectos de control buscados desde el Estado, el profesionalismo puede actuar como una poderosa barrera contra esa injerencia estatal, como una estrategia contra la proletarianización, en general, y contra la injerencia masculina, en el caso de las mujeres. El concepto que aporta Apple al estudio del proceso laboral de la enseñanza es el de la *intensificación* del trabajo: la sobrecarga crónica de trabajo que acompaña a los procesos de racionalización o de reforma de la enseñanza. La *intensificación* es un concepto de larga trayectoria, ya que procede del Libro I de *El capital*, donde Karl Marx analiza los efectos del desarrollo capitalista sobre los trabajadores; lo incorpora la socióloga Magali Larson al debate de las profesiones; lo importa Michael Apple al campo educativo; y, finalmente, lo desarrolla con posterioridad el canadiense Andy Hargreaves (1994), como una de las formas más tangibles de erosión de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza, ya que destruye su sociabilidad, al dificultar las reuniones y encuentros, y forma parte de la dinámica de la descualificación intelectual. Según estos autores, la intensificación se manifiesta en el trabajo del profesorado reduciendo el tiempo de descanso y de actualización profesional, así como las oportunidades de interacción con los colegas. La intensificación crea una carga crónica de trabajo que fomenta la dependencia de expertos externos; además, reduce la calidad del trabajo ya que favorece las *chapuzas* al diversificar las tareas y la responsabilidad, con una creciente escasez del tiempo de preparación. Encima, es asumida voluntariamente por los profesores, que la reconocen erróneamente como una manifestación del profesionalismo. De resultas, la calidad del trabajo docente disminuye, ya que se da más valor al cuánto y al qué, que al cómo se realiza el trabajo. En el caso de la mujer profesora, con su doble jornada de trabajo, la intensificación repercute también en el trabajo doméstico y en la alteración de las relaciones patriarcales en la familia, así como en el «humor» necesario para realizar ambas tareas (Apple, 1989: 57).

Para algunos autores, además, una de las consecuencias de la intensificación es la situación de agotamiento laboral del profesorado, que puede llegar hasta a sentirse quemado, a su *queme* como profesores (*teacher burnout*). Se trata, en opinión de Sara Freechman (1988: 143) del *resultado natural de la nueva ideología del profesionalismo que alienta a los profesores a verse a sí mismos como más poderosos de lo que realmente*

son y, por ello, con mayor responsabilidad de la que tienen, para solucionar en solitario complejos dilemas sociales e institucionales.

El debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado

Se ha visto pues, que el análisis que la Sociología realiza de la posición social del profesorado es dual: mientras para unos se trata de una profesión, más o menos consolidada socialmente, y con su gradiente interno, para otros se trata de un estrato social sometido a un progresivo proceso de proletarización que le coloca dentro de la clase obrera o a punto de ingresar en la misma, donde puede desempeñar un papel importante en la construcción de su hegemonía social. Abundando y profundizando en el debate acerca del carácter profesional o laboral del profesorado, en España han destacado los trabajos de Fernández de Castro, Jiménez Jaén, Fernández Enguita y Félix Ortega, entre otros.

La idea de «pérdida» vocacional (profesional) y la equiparación consiguiente del maestro con la clase obrera es asumida por Fernández de Castro en sus *Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo* (1983). Su comportamiento social conflictivo se explicaría por la expropiación que sufre el enseñante de su oficio y de las condiciones de su reproducción, similar a las que Marx atribuye a los obreros de los medios de trabajo, que les llevaría a una toma de conciencia y a unas formas de lucha similares a los obreros. El enseñante *no ejerce la profesión, es simplemente un asalariado de la enseñanza*, de ahí el término enseñante o trabajador de la enseñanza, frente al de educador o profesional de la enseñanza, de connotaciones más conservadoras: *Los enseñantes cada vez en mayor medida se piensan a sí mismos como asalariados y no como profesionales liberales* (Fernández de Castro, 1983: 337). Unas reflexiones próximas a las tesis de Lawn y Ozga acerca de la proletarización de los enseñantes, sobre las que Marta Jiménez Jaén (1988) se muestra algo más cauta. Principalmente porque entiende que las tesis de Lawn y Ozga requieren una mayor clarificación conceptual y la confirmación empírica de algunos de sus preceptos. Son especiales las formas específicas que la proletarización asume en el caso de los enseñantes, cuya naturaleza es bastante compleja. Tanto que permanecen sus diferencias con el proletariado.

Mariano Fernández Enguita (1990: 160) condensa, de manera bastante didáctica, la polémica entre proletarización y profesionalización, cuando plantea *la ambivalencia del trabajo docente* y señala que *el colectivo de enseñantes comparte rasgos propios de los grupos profesionales con otros específicos de la clase obrera*. Existen factores que empujan *en favor de su proletarización*, como su crecimiento en número, el recorte de los gastos sociales, el reglamentismo administrativo y la repercusión de sus salarios sobre los costes laborales. Pero, también, factores que lo hacen *a favor de su profesionalización*, en especial la naturaleza específica del trabajo docente, que no se pliega fácilmente a su estandarización, la creciente importancia concedida socialmente a la educación, el nivel formativo y el creciente peso del sector público educativo. A consecuencia de lo cual, el colectivo docente se mueve *en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo, en el lugar de las semiprofesiones* (Fernández Enguita, 1990: 160-161).

Félix Ortega y Antonio Velasco (1991) llegan a esta misma conclusión en su estudio del magisterio en España, rechazando la tesis de la *proletarización* de los enseñantes y considerando empíricamente válido que el profesorado constituye un *grupo de estatus*. Tal opción conceptual les permite analizar la posición social del maestro y sus implicaciones existenciales, sus estilos de vida, orientaciones valorativas, actitudes y creencias y, en fin, su organización profesional. Igualmente, el origen social y su *herencia social y cultural* aparecen como el punto de partida del estudio sobre el magisterio de la Comunidad de Madrid (Guerrero, 1993), una vez que se resuelve la dialéctica entre proletarización y profesionalización en términos eclécticos de *profesión heterónoma* o *subordinada*. Es decir, aquella que ocupa un lugar subordinado en la división social del trabajo de una ocupación social, estratificada en función de la autonomía que poseen los diferentes grupos de facultativos en su interior.

A lo ancho de todos los sistemas educativos, la demanda generalizada de profesionalización docente aparece como el reconocimiento implícito de una carencia, hasta convertirse en uno de los temas permanentes de debate dentro del profesorado, que puede centrarse en torno a la pregunta de si debe o puede profesionalizarse la enseñanza, hasta hacer del profesorado una profesión plena en todos sus niveles. En la bibliografía que tenemos más a mano, ese debate está recogido en el número 285 de la *Revista de Educación*, de enero-abril de 1988, bajo el nombre de *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, y en el número 11 de *Educación y Sociedad*, donde aparecen los trabajos desarrollados por Burbules y Densmore (1991), y Sykes (1991), que señalan, respectivamente, *los límites de la profesionalización de la docencia* y *la defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa*.

Burbules y Densmore comienzan su argumentación reconociendo la actualidad que tiene el tema de la profesionalización entre el profesorado, una actualidad que basan en tres pilares: 1) la retórica que los gobiernos orquestan en torno a la profesionalización del profesorado para ganar su confianza y participación y, con ello, legitimar los procesos de reforma; 2) la demanda creciente de responsabilidad docente encarnada en el colectivo de padres de alumnos, cada vez más formados y exigentes; y 3) la reacción hacia delante a que obligan los nuevos enfoques de relaciones laborales basadas en la flexibilidad y la versatilidad. Las tres obligan al profesorado a dar una respuesta adecuada. Sin embargo, el proceso de profesionalización docente ni puede ni debe llevarse a cabo. En su opinión, ni es posible, por ser incompatible con otros objetivos de la docencia, ni es recomendable emprenderlo, por distraer la atención de problemas más importantes que tienen que ver, según la propuesta alternativa que hacen, con el trato que se da a la diversidad y a la democratización del sistema de enseñanza.

La razón básica que aportan para explicar la imposibilidad de profesionalizarse tiene que ver con los rasgos sociales del colectivo: su feminización, que impide la centralidad y el compromiso; el bajo origen social, que marca metas modestas; y el personalismo e individualismo con que los docentes entienden la autonomía. Pero, además de no poder, Burbules y Densmore señalan que no debería ni intentarse, pues aparte de que la profesionalización alcanzaría sólo a una pequeña fracción, que cifran en el 20%, la clausura profesional tendría efectos discriminatorios y antidemocráticos. Además de unos efectos nocivos que irían en perjuicio de las mujeres y minorías étnicas, pudiendo recoger frutos no deseados, como la privatización y la aparición del bono escolar, como ya ha sucedido con la sanidad.

Por el contrario, proponen como alternativa buscar *un nuevo lenguaje de la reforma educativa*, que abandone la retórica profesionalista, atrayendo a los grupos y sectores populares hacia alternativas progresistas. Uno de los objetivos de ese nuevo lenguaje sería la reasignación de las prioridades educativas, para dirigir la atención a otras cuestiones como el cambio curricular, el aumento del gasto educativo o la democratización del gobierno de los centros escolares. Todo para no confiar en un concepto antidemocrático de profesionalismo, basado en la demanda de privilegios, estatus y clausura intelectual, sino en la idea de construir una sociedad democrática.

Gary Sykes, por su parte, sale *en defensa del profesionalismo docente* porque, en general, se puede sostener que la confianza en el uso que los profesionales hacen de su conocimiento en una determinada área o servicio público, incluida la enseñanza, redundan en beneficio de un amplio sector social, más allá de las contrapartidas relativas al prestigio, poder o dinero, que haya que ofrecer a cambio. Consecuentemente y pensando sobre todo en el interés de la nueva generación, la profesionalización debe considerarse como *un aspecto necesario de la reforma educativa*. Se trata de una propuesta de profesionalización que implica tanto mejorar la formación inicial y el acceso a la docencia, como la formación permanente y la carrera profesional docente. Desde el punto de vista epistemológico, sostiene Sykes, cuando el conocimiento del profesor es continuamente cuestionado, el reforzamiento de su formación le dará destrezas suficientes para desarrollar discrecionalidad en el aula y compensar el control democrático de los consejos sociales. El profesionalismo, concluye Sykes, es una alternativa al creciente intervencionismo estatal, cuyo único problema radica en construir uno acorde con nuestras ideas educativas y sociales, tolerante con la diversidad y responsable con los clientes.

Actividad 2

Revisa con un grupo reducido de compañeros las posiciones de los diferentes autores ante la dinámica entre profesionalización y proletarización para, a continuación, tomar posición por una de ellas y formular una defensa pública de la misma, en forma de ensayo breve o exposición en clase, de cara a un debate sobre el tema.

El asociacionismo docente, un sindicalismo profesional

Las asociaciones del profesorado constituyen un terreno excelente para conocer empíricamente la convergencia de las perspectivas profesionalista y del proceso laboral, y así conocer las pautas de integración del profesorado. El estudio del asociacionismo en la enseñanza analiza su carácter profesional o laboral y constituye una evidencia empírica del arraigo real de la dialéctica entre el profesionalismo y la proletarización. Es el caso de Estados Unidos, donde la existencia de la National Educational Association (N.E.A.), profesionalista, y la American Federation of Teachers (A.F.T.), afiliada a la confederación obrera American Federation of Labor, indica que hay profesores que se sienten profesionales y otros que se sienten trabajadores.

En general, la enseñanza no cuenta con asociaciones corporativas de derecho público que regulen su funcionamiento interno y el de sus facultativos, a pesar del carácter de servicio público de que goza como ocupación. En nuestro país, por ejemplo, sólo existe la excepción de los Colegios de Licenciados, pero en la enseñanza privada y para los niveles post-obligatorios, donde desempeñan la función de registro de profesores titulados. Las asociaciones existentes en la enseñanza se ocupan, más bien, de realizar tareas reivindicativas; una función que comparten las asociaciones llamadas profesionales, con los sindicatos autónomos y sindicatos ligados a centrales obreras. En ese sentido, saber quiénes y por qué motivos se integran en asociaciones profesionales o en sindicatos ligados a centrales obreras, nos puede permitir comprender los ámbitos de influencia de cada perspectiva entre el profesorado e ilustrarnos sobre su carácter ocupacional y situación en la estructura social.

El hecho evidente de tener a la vez asociaciones profesionales y sindicatos, puede ratificarnos en la idea de que el profesorado se mueve entre el profesionalismo y la proletarización. O, dicho de otra manera, que existen en su interior unas capas que por sus atributos postulan su consideración como profesionales y otras que se sitúan en la clase obrera, junto a los trabajadores. Aunque también parece apropiado pensar que tal situación es el reflejo de la dualidad organizativa que caracteriza a las ocupaciones en proceso de profesionalización, que cuentan con un cierre social excluyente como profesionales en potencia y otro de inclusión como manifestación de su demanda de estatus (Parkin, 1984: 146).

El concepto de cierre social, procedente de Weber, se refiere al proceso por el cual los grupos sociales pretenden rentabilizar al máximo sus atributos, limitando el acceso a posibles aspirantes. La exclusión es la característica distintiva de aquellos que ya poseen los recursos en cantidad, y la usurpación o inclusión, de aquellos que se sienten excluidos del disfrute de recompensas. Una y otra llevan, en el terreno asociativo, a las asociaciones profesionales y a los sindicatos, respectivamente. Las primeras, como organizaciones de clase media que pretenden la restricción del acceso a los privilegios mediante la puesta en práctica de sus poderes corporativos, como los colegios profesionales de abogados, médicos o arquitectos. Los segundos se consideran organizaciones de clase obrera y luchan por medios reivindicativos por acceder a unas recompensas que consideran negadas o insuficientes. Hasta el presente, entre el profesorado de nuestro país han coexistido sindicatos de clase, tales como la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECC OO) o la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de UGT, con sindicatos autónomos, como el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE), y asociaciones corporativas, como la Asociación Nacional del Profesorado Estatal (ANPE) o la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato. En principio, tal dualidad parece adecuarse a la dialéctica profesionalización-proletarización o al doble cierre social señalado.

Hoy día, sin embargo, los procesos de cambio social han supuesto un gran aumento de los servicios públicos y han generado una presencia masiva de profesionales asalariados en empresas, tanto públicas como privadas. En el caso de la enseñanza, a partir de la llegada de la democracia y siguiendo el proceso de generalización iniciado con la Ley General de Educación de 1970, se ha producido un considerable aumento en el número de profesores, hasta superar el medio millón de la actualidad (véase Cuadro 11.1). Si tal

proceso les hace ganar en institucionalización, les produce una reducción en unos privilegios con los que contaban en tiempos pretéritos que, anquilosados, generan un sentimiento de desprofesionalización. La situación asociativa a que da origen se caracteriza porque:

- a) Las asociaciones invaden el terreno sindical, sea desdoblándose, como es el caso de los colegios y el sindicato de médicos, o del Colegio de Licenciados en Ciencias y Letras que se redenomina Colegio Profesional de la Enseñanza; sea transformándose de asociación de cuerpo en sindicato de rama, como es el caso de la Asociación Nacional del Profesorado Estatal (ANPE); sea, en fin, integrándose varias asociaciones en una confederación, como fue el caso de la Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF).
- b) Los sindicatos incorporan en sus filas a profesionales y cuadros, creando secretarías específicas o sindicatos de rama en su interior (los casos de las federaciones de enseñanza de CCOO y UGT, por ejemplo) para atender sus peculiaridades y, en todo caso, defender sus reivindicaciones en las plataformas y pactos sociales.

El resultado es la similitud de planteamientos, que les lleva a afrontar los mismos tipos de reivindicaciones: ni los sindicatos se circunscriben sólo a lo salarial, ni las asociaciones lo hacen a lo profesional. Sus reivindicaciones son intercambiables, aunque conserven énfasis diferenciados. Tales diferencias tienen que ver con las culturas políticas de origen de unas y otros, ya que mientras las asociaciones conservan sus valores de clase media, que traducen en una cultura política conservadora, los sindicatos no renuncian a una tradición que les liga al movimiento obrero de orientación socialista. Los límites entre la inclusión y la exclusión se desdibujan y es posible hablar de una aproximación de ambas posiciones en lo que algunos autores llaman *sindicalismo profesional* (Taylor y Mitchell, 1988).

Esa orientación ecléctica, en la dirección de una síntesis integradora, que caracteriza al asociacionismo docente de nuestro país, es una cualidad propia de un sector en proceso de profesionalización, en donde la existencia de estratos ocupacionales con diferentes situaciones y perspectivas se refleja en un voto diferenciado, que obliga al establecimiento de alianzas y negociación de plataformas comunes entre las asociaciones y sindicatos representativos. Con ello se integran en las movilizaciones los intereses de las diferentes capas del profesorado, respetando al mismo tiempo la unidad de acción, uno de los puntos consustanciales a todo colectivo profesional.

Actividad 3

Dirígete a los sindicatos o asociaciones de la enseñanza recién citados u otros que conozcas, para solicitarles folletos o programas donde aparezcan sus principios y plataformas reivindicativas. Con el material recogido, lleva a cabo la clasificación de los sindicatos o asociaciones basándote en su concepción del profesorado y en sus reivindicaciones.

EL PROFESORADO COMO GRUPO DE ESTATUS

En el dilema entre profesionales o proletarios, una tercera vía la abre el análisis del profesorado como *grupo de estatus*, un concepto debido a Weber, aunque formalizado, entre otros, por Randall Collins, al definir su teoría conflictual de la estratificación. Los *grupos de estatus* son *tipos ideales* que se constituyen como *unidades básicas de la sociedad*, mediante la integración de *todas las personas que comparten un sentimiento de igualdad de estatus social, basado en la participación en una cultura común: estilos de lenguaje, gustos en el vestir y en la decoración, modales y otras prácticas rituales, temas y estilos de conversación, opiniones y valores, y preferencias deportivas, artísticas y de medios informativos* (Collins, 1986: 134).

Sus *orígenes*, de acuerdo con Weber, pueden ser debidos a diferencias diversas en: a) la situación económica, relativa a la clase; b) la posición de poder, referida a la política o dominación; o c) el origen geográfico, la etnia, la religión, la educación o la cultura intelectual y estética. Diferencias estas últimas que permiten acabar con la exclusividad y preeminencia de la variable clase en los análisis de la desigualdad social. En la práctica, éste es el enfoque más extendido entre los estudios empíricos del profesorado que, en líneas generales, coinciden en analizar los aspectos del profesorado que siguen, ilustrados con aportes de los mismos estudios.

El origen y la posición social del profesorado

Uno de los motivos más estudiados del profesorado tiene que ver con la tradición recurrente en sociología de analizar la movilidad social o diferencia entre estatus adscrito y adquirido, entre el origen y la posición social. En realidad, éste es el punto de partida de la mayoría de los trabajos, ya que el enfoque sociológico, a diferencia de otras ciencias sociales, impone, por decirlo de alguna manera, esta ubicación de los grupos sociales en la estructura social más amplia.

Dan C. Lortie constata que la enseñanza es una ocupación de clase media, que ofrece una movilidad social ascendente a quienes proceden de medios familiares de clases obreras o populares: *la enseñanza*, afirma, *aparece como una de las más importantes vías de ingreso en la clase media* (Lortie, 1975: 35). En mayor medida para los hombres que para las mujeres, que suelen proceder de hogares de una posición social más alta. Por eso, si para los hombres la enseñanza es un factor de movilidad social, para las mujeres es más un colchón o plataforma de asentamiento de su origen social.

El trabajo de Julia Varela y Félix Ortega (1984) sobre *El aprendizaje de maestro*, una aproximación genealógica al magisterio como profesión, mediante el estudio de los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social, a través del modelo de grupo de estatus, viene a insistir en esa tesis, pues detecta que el género del alumnado va unido a su origen social, a medio camino entre la clase baja y la media-baja, según sean hombres o mujeres. Carmen Elejabeitia (1983), en su estudio sobre el maestro, constata igualmente la procedencia social más alta de los estudiantes de Magisterio con respecto a la población general, aunque más baja que el resto de estudiantes universitarios. También los estudios sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid de Antonio

Guerrero (1993 y 1997) establecen el origen social y la herencia cultural de ese profesorado madrileño, constatando la apreciable *proletarización* y *urbanización* que se da en los últimos años en su procedencia: a partir de la generalización del acceso a la enseñanza, pues el profesorado pierde gran parte de su hálito rural y de su procedencia de la pequeña burguesía rural, en favor de la nueva clase media y, sobre todo, de la clase obrera urbana.

Los motivos de la elección profesional

Un segundo aspecto hace referencia a los procesos de socialización anticipatoria y elección profesional. Fue Asher Tropp el primero que, en 1957, examinó los distintos factores que han influido en los fenómenos asociados del reclutamiento del profesorado y su valoración social, que hacen referencia a la profesionalización de su acceso y a su valoración social, así como a los métodos que han utilizado para influir en la determinación de la política educativa. Entre tales factores, Tropp incluye al clero y a la iglesia anglicana y dedica especial atención al surgimiento de las asociaciones de profesores, su proceso de sindicación y afiliación a la Confederación unitaria T.U.C.

Dan C. Lortie (1975), central como siempre, considera que la enseñanza posee una serie de atractivos y facilitadores que actúan de manera decisiva a la hora de reclutar al personal que la integra. Entre los primeros enumera los siguientes: el contacto con gente joven, el desempeño de una misión de servicio a la sociedad, la continuidad en una institución en la que se ingresa desde muy joven, la compatibilidad de tiempo y los beneficios materiales, dinero, prestigio y seguridad; a veces motivo de crítica, pero nada desdeñables para quienes proceden de un medio social bajo. En relación con la compatibilidad horaria, la distribución de las escuelas primarias por barrios y su funcionamiento temporal se adapta a las necesidades de la mujer casada y, en el caso de los hombres, permite una segunda ocupación que complementa el endémico bajo nivel salarial.

Junto a tales atractivos, existen otros factores que facilitan el ingreso, entre los que incluye: la identificación con la figura del maestro o maestra, especialmente en casos de problemas de identidad (inmigrantes y orígenes sociales bajos), junto al etiquetado por otros significativos y la continuidad familiar. Los trabajos realizados en España (especialmente los de Ortega y Velasco, 1991, y Guerrero, 1993 y 1997) recogen en líneas generales los factores anteriores, si bien tienden a nuclear el análisis de los motivos de elección de estudios y ocupación en torno a la dicotomía vocación-presión social, añadiendo la coerción académica de la selectividad, instaurada a raíz de la masificación universitaria.

Actividad 4

Recoge los atractivos y facilitadores que dice Lortie que tiene la profesión docente a la hora de reclutar a sus miembros y realiza una pequeña encuesta en tu centro. Presenta los resultados en una tabla de distribución de frecuencias y compara los resultados con los que obtuvieron Ortega y Velasco (1991) y Guerrero (1993 y 1997).

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL: FORMACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA

El proceso de socialización en la profesión, los pasos que siguen los profesores antes y después de su ingreso en la misma, constituye otro apartado repetido en la mayoría de los estudios. Lortie (1975) lo analiza en sus tres componentes básicos: la escolarización formal (general y específica) antes referida; la ausencia de un ingreso progresivo y escalonado, con las apenas significativas prácticas; y la formación en ejercicio que, primando la experiencia personal y el intercambio informal lleva a un resultado de pragmatismo y a *una concepción artística, antes que científica del trabajo* (por lo que) *la socialización en la enseñanza es principalmente auto-realización* (Lortie, 1975: 78). La deducción de Lortie es que esto afecta a muchos aspectos de la ocupación, entre otros al estatus del grupo, a los costes subjetivos y al conservadurismo ocupacional.

Los planes de estudio de la formación inicial del profesorado han recibido un tratamiento diferenciado desde el terreno sociológico y, así hay quien descubre *un pasado sin gloria* (Ortega, 1987), y quien años más tarde ve un indicador preciso de las relaciones entre currículo, hegemonía social y profesionalismo docente (Guerrero, 1993). También parece acertada la caracterización de Elejabeitia (1983) de los planes de estudios de las Escuelas de magisterio, que pasan de formar el *maestro para todo*, al *maestro híbrido*. En los tres años de estudios, los alumnos de esas Escuelas (hoy convertidas en Facultades de Educación, en su mayoría) deben, además de adquirir unas nociones de psicología y pedagogía, reforzar la cultura general, aprender a enseñarla a los niños y especializarse en una rama del saber. No olvidemos que, en el terreno académico, para cada una de tales tareas, se emplea un mínimo de cinco años. Por eso se habla de programas sobrecargados e inevitable superficialidad.

La carrera docente

La carrera y las recompensas laborales de los profesores constituyen el cuarto apartado de los llamados estructurales de la obra de Lortie. La enseñanza es una ocupación relativamente sin carrera: la facilidad y el carácter masivo del acceso, el generalismo de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo, hacen que la carrera docente sea llana, sin escalones, y más difícil en sus inicios, en el acceso a la misma. En la enseñanza apenas existen escalas, peldaños o niveles por los que transitar a lo largo de la vida profesional y, si existen, son menos y de menor significación que los que se encuentran en otras profesiones. De la misma manera, el abanico retributivo apenas tiene apertura, un profesor recién ingresado posee la misma responsabilidad que uno que está al final de su carrera y tiene un sueldo en donde el único elemento diferenciador es la antigüedad; lo que hace que las diferencias salariales no lleguen a la *ratio 1:2*.

Para Howard S. Becker, la *carrera profesional* es el conjunto de *series regladas de ajustes que hace un individuo a la red de instituciones (...) en términos de movimientos arriba o abajo entre posiciones diferenciadas por su rango en una jerarquía formal o*

informal de prestigio, influencia y renta (Becker, 1953: 133). Y, según deduce de su estudio de los profesores de los centros públicos de Chicago, en el caso de los docentes, tiende claramente a la horizontalidad. Así es en un sistema en el que todas las posiciones son iguales con relación al prestigio, la influencia y la renta, por lo que *la carrera de un profesor consiste en un movimiento entre las diversas escuelas en busca de una posición más satisfactoria en la que trabajar* (Becker, 1953: 134). Satisfacción que hace referencia básicamente a la proximidad al domicilio o al prestigio del barrio donde se inserte la escuela. Cuando se alcanza una escuela adecuada, la carrera se estabiliza y las únicas variaciones se refieren a la antigüedad que se va adquiriendo. Como se puede ver, un modelo idéntico al que existe en la mayoría de los países, y que, partiendo de la correlación entre la falta de promoción y el desarrollo de actitudes críticas y la articulación de respuestas colectivas, hace del profesorado un grupo con un *alto nivel de frustraciones profesionales* (Tipton, 1988: 13).

Práctica docente y proceso laboral: la satisfacción profesional

El estudio del trabajo docente es un tema también recurrente que tiene de significativo el ser lugar de encuentro de los diferentes paradigmas sociológicos: unos en el sentido profesionalista, otros en el interaccionista y los marxistas en el sentido del proceso laboral. Precisamente, es Willard Waller, en los inicios de estos trabajos, el que llama la atención sobre su interés, cuando analiza la práctica profesional del docente a través de las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y, en especial, entre los padres y el profesorado. Es bastante rotundo al afirmar que *padres y profesores son enemigos naturales (y) el conflicto entre ellos es natural e inevitable* (Waller, 1932: 68). Insatisfecho con el resultado del análisis y quizá con afán de compensación, el remedio que Waller plantea es la necesidad de profesionalización del profesorado, a la que se llega mediante la autonomía, la elaboración de un código profesional y una motivación moral positiva.

Becker también analiza la posición del profesor en el sistema de autoridad de la escuela pública, a través de las relaciones con los padres, los directores y sus propios colegas. Desde una posición de profesional, con unos conocimientos y una formación especializados, los padres son vistos como legos incapaces de comprender adecuadamente lo que sucede en la escuela. Los problemas de autoridad aparecen, pues, tan pronto como los padres inciden en el funcionamiento de la escuela. Es por ello que *la escuela es para el profesor un lugar en el que la entrada de los padres en escena es siempre potencialmente peligrosa (...). La organización interna de la escuela se puede ver como un sistema de defensas contra la intrusión paterna* (Becker, 1953: 473). El sentimiento de compañerismo desarrollado entre el profesorado, por sus posiciones y peligros comunes, se expresa en la regla de no intromisión ni cuestionamiento de la autoridad del compañero, a lo que ayuda la estructura celular y separada de las aulas, redundando además en la organización de un *sistema secreto de defensas* frente a padres y alumnos, en el sistema de autoridad.

Actividad 5

Considera las afirmaciones de Waller y Becker acerca de las relaciones de los profesores con los padres e intenta validarlas empíricamente. Para ello, forma un grupo investigador con tus compañeros, donde cada uno visite un número de centros y observe las potenciales barreras físicas o administrativas, y entreviste a profesores y padres acerca de la enemistad y las defensas de las que hablan los autores citados. Tras una puesta en común de los datos, podéis ensayar explicaciones que avalen o invaliden esas afirmaciones.

El sector de la enseñanza es para Lortie un espacio en el que las recompensas *extrínsecas*, aquellas que tienen una cualidad objetiva e independiente del individuo que las disfruta, como el salario, el estatus o el poder social, se caracterizan porque tienden a ser negadas y están, en todo caso, distribuidas de forma igualitaria. Las recompensas *intrínsecas* o *psíquicas*, sin embargo, claramente subjetivas y relativas a cada individuo particular, son las más favorecidas, existiendo una *marcada tendencia de los profesores a conectar sus recompensas importantes con acontecimientos en el aula* (Lortie, 1975: 103). Junto a ellas, las *subordinadas*, como las vacaciones, el horario o las condiciones de trabajo, a la vez objetivas y subjetivas, obtienen su valor en relación a otras ocupaciones: su función es más de disuasión ante la idea de abandono de la docencia que de reforzamiento a la hora del esfuerzo cotidiano. Todo eso lleva al presentismo, consistente en el predominio del presente sobre el futuro; conduce a un reforzamiento de la experiencia personal que lleva al aislamiento en el aula y a una separación entre compromiso y satisfacción en el trabajo. El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional. Como resultado, se debilita la solidaridad de la profesión y, al restarle poder como colectivo, contribuye a su subordinación dentro del sistema.

Robert Dreeben profundiza en los aspectos concretos del proceso de trabajo docente y considera *algunas propiedades organizativas de las escuelas y de las aulas que tienen implicaciones para el carácter del trabajo de los profesores* (Dreeben, 1988: 34). En concreto, se centra en las relaciones de autoridad existente y en la ecología del aula. Con respecto a la autoridad, el profesorado tiene una doble relación: hacia arriba y hacia abajo. La relación hacia arriba, con sus empleadores, le da el carácter contractual/funcionario que determina sus derechos y deberes a cambio de su remuneración y estabilidad. La otra relación hacia abajo, con sus alumnos, es una relación caracterizada por ser involuntaria, aunque no necesariamente indeseada. A menos en todos los casos, dado que los profesores, a diferencia de los profesionales libres, no pueden elegir ni seleccionar a su clientela; ni la clientela puede elegirle como su profesor.

Dreeben también considera la influencia de la disposición espacial del aula en la naturaleza del trabajo docente. La arquitectura escolar, ligada al desarrollo celular de la educación, construye un espacio rectangular que refleja la concepción autoritaria de la vida en su interior; donde el profesor desarrolla un trabajo solitario, privado e indivisible.

Ello conduce a un aislamiento espacial, con ausencia de medios de comunicación con sus compañeros. En el aula apenas se habla interactivamente, al menos no tanto como en las fábricas, oficinas u hospitales. Se trabaja como se aprende, en solitario, y con la misma ausencia de tecnologías. A pesar del desarrollo tecnológico que han producido las diversas revoluciones científico-técnicas, la principal tecnología utilizada en el aula es el *recitado*, la explicación a toda la clase con diálogo limitado de aclaración de dudas. Tal técnica es, al mismo tiempo, un medio de dispersar el conocimiento y un mecanismo de control perfectamente adaptado a la disposición espacial del aula. La experiencia en el aula se convierte en un conjunto de creencias pragmáticas sobre el desempeño de la labor docente, que contrasta ampliamente con las teorías pedagógicas recibidas en la formación inicial.

Algunos estudios de interés se han desarrollado incidiendo en la especificidad del trabajo que realiza en solitario el profesorado, y de sus implicaciones desde el punto de vista social. Desde una perspectiva bastante osada, Elisabeth J. Hatton (1988) considera que el concepto de *bricolaje*, tal como lo presenta Levy-Strauss, es de gran utilidad para caracterizar la forma de trabajo del profesor, tanto en el plano técnico, como en el especulativo. Técnicamente, la improvisación es la característica definitoria, ya que funciona adaptando los medios escasos y genéricos de que se dispone para realizar los proyectos asignados. En el terreno especulativo, el trabajo del profesor y el bricolaje comparten su asentamiento en una teoría primaria y de lo concreto. Los paralelismos claves entre el trabajo docente y el bricolaje están en el conservadurismo (los profesores trabajan con formas que tienden a acomodarse más que a superar las limitaciones de su trabajo); la creatividad limitada; el pragmatismo (ampliación del repertorio de medios de forma casual y fortuita); el uso limitado de la teoría; el uso de medios sinuosos; y el localismo y la resistencia al cambio de la cultura de los profesores. Para Hatton, las explicaciones causales de que el trabajo docente se pueda ver como bricolaje están en:

- a) la *socialización anticipatoria* durante todo el período de cursos que pasa como alumno, lo que Locke llama aprendizaje invisible y Lortie aprendizaje de la observación;
- b) las *consecuencias no deseadas* de la formación inicial; el *practicum*, por ejemplo, que refuerza esa socialización y orienta hacia una ciencia de lo concreto, y el pragmatismo o táctica de la supervivencia;
- c) el fracaso de la *formación inicial* para cambiar esa predisposición inicial, tanto por omisión como por legitimación;
- d) la *ausencia de una teoría educativa* con la que hacer frente a los problemas relevantes de la práctica docente; y, finalmente,
- e) la naturaleza constreñida del trabajo docente, donde las perentorias y sucesivas experiencias del aula fuerzan a adoptar estrategias de supervivencia.

A todo ello, podríamos añadir la proliferación, dentro de la formación permanente o reciclaje, de cursos y cursillos eminentemente pragmáticos que, dominados por un conocimiento de receta similar al de la formación inicial, diluyen en el tiempo las perspectivas de transformación de sus prácticas educativas.

La feminización docente: aritmética, geometría y género

Un rasgo peculiar del profesorado como grupo de estatus es la feminización, en una primera aproximación, el proceso por el que la mujer se ha ido incorporando a la docencia, hasta sobrepasar en número al hombre. Un análisis más serio del tema permite ver, sin embargo, cómo esa superioridad aritmética femenina se ve contrarrestada por su inferioridad geométrica: son más las mujeres profesoras, pero ocupan las posiciones inferiores del sistema educativo; existen más profesoras que profesores, pero de forma mayoritaria en la enseñanza infantil y primaria, su presencia es menor en la enseñanza secundaria y en la universidad (véase Cuadro 11.2). Las consecuencias objetivas de esa desigual distribución aritmética por género van más allá del mayor o menor prestigio que tengan los ciclos en sí, y se observan en la intensificación en el trabajo, el salario promedio y el poder.

CUADRO 11.2 PORCENTAJE DEL PROFESORADO POR SEXO Y NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1995-1996

Nivel educativo	Hombres	Mujeres
Infantil	4,5	95,5
Primaria	34,4	65,6
Secundaria y F. P.	50,7	49,3
Universidad	68,0	32,0
TOTAL	41,9	58,1

Fuente: CIDE, 1999.

Actividad 6

Consigue los datos de distribución del profesorado por sexo y nivel educativo de los países de la Unión Europea, que facilitan EUROSTAD y EURYDICE, y compáralos entre sí. Ensayá, a continuación, posibles explicaciones de los potenciales rasgos generales, así como de las especificidades de los diferentes países.

Por el lado laboral, el que las profesoras estén en mayor número en las etapas infantiles, significa que son, en mayor medida, profesoras encargadas de cursos completos, con lo que su trabajo es más intenso, con menos interrupciones y descansos. Igualmente, deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que implican también una mayor intensidad en el trabajo (mayor y continua atención, ritmos continuados, etc.). Por el lado económico y estadísticamente hablando, la mujer profesora tiene sueldos promedio inferiores al profesor, ya que los salarios son más altos en los ciclos con mayor presencia de profesores y es mayor el porcentaje de mujeres con períodos largos de excedencias que solicitan para tener y criar a sus hijos o atender a la familia, con la consiguiente reducción en el componente de antigüedad en la

nómina. Las diferencias también se dan en la participación en los cargos unipersonales y colectivos de gestión de los centros, como recoge el Cuadro 11.3.

CUADRO 11.3 PORCENTAJE DE MUJERES QUE OCUPAN CARGOS DIRECTIVOS. CURSO 1997-1998.	
Cargo directivo	Porcentaje de mujeres
Dirección	42,8
Jefatura de estudios	46,5
Secretaría o Administración	48,4

Fuente: CIDE, 1999.

El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y los factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil. Por otro lado, la tesis largamente sostenida de que el proceso de feminización va unido a la desprofesionalización de una ocupación, a la que llega la mano de obra femenina como más barata, no cuenta con suficiente evidencia, puesto que si algo ha hecho la enseñanza desde sus comienzos ha sido profesionalizarse y ganar salarialmente hablando, mientras el proceso de feminización no ha dejado de crecer.

La enseñanza ha sido el sector que ha posibilitado a la mujer entrar en el mercado de trabajo. La incorporación a la docencia ha sido la llave que la mujer ha utilizado para salir del ámbito doméstico en que la recluía el modelo de familia patriarcal, a partir de la vía que le ha facilitado una determinada concepción de la docencia. Carolyn Steedman (1986) apunta que los comienzos de la feminización tuvieron lugar en la enseñanza primaria y en el marco de la pedagogía natural procedente de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, para quienes amor y educación eran conceptos centrales, al extenderse la pedagogía del cariño, atributo de las mujeres, frente a la rígida y atemorizante autoridad de los hombres. De esa manera, las mujeres empezaron a ser caracterizadas como «madres concienciadas» y reclutadas como profesoras por sus atribuidas capacidades para la crianza. Desde la enseñanza primaria, la expansión ha sido paulatina a todos los niveles del profesorado y, desde ahí, al resto de las profesiones.

EL PROFESORADO COMO AGENTE EDUCATIVO

El colectivo que forman los profesores y profesoras de primaria, secundaria y universidad constituye un componente esencial del sistema educativo, del que surge y donde se configura como su agente más estable, por su permanencia a lo largo de toda una vida: la carrera docente. Pero su importancia no es sólo temporal, ya que, además de su estabilidad, el ejercicio profesional representa un papel protagonista: tanto en la organización escolar, donde el profesorado ocupa los puestos directivos y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros, como en la relación educativa, en la que tiene el papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio del profesorado, dejado tradicionalmente en manos de las otras ciencias de la educación, cobra importancia en el campo sociológico a partir de las *new directions* marcadas por la llamada *nueva sociología de la educación*, surgida de Michael Young y sus colegas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y que significaron la inclusión del currículo, entendido como construcción social, como objeto de estudio sociológico. Desde entonces, diversos trabajos, la mayoría desde una perspectiva etnográfica, se han ocupado de conceptualizar y explicar el papel del profesor como agente educativo.

El protagonismo en la organización escolar

El papel protagonista del profesorado en la gestión de los centros escolares se debe a que son los profesores quienes desempeñan los diferentes cargos unipersonales de gestión, especialmente en aquellos centros sostenidos con fondos públicos. Como se puede ver con más detalle en el Capítulo dedicado a la Organización Escolar, tanto la dirección, la jefatura de estudios, como la secretaría académica de los centros escolares, son desempeñadas por profesores que constituyen, junto a sus posibles ayudantes (vice-directores o vice-secretarios), el equipo directivo de esos centros. El papel del profesorado es igualmente central en los órganos colegiados, tanto en el claustro de profesores, órgano corporativo por excelencia, que reúne a la totalidad de profesores del centro, como en los diferentes mecanismos de gestión democrática (los Consejos Escolares en España) u órganos de participación de los distintos agentes educativos en la gestión del centro escolar, en los que el profesorado suele tener asegurada la mayoría en la toma de decisiones, sobre padres, alumnos o personal de la administración y de los servicios.

Esta situación protagonista en la organización escolar, que puede ser entendida como el reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional, dota al profesorado de una serie de instrumentos administrativos y de recursos organizativos que sustentan y facilitan su función docente. El nuevo sesgo gerencialista que diferentes autores denuncian hoy día en las políticas públicas con respecto a la educación (Carter, 1997 y Nixon *et al.*, 1997), introduce una variable importante, que es preciso considerar. No sólo, como se ha visto, desde la perspectiva del profesionalismo docente, sino en lo que respecta a las expectativas de rol derivadas de su función como agente educativo, pues supone una debilitación evidente de tal función, desde el punto de vista corporativo.

El protagonismo en la interacción educativa

La iniciativa docente en la relación educativa va unida al rol del profesor en el aula, también central en la interacción educativa, por el carácter único de su posición, tanto por los atributos reales y simbólicos que le concede su mandato, como por ser la única persona adulta en el aula, especialmente en los niveles de educación obligatoria. El poder del profesor se hace sentir de manera protagonista en la relación pedagógica; bien sea como actividad de imposición e inculcación del arbitrario cultural, en las pedagogías visibles o pasivas; o bien a partir de la posición de ventaja que posee en la negociación de la transmisión cultural en las pedagogías invisibles o activas.

En esa relación, el profesor encuentra muchos apoyos y defensas de la misma institución. En primer lugar, las particularidades del espacio, que se concretan en la posición central que ocupa en el aula, donde tiene a su disposición el control de los medios auxiliares de la transmisión (retroproyector, vídeo...) y, en muchos casos todavía, su posición elevada en la tarima o el estrado. En segundo lugar, el uso de un lenguaje elaborado, difícil y distante para una mayoría del alumnado. Estos aspectos refuerzan el protagonismo del profesorado y llegan a condicionar de forma decisiva la relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado. Muy en especial, todo lo relacionado con el llamado rendimiento escolar (éxito o fracaso), hasta producir toda una serie de efectos sociales. Unos efectos siempre atravesados por las dinámicas de género, etnia o cultura y clase, de ambos colectivos.

Algunas de las formas que adquiere el protagonismo docente se referencian en trabajos como el que, desde la perspectiva conductista, realizaron Rosenthal y Jacobson (1969), sobre las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado y su incidencia significativa en su rendimiento escolar. La idea central que subyace en el estudio resalta la importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado en el desarrollo intelectual del alumnado. Es, como se suele decir, la profecía que se cumple a sí misma, una versión psicológica del teorema de Thomas: si un profesor considera que un alumno o alumna puede ir bien, irá bien. La explicación de tal efecto descansaría en la modelación conductual del profesor, que transmite al alumno sus expectativas mediante una serie de actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales positivas.

También la *teoría del etiquetado* aporta un modelo de la influencia del profesor en el rendimiento educativo. Más sociológica que la de Rosenthal y Jakobson, desde el momento en que parte de considerar los procesos interactivos, la teoría del etiquetado aparece como una manifestación del protagonismo del profesorado en la relación educativa y sus efectos en forma de estereotipos y consecuencias imprevistas en el rendimiento escolar. Trasladada desde la sociología de la desviación al terreno educativo por Rist (1990), la perspectiva del etiquetaje aporta un modelo para estudiar los procesos del rendimiento educativo producto de la influencia de las expectativas del profesor. Algo que falta en el caso de Pígalión, que sólo tiene en cuenta las entradas y salidas pero no los procesos interactivos que suceden durante la escolarización. De esta manera, permite conocer el tipo de alumnos (su género, etnia, clase o aptitud) que los profesores consideran como proclives al éxito o al fracaso. También permite conocer las diversas reacciones que tienen los profesores ante las distintas categorías y grupos de alumnos, en función de sus expectativas. Y, por último, posibilita el conocimiento de los efectos de las reacciones del profesor en los resultados del alumnado.

Diferenciación y polarización

Una tercera manifestación del protagonismo del profesor en la relación educativa consiste en lo que Parsons (1990) y Lacey (1970) llaman, respectivamente, diferenciación y polarización. Con ambos términos se refieren a unos procesos, que tienen lugar en los primeros años de la escuela secundaria, y que están en la base de las funciones sociales de selección y clasificación de cada una de las cohortes de estudiantes que llegan al sistema escolar.

La *diferenciación* es el proceso de separación y ordenación de los alumnos por sus profesores mediante la aplicación del sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar. Las escalas que se utilizan para ello son la académica, establecida de acuerdo con los resultados o calificaciones que obtienen los alumnos, y la actitudinal, basada en la disposición hacia el aprendizaje y la conducta en el aula. En realidad, se trata de dos escalas redundantes por interdependientes, por cuanto que la conducta y el comportamiento en clase afectan a los valores académicos, tanto por la predisposición favorable del profesor hacia los alumnos que se portan bien y trabajan, como por la predisposición de esos alumnos a aceptar el sistema de valores escolares. De los estudios etnográficos en las aulas, se deduce que la diferenciación se va produciendo de una forma polarizada y gradual: en primer lugar son reconocidos e identificados los mejores y peores alumnos y, a continuación, los mediocres e intermedios.

La *polarización* tiene lugar como resultado de la diferenciación originada por el profesorado, y es el proceso por el que los alumnos/as se agrupan en torno a formas de resistencia a la cultura dominante de la escuela, como alternativas subculturales. Si la diferenciación se realiza por iniciativa del profesor, la polarización se desarrolla protagonizada por el propio alumnado, siguiendo la iniciativa diferenciadora docente y dando origen a la formación de grupos y subculturas opuestas a la cultura escolar dominante. Probablemente sean el estudio de Paul Willis (1988) acerca de los *lads* o *colegas*, junto al de Colin Lacey (1970), los que mejor ilustren este proceso de formación de subculturas anti-escuela con las que compensan su débil posición los alumnos poco académicos en la escuela.

La *sala de profesores* tiene un papel muy relevante en todos estos procesos, como lugar privilegiado que es de reunión de profesores y profesoras, y donde manifiestan y liberan, mediante la risa y el humor, las tensiones acumuladas en el trabajo docente, al tiempo que intercambian información sobre el alumnado y otros temas relacionados con su trabajo profesional y la sociedad en la que se insertan. Desde esta perspectiva, la sala de profesores es un ámbito de socialización docente, tiene una función de válvula de escape y actúa como espacio de difusión informativa en los diferentes ámbitos de intervención en que se mueve el profesorado: profesional, sindical, académico y social (Barton y Walker, 1981).

RESUMEN

1. La clave del análisis sociológico del profesorado está en su doble encuadramiento como *categoría social* y como *agente educativo*; es decir, como colectivo que comparte una misma posición en la estructura social y actúa de manera significativa en el proceso educativo. El estudio como categoría social lo realiza la sociología desde tres perspectivas: la funcionalista, como profesión o semi-profesión; la marxista, como clase; y la weberiana, como grupo de estatus.

2. Desde el funcionalismo se describe un *gradiente interno* en la profesión docente, en función del grado de autonomía profesional que posee cada uno de los estratos profesionales, que coinciden con la formación inicial requerida para su desempeño, así como la relación contractual funcional o laboral de su profesorado en las redes educativas

pública y privada, respectivamente. Digno de mención es el análisis carencial como *semiprofesionales* del profesorado de infantil y primaria.

3. La consideración marxista del profesorado como un estrato o capa de la clase obrera lleva al análisis de su *proceso laboral*, de donde deriva la *tesis de la proletarianización*, que señala cómo los procesos de racionalización del trabajo docente, las reformas educativas, implican la pérdida del control sobre la concepción y el producto de su trabajo, para la mayoría del profesorado. La *intensificación* del trabajo docente que les acompaña, supone una descualificación añadida a dicho trabajo que, en ocasiones, conduce al desgaste del profesorado.

4. Los análisis funcionalista y marxista confluyen en el debate en el que están inmersos los sociólogos, el profesorado y los responsables de la política educativa: saber si el profesorado está en proceso de profesionalización o de proletarianización. Así, para unos, el profesorado no debe ni puede profesionalizarse, dados los rasgos sociales del colectivo; y, para otros, es deseable, ya que redundaría en beneficio de un amplio sector social. Por otro lado, el análisis del *asociacionismo docente* indica que las tendencias hacia la proletarianización se frenan y tienden a su integración con el proceso contrario en un *sindicalismo profesional*, que supone un doble *cierre social* de inclusión y exclusión a la vez.

5. El estudio del profesorado como un *grupo de estatus*, o el conjunto de personas que comparten un sentimiento de una similar valoración social y la participación en una misma cultura y estilo de vida, permite conocer algunos aspectos recurrentes del profesorado: su origen y posición sociales, los motivos de su elección profesional, su proceso de socialización profesional, su carrera docente y su práctica docente y nivel de satisfacción profesional.

6. Un aspecto específico es el de la *feminización docente*, el hecho contradictorio de que haya más mujeres enseñantes pero éstas ocupen las posiciones más bajas del gradiente profesional. El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil, quedando en entredicho la tesis de su origen económico.

7. El papel del profesorado como agente educativo se plasma en su protagonismo en la organización escolar, donde ocupa los papeles más relevantes, y en la interacción educativa, en la que actúa de modo activo etiquetando y diferenciando al alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós.
- BARTON, L. y WALKER, S. (1981). *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes, The Falmer Press.
- BECKER, H. S. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *Journal of the Educational Sociology*, núm. 27, pp. 128-141.
- BERGEN, B. H. (1988). Only a schoolteacher: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- BURBULES, N.C. y DENSMORE, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 67-83.

- CARTER, B. (1997). The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 201-215.
- CIDE. (1999). *Las desigualdades de la educación en España*, vol. II. Madrid, MECED.
- COLLINS, R. (1986). Las teorías técnico-funcionalista y credencialista de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, núm. 5.
- DREEBEN, R. (1988). The School as a Workplace. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- ELEJABEITIA, C. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid, EDE.
- ELLIOT, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid, Tecnos.
- ETZIONI, A. (1960). *The semi-professions and their organization*. Nueva York, Free Press.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983). Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo. VARELA, J. (ed). *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid. Cantoblanco.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FRECHMAN, S. (1988). Teacher' burnout and institutional stress. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- FREIDSON, E. (1978). *La profesión médica*. Barcelona, Península.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge, Polity Press.
- GUERRERO, A. (1993). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid, C.A.M.
- GUERRERO, A. (1997). El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma. *Revista de Educación*, núm. 314, pp. 247-268.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HATTON, E. (1988). Teachers' Work as Bricolage: implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 337-358.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes. *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 231-249.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester, University Press.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 191-217.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- MECED (2002). *El sistema educativo español*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECED.
- NIAS, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 235-247.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- PARKIN, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid, Espasa-Calpe.
- PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y Sociedad*, núm. 6, pp. 173-196.
- POULANTZAS, N. (1977). *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Madrid, Siglo XXI.

- RIST, R. (1990). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetaje. *Educación y Sociedad*, núm. 9, pp. 179-193.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1968). Teacher expectation for the disadvantaged, *Scientific American*, vol. 18, núm. 4, pp. 19-23.
- STEEDMAN, C. (1986). La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 193-213.
- SYKES, G. (1992). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 85-96.
- TAYLOR, C. y MITCHELL, D. (1988). *The Changing Idea of a Trade Union*. Philadelphia, The Falmer Press.
- TIPTON, F. (1988). Educational Organizations as Workplaces. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- TROPP, A. (1957). *The School Teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. Londres, Heinemann.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Nueva York, Wiley.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera*. Madrid, Akal.
- WRIGHT, E. O. (1985). *Classes*. Londres, Verso.
- WRIGHT, E. O. (1995). Análisis de clase. J. CARABAÑA (ed.). *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.

Alumnado

Rafael Feito

Universidad Complutense de Madrid

PRESENTACIÓN

La condición de menor de edad y la de alumno son inseparables. Se trata de una coincidencia novedosa en términos históricos y que tiene que ver con el nacimiento del capitalismo. La aparición y el desarrollo de éste supone la separación del lugar de residencia del lugar de trabajo, y que la formación de la fuerza de trabajo ya no tiene por lugar preferente la familia. Anteriormente la mayoría de los niños aprendía a trabajar implicándose directamente en las tareas laborales y a muy temprana edad con su propia familia, en el caso del campesinado, o con otra familia, entre los artesanos.

En este capítulo se explicará que los conceptos de infancia y adolescencia, tal y como los conocemos en las sociedades occidentales, son una creación social reciente y más bien propia de ciertos grupos sociales; se hablará de la existencia de diversas subculturas juveniles, las cuales pueden chocar con la cultura escolar; se hablará de la consiguiente distribución desigual del poder dentro de las aulas; se presentará una pequeña revisión de investigaciones que analizan lo que ocurre en el interior de aquéllas y, finalmente, se presentará una reflexión sobre la violencia escolar y sus causas.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA Y LA CONDICIÓN DE ALUMNO

La primera definición moderna de la infancia coincide con la formación de los Estados modernos y la expansión del capitalismo. Tanto los reformadores protestantes como los contrarreformadores católicos elaboran una estrategia de control de la población que va desde los aspectos administrativos del Estado moderno a la educación de la primera infancia¹. Erasmo y Vives plantean la necesidad de que los buenos modales se adquirieran en la primera infancia. Los humanistas son plenamente conscientes del carácter manipulable de los más jóvenes.

¹ Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, p. 281.

Sin embargo, la noción moderna de infancia y adolescencia de mayor influencia fue propuesta por Rousseau en el *Emilio*². Proviene de la creencia de la burguesía del siglo XVII de que los niños, para crecer como seres maduros y libres, han de ser protegidos de las influencias corruptoras y perturbadoras del mundo adulto.

Los niños y los adolescentes son seres cuya razón no está plenamente desarrollada, son inmaduros y, en consecuencia, los adultos han de protegerlos de su propia libertad. En este sentido Rousseau criticaba a Locke cuando afirmaba la necesidad de razonar con los niños:

*De todas las facultades del hombre, la razón, que por decirlo así sólo es un compuesto de todas las demás, es la que se desarrolla más difícilmente y más tarde; y ¿es de ésta de la que se quieren servir para desarrollar las primeras?*³

Para Rousseau este modo de proceder equivale a comenzar por el fin.

Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño.

[...]

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres.

[...] *La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que el quererlos sustituir con los nuestros; yo preferiría, por el contrario, exigir que un niño tuviese cinco pies de alto, que juicio a los diez años. En efecto, ¿para qué le serviría la razón a esta edad? Ella es el freno de la fuerza y el niño no tiene necesidad de este freno*⁴.

Al igual que tantos pedagogos de su época, consideraba que la primera tarea educadora era la enseñanza de la virtud, la cual se ha de anteponer al conocimiento.

*El más peligroso período de la vida humana es el que va desde el nacimiento hasta la edad de doce años. Ésta es la época en que germinan los errores y los vicios, sin que todavía se posea instrumento alguno para destruirlos; y cuando el instrumento viene, son tan profundas las raíces que ya no hay tiempo para arrancarlas*⁵.

Rousseau caracteriza a la adolescencia como una etapa de muy singulares características, hasta el punto de que llega a considerarla un segundo nacimiento.

*A los doce o trece años, las fuerzas del niño se desarrollan mucho más rápidamente que sus necesidades*⁶.

De acuerdo con Lerena⁷, Rousseau es el gran teórico de lo que se puede denominar operación de encierro de la juventud. Su teoría escinde al niño del adulto. El *Emilio* constituye el pilar más sólido de la moderna definición de la infancia, de la infantilización del niño (y del adolescente y del joven), de su retención obligada y artificial en el tiempo.

² Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid, EDAF.

³ *Op. cit.*, p. 96.

⁴ *Op. cit.*, p. 97.

⁵ *Op. cit.*, p. 101.

⁶ *Op. cit.*, p. 187.

⁷ Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación de la cultura contemporánea*. Madrid, Akal.

Marx denunciaría esta operación de encierro del joven en el pensamiento rousseauniano. Rousseau separa al niño y al adolescente del mundo adulto y proporciona el sustento ideológico para construir un mundo aparte para los más jóvenes. Marx piensa que en una sociedad racional los niños (desde los nueve años de edad) deben trabajar⁸. El trabajo de los niños al lado de los adultos es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual. Su propuesta básica es acabar cuanto antes con el estatuto subordinado de la infancia y de la adolescencia. Marx aúna el trabajo productivo y la enseñanza. Escolarizar a los hijos de los trabajadores en las escuelas de las clases dominantes es perpetuar la miseria de las clases subordinadas. El consenso en torno a la escolarización compulsiva es tal que se ha perdido de vista que la clase obrera en los comienzos de la Revolución Industrial llegó a contar con su propio sistema educativo al margen de la burguesía. La escuela, independientemente de lo que desee el profesorado, aparta al niño del adulto, escinde el pensamiento de la acción.

Sin embargo, esta idea de que los niños compartieran trabajo y escuela no gozó de gran aceptación en el movimiento obrero organizado⁹. La abolición del trabajo infantil fue una de las peticiones unánimes del movimiento obrero. Sin duda, la principal aportación de Marx a la teoría educativa fue la defensa de este régimen combinado. Esta propuesta, de acuerdo con Blas Cabrera, se asienta en tres parámetros:

1. Marx concibe la fábrica como lugar de explotación, pero también de resistencia y de liberación para la clase obrera.
2. Marx ve la combinación trabajo productivo/formación intelectual en la fábrica como base de la revolución total una de cuyas manifestaciones más altas se expresaría en el principio de multilateralidad o polivalencia.
3. Existe en Marx una concepción del Estado y de la ideología que, con matices, los acerca a la noción de armas en manos de la clase dominante¹⁰.

A pesar de que hoy día, al menos en las sociedades occidentales, se admite de modo generalizado, la idea de la sobreprotección de los menores de edad no ha gozado de un consenso unánime.

El naciente Estado capitalista no podía permitirse este concepto moderno de adolescencia debido a las necesidades de que los jóvenes formasen parte de la mano de obra. No resultaba económico prolongar la inocencia de los niños de las clases trabajadoras si eso habría de significar que no contribuyesen a la economía familiar. A medida que el tamaño de las familias disminuyó y se aceleró el proceso de urbanización la infancia pudo convertirse en una esfera protegida.

La adolescencia no es necesariamente un período de agitación, un período en el que la juventud deba ser tratada como seres incompletos o dependientes. Esta concepción, más bien forma parte de una ideología. En la propia historia de Occidente no siempre ha sido así, como muestra el genial estudio de Ariès¹¹ sobre la infancia. En la sociedad

⁸ Marx, K. y Engels, F. (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid, Comunicación.

⁹ Cabrera, B. Limitaciones del análisis de Marx sobre la «legislación fabril» en *El Capital*. Discusión a propósito de su valoración sobre las cláusulas educacionales. *Revista de Educación*, 281.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 221.

¹¹ Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Editions du Seuil.

tradicional la duración de la infancia se reducía a su período más frágil. Se pasaba de ser un niño pequeño a ser enseguida un hombre joven. Quizá debido a lo reducida que era la esperanza media de vida en la Edad Media sólo había dos etapas en la vida: niñez y adultez. En cuanto los niños eran capaces de moverse por su propia cuenta eran introducidos en el mundo de los adultos. No existía nada parecido nuestra idea actual de la infancia. Los padres temían encariñarse en exceso con sus hijos menores, dado que la mortalidad infantil era muy elevada.

A partir del siglo XVII se produce un cambio trascendental: los colegios empiezan a sustituir al aprendizaje como medio de educación, con lo que el niño deja de estar mezclado con adultos. El sistema educativo institucionalizó la noción de niñez. La secuenciación en cursos en función de la edad contribuyó a establecer aun más divisiones en el periodo pre-adulto.

La historia del modo de producción capitalista no ha sido ajena a concepciones variables sobre la infancia y la adolescencia. Los inicios de la Revolución Industrial exigieron la contratación de mano de obra infantil y juvenil. El mantenimiento de esta población en el limbo de la inocencia era algo que el capitalismo manchesteriano no iba a consentir.

Sin embargo, a mediados del siglo XIX, el incremento del número de personas jóvenes sin empleo vagando por las calles suministró argumentos en favor de la educación obligatoria. En Estados Unidos la introducción de la educación obligatoria entre 1860-1970 supuso un serio alejamiento de la juventud de importantes sectores de la economía. El período del descubrimiento de la adolescencia coincide con la proliferación de hogares en los que conviven los padres con *teen-agers* en situación de desempleo. De acuerdo con Bakan¹², tres son los elementos que contribuyeron a la constitución de la adolescencia: la legislación laboral infantil, la educación obligatoria y los procedimientos procesales especiales para la juventud (especialmente la introducción de la idea de minoría de edad).

La creciente mecanización de las fábricas exigía otro tipo de mano de obra. Muchos empresarios empezaron a reconocer la dependencia de la industria de la existencia de una fuerza de trabajo relativamente educada. Educada no sólo con respecto al conocimiento y a las destrezas, sino también con respecto a la subordinación burocrática y a los hábitos de trabajo dignos de confianza.

No obstante, la idea de adolescencia no se materializó en América y en Europa hasta comienzos del siglo XX. El proceso de maduración biológica se convirtió en la base de la definición social de la entrada en un grupo de edad. G. Stanley Hall publicó en 1904 su obra *Adolescence*, cuya influencia sobre la categorización de la adolescencia ha sido decisiva. Siguiendo a Rousseau, la adolescencia era caracterizada como un nuevo nacimiento. Hall contemplaba la adolescencia como un período desgarrado marcado por dualismos que rompían con la armonía de la infancia: hiperactividad e inercia, sensibilidad social y distanciamiento; intuiciones sublimes y locuras infantiles. Hall insistía en la necesidad de que estas excentricidades se contemplaran como parte de la maduración biológica. En este sentido, Hall era partidario de una prolongación de la adolescencia, de

¹² Starr, J. M. (1981). Adolescents and resistance to schooling, *Youth and Society*, vol. 13, n.º 2.

modo que se pudieran materializar las potencialidades humanas en este período. El estudio de la infancia partió de ambientes conservadores, de madres preocupadas por el creciente número de mujeres que consideraban aburridas las tareas domésticas y preferían dedicarse al trabajo extra-doméstico. Hall fue uno de sus teóricos favoritos. Los enseñantes recibieron con agrado las ideas vertidas en la obra de Hall¹³.

La adolescencia se desarrolló por completo y se convirtió en una fase distinta de la niñez durante los años cincuenta del siglo pasado, cuando los medios de comunicación se dirigieron hacia la gente joven. Por primera vez en la historia los adolescentes tenían su propia música, sus propios bailes, sus propias ropas, sus propias modas. La imagen del adolescente estaba íntimamente vinculada a la de la sociedad de consumo. En los años cincuenta existía un nuevo grupo de consumo que requería nuevas técnicas basadas en un análisis de sus hábitos, sus ideas y su modo de pensar. La idea que se manejaba era la de una juventud monolítica, al margen de la estructura de clases, homogeneizada por los medios de comunicación de masas, siendo la música pop y rock el principal elemento eliminador de diferencias. Sin embargo, los datos empíricos mostraban que, por ejemplo, los gustos musicales tendían a seguir las divisiones sociales existentes.

Musgrove¹⁴ proporcionó una novedosa interpretación de la juventud. A medida que el Estado benefactor se desarrolla, la juventud es desplazada de la esfera de la producción, excluida de las posiciones de estatus y responsabilidad y encerrada en el mundo de las preocupaciones juveniles. Consecuentemente, su poder con respecto a los adultos ha sido erosionado hasta el punto de que se encuentra en una posición de casi total dependencia y de subordinación a la autoridad adulta, con el resultado de que constituye una clase social, una clase relativamente independiente del sistema de estratificación de los adultos.

La idea del grupo de amigos adolescentes como grupo opuesto a la autoridad de los adultos encontró su expresión típica en la imagen de los delincuentes callejeros. Esta imagen popular de las bandas como grupos que existen al margen del orden social dominante halló también su expresión en la sociología¹⁵. El principal punto de partida para el desarrollo de un análisis de clase de la juventud proviene de Cohen¹⁶. El análisis de Cohen está enraizado en la convicción de que el sistema educativo opera fundamentalmente para reproducir la estructura de clases dominante y que, por tanto, las escuelas proporcionan uno de los medios principales a través de los cuales las desigualdades de clase son mediadas en la experiencia cotidiana de los adolescentes. Como resultado, la mayor parte de los adolescentes de clase obrera se encuentra en desventaja en el seno del sistema educativo. Enfrentados a esta situación, se apartan de los rituales y valores de la escuela y se orientan hacia las actividades relacionadas con el ocio. Llegan a crear una subcultura autónoma del ocio. A partir de aquí el ocio, la diversión inmediata y el desafío a la autoridad reemplazan al trabajo, a la conformidad con las rutinas y a la subordinación a las demandas adultas. Al centrarse en la experiencia de clase los análisis de Cohen suponen

¹³ Kett, J. F. (1977). *Rites of Passage. Adolescence in America 1790 to the Present*. Nueva York, Basic Books.

¹⁴ Munghan, G. y Pearson, G. (1976). *Working Class Youth Cultures*. Londres, RKP.

¹⁵ Trasher, F. M. (1927). *The Gang*. Chicago, Chicago University Press.

¹⁶ Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. Chicago, Free Press.

un paso adelante decisivo en el estudio de la juventud. No obstante, la investigación de Cohen cuenta con la seria deficiencia de desvincular la sub-cultura delincuente de la cultura dominante y de la cultura de la clase obrera.

El estudio de Sugarman¹⁷ arrancaba de otras coordenadas. Sugarman partía de la obviedad de que el sistema educativo para todos no había erradicado las desigualdades de clase. Sugería que los alumnos, en general, nadaban entre dos culturas: la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes. En su modelo, los alumnos que fracasan, los cuales proceden mayoritariamente de la clase obrera, responden a este fracaso rechazando la cultura escolar y se orientan hacia la cultura juvenil. En consecuencia, Sugarman elabora una teoría de la cultura juvenil como una cultura propia de la clase obrera sin aspiraciones de movilidad social.

De acuerdo con Hargreaves¹⁸, la cultura juvenil no se puede identificar simplemente con la cultura del ocio. Más bien emerge de una compleja amalgama de la edad y de la clase social. Además de su implicación en la música pop y en las modas, incluye actividades que giran en torno a la delincuencia y el vandalismo. Downes¹⁹, al igual que hizo Hargreaves, se concentra en el triángulo constituido por la cultura del barrio obrero, la cultura del ocio de los adolescentes y la sub-cultura delictiva. Para él, los chicos de clase obrera experimentan el trabajo escolar como una actividad tediosa. Por ello se concentran en vivir con intensidad su tiempo extra-escolar. El sistema hace la promesa de un fácil acceso a los bienes de consumo. La imposibilidad del cumplimiento de esa promesa hace que los chicos de la calle se opongan tanto a la cultura de clase media como a la cultura de clase baja, y a partir de ahí queda expedito el camino hacia la cultura delictiva.

Aún se puede añadir una etapa más a la adolescencia antes de la incorporación definitiva al mundo adulto, especialmente en el caso de los estudiantes universitarios. A partir de los veinte años de edad se entraría en la fase de la juventud adulta o juventud a secas²⁰. Se trata, en el caso de los estudiantes universitarios, o si se prefiere post-secundarios, de un estatuto de adulto que aún no es pleno. Es un período en el que todas las tareas de desarrollo de la adolescencia se han resuelto. A los jóvenes se les permite adoptar algunas decisiones y empezar a controlar sus vidas. Se trata de una responsabilidad limitada.

La obra de Margaret Mead *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* mostró la falacia del concepto universal de adolescencia. No en todas las sociedades aquellas personas cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años viven un período de agitación interna incontrolable. Hall caracterizó la adolescencia como el lapso en el cual florecía el idealismo y se fortalecía la rebelión contra las autoridades, período en el que las dificultades y antagonismos eran absolutamente inevitables. Mead trata de contrarrestar esta

¹⁷ Sugarman (1967). Improvement in youth culture, academic achievement and conformity in school. *British Journal of Sociology*, n.º 18.

¹⁸ Hargreaves (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Londres, RKP.

¹⁹ Downes (1966). *The Delinquent Solution*. Londres, RKP.

²⁰ Klein, H. (1990). Adolescence, youth, and young adulthood. Rethinking current conceptualizations of life stage. *Youth and Society*, 21, 4.

idea. Dado que no se pueden hacer experimentos con seres humanos, lo más prudente es dedicarse al estudio de otras culturas y comprobar si la adolescencia existe con las mismas características en otras sociedades o si tan siquiera existe.

Los niños samoanos no aprenden a trabajar aprendiendo a jugar, como los de pueblos muy primitivos. No gozan de un período de falta de responsabilidad como el que gozan nuestros niños. Desde los cuatro o cinco años de edad ejecutan tareas definidas, graduadas de acuerdo con su fuerza e inteligencia, que no obstante tienen un sentido en la estructura de la sociedad entera²¹.

Finalmente no todas las clases sociales tienen el mismo concepto de adolescencia. Recuérdate que para el funcionalismo una de las causas del fracaso escolar entre los alumnos de clase obrera era el no atenimiento a las pautas de la satisfacción diferida, lo que dicho en román paladín significa que muchos jóvenes rechazan el estatuto subordinado de la adolescencia.

Actividad 1

Comenta esta canción

WORKING CLASS HERO

As soon as you're born they make you feel small (John Lennon)

By giving you no time instead of it all

Till the pain is so big you feel nothing at all

A working class hero is something to be

A working class hero is something to be

They hurt you at home and they hit you at school

They hate you if your clever and they despise a fool

Till you're so fucking crazy you can't follow their rules

A working class hero is something to be

A working class hero is something to be

When they've tortured and scared you for 20 odd years

Then they expect you to pick a career

When you can't really function you're so full of fear

A working class hero is something to be

A working class hero is something to be

Keep you doped wit religion and sex and TV

And you think you're so clever and classless and free

But you're still fucking peasants as far as I can see

A working class hero is something to be

Continúa

²¹ Mead, M. (1984). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta.

*A working class hero is something to be
 There's room at the top they are telling you still
 But first you must learn how to smile as you kill
 If you want to be like the folks on the hill
 A working class hero is something to be
 If you want to be a hero just follow me
 If you want to be a hero well just follow me*

HÉROE DE LA CLASE TRABAJADORA

Tan pronto como naces te hacen sentir pequeño
 Sin darte tiempo en lugar de dártelo todo
 Hasta que el dolor es tan grande que no sientes nada
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Te hieren en casa y te pegan en la escuela
 Te odian si eres listo y desprecian al tonto
 Hasta que estás tan podridamente loco que no puedes seguir sus reglas
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Cuando te han torturado y asustado durante veinte años
 Entonces esperan que elijas un trabajo
 Cuando estás tan lleno de miedo que no puedes funcionar
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Te drogan con la religión, el sexo y la tele
 Y te crees tan listo, al margen de la clase social y libre
 Pero aún eres un jodido hortera por lo que puedo ver
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay un lugar en la cumbre te dicen todavía
 Pero primero tienes que aprender cómo sonreír mientras matas
 Si quieres ser como los tipos de la colina
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Hay que ser un héroe de la clase trabajadora
 Si quieres ser un héroe, bueno, sólo sígueme

LA DESIGUAL DISTRIBUCIÓN DEL PODER DENTRO DEL AULA

Durkheim²² señala que, para el pensamiento idealista, la función del maestro consistiría tan sólo en enseñar, obviando la evidencia de la asimetría característica de toda clase

²² Durkheim, E. (1985). *Educación y sociología*. Barcelona, Península.

de relaciones pedagógicas o educativas: se trata de unas relaciones de dominación ideológica. Incluso llega a plantear el paralelismo entre educación e hipnosis. El lugar de la educación y de la escuela es el lugar del poder. Las relaciones educativas o pedagógicas no son relaciones de comunicación. La función del maestro iría más allá de la función de enseñar. El sistema educativo, llega a decir, es un instrumento de dominación de las almas. La escuela es una institución de poder. La función de la escuela es la imposición de la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida. De un modo similar, Max Weber argumentaba que la escuela es una institución hierocrática, entendiendo por tal una institución que, al igual que la Iglesia, dispensa bienes de salvación. Los bienes de salvación que distribuye la escuela son las credenciales educativas sin las cuales es bastante probable la condena a la exclusión social.

Por tanto, ya desde los inicios de la Sociología de la Educación se destaca la asimétrica relación de poder que padecen los alumnos. De este modo, Bowles y Gintis²³ consideran que éstos viven en un contexto de alienación similar a los asalariados de la clase obrera. El sistema educativo integra de modo no conflictivo a los individuos en los puestos de trabajo correspondientes, no a través de las intenciones conscientes de los profesores y administradores en sus actividades cotidianas, sino a través de una estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan la interacción personal en el lugar de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo. La correspondencia de las relaciones sociales en la escuela y en el trabajo tiene cuatro aspectos principales.

- Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículo.
- La educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí misma.
- La división del trabajo, que confiere a cada persona una estrecha gama de tareas y que engendra la desunión entre los trabajadores, se repite en la especialización y compartimentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes.
- Los distintos niveles educativos se corresponden con, y preparan para, los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo los empleos a los que dan acceso las credenciales de primaria son repetitivos y claramente subordinados. Desde la secundaria se accede a empleos con mayor grado de autonomía. Y, finalmente, con los títulos universitarios se puede acceder a empleos con una elevada autonomía.

Los autores tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desaprueban en el trabajo; mientras que la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad, se aprueban y se recompensan.

Donaldo Macedo²⁴ recordaba que la Comisión Trilateral concebía las escuelas como centros de adoctrinamiento, en tanto que imponen la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Habitualmente los maestros no piden a sus estudiantes que analicen

²³ Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.

²⁴ Macedo, D. (2001). Prólogo a Noam Chomsky. *La (des) educación*. Barcelona, Crítica.

las estructuras sociopolíticas en las que viven, las cuales moldean buena parte de sus comportamientos. Tampoco se les permite descubrir la verdad por sí mismos. Se espera que los estudiantes aprendan por una mera transferencia de conocimientos. En definitiva, se educa para la domesticación. Con ello, afirma Macedo, se bordea la idiotización. Los maestros han de cesar en su complicidad con la educación tecnocrática que los desintelectualiza y hace que trabajen fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante. Los maestros tienen que hacer suyo un lenguaje crítico que denuncie la hipocresía, la injusticia social y las situaciones de miseria. En definitiva, han de rechazar la tentación de convertirse en comisarios culturales.

Actividad 2

Comenta este texto

El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación (las relaciones entre administraciones y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y estudiantes y su trabajo) son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de éste sobre el contenido de los planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje) bien en el resultado (conocimientos) del «proceso de producción» de la educación. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar de trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades personales hacia sus requerimientos (Bowles y Gintis, 1985: 175).

¿QUÉ OCURRE DENTRO DE LAS AULAS?

Ante este panorama, nada tiene de extraño que la mayoría de los estudios sociológicos que se han hecho dentro del aula se centren en la rebeldía de los alumnos frente a la escuela o el profesor. No obstante, habría que meditar sobre la propensión de la sociología a recrearse en la contestación.

Seguramente el precedente de los estudios etnográficos en Sociología de la Educación sea el trabajo realizado por el psicólogo Phillip Jackson titulado *La vida en las aulas*²⁵.

²⁵ Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Siempre que se habla del primer o al menos de los primeros libros etnográficos en educación, la referencia a Jackson es inevitable. Jackson accedió a la investigación cualitativa como consecuencia de su desencanto frente a las limitaciones de sus numerosos estudios psicológicos de medición educativa. Por azar entró en contacto con los estudios realizados con primates, en donde se podía observar claramente que el comportamiento de estos animales difería notoriamente estando en situaciones de laboratorio frente a su vida en estado natural. Desde aquí extrapoló la hipótesis al ámbito escolar: los alumnos manifestarán comportamientos muy distintos en situaciones de tests con respecto a su desenvolvimiento cotidiano en las aulas. Desde aquí, y sin mayor utillaje teórico (y ésta es una de las grandes limitaciones de Jackson) se lanzó al interior de la *caja negra*, al interior de las aulas, para analizar qué procesos tienen lugar en su interior. Es loable y valiente la labor de adentrarse en las aulas sin mayor propósito determinado que el de observar cómo es la vida de alumnos y profesores en su ámbito natural, es decir, el aula. Es un esfuerzo que se aleja de los omnipresentes cánones del positivismo. Ahora no se trata de acercarse a la realidad una vez que se han planteado cuáles han de ser las preguntas que se han de responder, sino que asistimos a un esfuerzo de interpretación de la realidad, en donde las cuestiones previas no se convierten en un rígido corsé que impide al científico percibir elementos no previstos en el diseño de la investigación. La facilidad de este tipo de investigación es sólo aparente. Como bien señala Jackson, lo familiar y lo ordinario son las principales barreras que hay que penetrar.

En esta obra tenemos la primera formulación empírica del llamado currículo oculto, es decir, de los efectos no previstos de la instrucción escolar. Los alumnos han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total, en donde se controlan prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Existe una clara desigualdad en la distribución del poder, concentrándose éste en manos del profesor, quien si bien no es el único en formular juicios sobre los alumnos (también lo pueden hacer los demás alumnos) sí que es el único personaje autorizado para evaluar. Al igual que detectara Parsons que el profesor recompensa a los alumnos que son buenos, entendiendo por buenos a quienes obedecen al profesor, hasta el punto de que el profesor tiende a recriminar en mucho mayor grado el mal comportamiento en el aula que el desconocimiento. Hasta aquí llega Jackson. No esboza ningún tipo de teoría o siquiera de explicación de por qué esto es así, por qué los alumnos consideran irrelevante el trabajo escolar, por qué el profesor ha de prestar especial atención al orden en las aulas... El lector se queda con la impresión de que esto es así porque así es la vida, porque la escuela debe funcionar de este modo o, y esto podría ser peor, porque los profesores funcionan mejor así. Jackson no establece ninguna conexión estructural entre el mundo en las aulas y la vida fuera de ellas, no encuentra ninguna vinculación entre las relaciones sociales dentro del aula y las relaciones sociales en el ámbito de la producción, de la vida familiar patriarcal o de la organización política de la sociedad; entre las brillantes observaciones de su estudio y cuanto pueda ocurrir fuera de las aulas, lo que le convierte más bien en un representante *sui generis* de los enfoques subjetivistas, muy preocupado por suministrar vívidas descripciones del mundo escolar al precio de no poder trascender tales descripciones. El desarrollo de la etnografía que ha resultado más potente desde el punto de vista analítico no ha procedido de Jackson, sino más bien de los estudios culturales británicos y de las teorías de la resistencia.

No cabe ninguna duda de que el estudio etnográfico cumbre en Sociología de la Educación es el llevado a cabo por Paul Willis²⁶, hasta el punto de que las principales etnografías suponen de un modo u otro un diálogo con las propuestas de Willis. El trabajo de Willis consistió en una investigación sobre un grupo de chavales anti-escuela (los «colegas») en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown (Coventry en realidad). Se trata quizá del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta el presente. Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los «colegas», a los profesores, a los miembros del equipo directivo.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, dedicada fundamentalmente al lector general y a los enseñantes y la segunda, analítica, de carácter más eminentemente sociológico. No es una división estricta, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte de análisis contiene elementos etnográficos.

Primeramente estudia los elementos que constituyen la cultura de los «colegas». La primera cuestión que analiza es la oposición a la autoridad y el rechazo del conformista. El primer frente de oposición es la autoridad del profesor, para desde ahí llegar a quienes les obedecen pasivamente: los «pringaos» (en inglés *'ear'holes*, literalmente orejas perforadas, como el ganado, no como los *punkies*; el término hace referencia a la pasividad de estos chicos, siempre están escuchando, nunca haciendo).

La oposición a la escuela se manifiesta como un estilo de vida. El primer signo de entrada en el grupo de los «colegas» es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad de atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de los «colegas» fuma y lo suele hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares es un claro punto de distanciamiento de los profesores y de los «pringaos», al tiempo que se convierte en un acto de aproximación al mundo adulto, en un elemento de trascendencia de la forzosa adolescencia que impone la escuela.

El grupo de pares es, sin duda, el elemento clave de la cultura contra-escolar. Mientras que la escuela es la zona de lo formal, el grupo lo es de lo informal. A diferencia de la escuela, el grupo informal carece de una estructura sólida: no hay normas públicas, ni estructuras físicas, ni jerarquías reconocidas, ni sanciones institucionalizadas. Pero esta contra-cultura no descansa en el aire. Tiene su base material, su infraestructura. La esencia de ser un «colega» es pertenecer al grupo. Unirse a la cultura contra-escolar significa adherirse a un grupo. No obstante, el grupo tiene ciertas normas que derivan fundamentalmente de la fidelidad al mismo. Hay un tabú universal de no delatar ante alguien que posea autoridad a un miembro del grupo. Cualquiera que se chive es excluido del grupo y queda marcado definitivamente. El grupo permite diseñar mapas sociales alternativos. Con el grupo se conocen otros grupos y se puede explorar el entorno.

²⁶ Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.

La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico en la institución. El escaqueo es un elemento de auto-dirección, de autonomía. Se puede llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Se trata de preservar la movilidad personal. Hay que atacar las nociones oficiales del tiempo institucional. La acusación principal de los profesores sobre «los colegas» es que pierden el tiempo.

La habilidad para producir cachondeo es uno de los rasgos distintivos de los «colegas». La escuela es un campo propicio para la producción de cachondeo: cuando se proyecta una película atan el cable del proyector en sitios imposibles, si pasean por el parque próximo a la escuela estropean la bicicleta del guardia. Las vistas exteriores son una pesadilla para los profesores.

Hay una diversión en las peleas, en la intimidación, en hablar de peleas. Se trata de un elemento de masculinidad. Resulta desastroso negarse a pelear cuando hay que hacerlo. Se prefiere, por lo general, la violencia simbólica o verbal.

Los «colegas» necesitan urgentemente trabajar en chapucillas para conseguir dinero. Otros recursos para obtener dinero son los robos, los palos a los «pringaos» o incluso asaltar la escuela. Están orgullosos del dinero que ganan (en pequeños trabajillos) y gastan.

Todo esto les suministra un sentido de superioridad ante los profesores. Éstos están encerrados en las escuelas y no saben bien qué ocurre fuera de ellas.

Una de las características distintivas de la cultura contra-escolar es su acendrado sexismo. Las mujeres son contempladas como objetos sexuales y como seres hogareños (entre los «colegas» son abundantes las historietas lascivas sobre conquistas sexuales).

La cultura contra-escolar tiene profundas similitudes con la cultura a la que sus miembros están destinados: la cultura de fábrica. La masculinidad y la rudeza en la cultura contra-escolar reflejan uno de los temas centrales de la cultura de fábrica. Otro tema de la cultura de fábrica es la lucha por obtener un cierto grado de control informal sobre el proceso de trabajo. El grupo informal en el trabajo muestra la misma actitud hacia los conformistas.

El rechazo de la escuela por parte de los «colegas» tiene su correspondencia en la mayor valoración de la práctica frente a la teoría. La habilidad práctica está siempre en primer lugar y es una condición para las otras clases de conocimiento. La teoría es útil en la medida en que ayude a resolver problemas, a hacer cosas concretas.

Willis analiza la transición de un grupo de alumnos marcadamente anti-escuela desde el sistema educativo al sistema productivo. Lo que quiere explicar es por qué estos chavales desean realizar trabajos de clase obrera. Para ello elabora un marco teórico y una terminología que capte lo que ocurre en la realidad. Los términos clave que utiliza son los de penetración y limitación. Por penetración entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales: explotación, alienación, división social, etc. Por limitación entiende aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos. Lo que hace la limitación es restar pligrosidad a las penetraciones, impidiendo o dificultando la transformación social.

A partir de estos elementos es posible explicar la entrada libremente aceptada en determinados trabajos en condiciones que no son libremente elegidas (lo que supone retomar la idea de Marx de que los hombres hacen la historia libremente en condiciones que no son libremente elegidas). Hay un momento en la cultura obrera en el que la entrega de la fuerza de trabajo representa al mismo tiempo la libertad, la elección y la trascendencia. Si los chicos de la clase obrera en su camino al trabajo no creyeran en la lógica de sus propias acciones, ninguna persona ni acontecimiento exterior podrían convencerles.

Las principales penetraciones son las que se refieren a la educación y al empleo. La cultura contra-escolar manifiesta un fuerte escepticismo con respecto al valor de las creencias educativas y, especialmente, con respecto al sacrificio que supone su obtención: en definitiva un sacrificio no sólo de tiempo muerto, sino de una cualidad de la acción: implica aceptar la subordinación. La gratificación inmediata no es sólo inmediata, es un estilo de vida. Por otro lado, no está del todo claro que el sacrificio en la escuela conduzca a mejores empleos.

En segundo lugar, la cultura establece una especie de valoración de la calidad del trabajo disponible. La mayor parte del trabajo industrial es un trabajo carente de sentido, alienante, repetitivo, requiere muy poca habilidad y muy poco aprendizaje. Si básicamente todos los trabajos son iguales, si de ellos es prácticamente imposible obtener satisfacción intrínseca alguna, por qué molestarse en soportar tantos años de escuela. Hay una indiferencia casi total con respecto a la clase particular de trabajo que se va a realizar, siempre y cuando cumpla unos requisitos culturales mínimos. La lógica interna del capitalismo consiste en que todas las formas concretas de trabajo están estandarizadas y que todas ellas contienen el potencial para la explotación del trabajo abstracto. La expansión del sector servicios y del sector público pretende hacer creer que existe una mayor amplitud de oportunidades y de variedad de trabajo para los jóvenes. Sin embargo, contra esta afirmación se puede argumentar que el modelo capitalista de división del trabajo es dominante en todos los sectores de empleo.

Por instinto, la cultura contra-escolar tiende a limitar la entrega de la fuerza de trabajo (llegar al final del trimestre sin haber escrito una sola palabra, desobedecer a los profesores...).

El comportamiento en la escuela de estos chicos refuerza la solidaridad de grupo, rechazando radicalmente la competitividad que la escuela alienta. La cultura contraescolar contrapone la lógica individualista a la grupalista. Para el individuo de la clase obrera la movilidad en esta sociedad puede significar algo. Sin embargo, para la clase y el grupo en su conjunto, la movilidad no significa nada. La única movilidad verdadera sería la destrucción de la sociedad de clases.

Las principales limitaciones de la cultura contra-escolar son las que se refieren al desdén por la actividad intelectual y su marcado sexismo. El rechazo de la escuela es también el rechazo de la actividad mental en general. El individualismo no es derrotado por lo que pueda ser en sí, sino por su participación en la máscara escolar, donde el trabajo mental se asocia a la autoridad injustificada y con títulos cuyas promesas son ilusorias. Por lo tanto el individualismo es penetrado a costa de rechazar la actividad intelectual (dirección, concepción), lo que facilita la dominación de clase.

La otra gran división que desorienta la penetración cultural es la que se da entre hombres y mujeres. Anteriormente hacíamos referencia al hecho de que los trabajos aceptables

por los alumnos anti-escuela han de caer dentro de un cierto universo cultural. Estos chicos rechazan cualquier tipo de trabajo que tenga connotaciones femeninas, o donde no se ejerza la masculinidad en forma de fortaleza física. Esto implica el rechazo absoluto del trabajo de oficina (al que despectivamente llaman *pen-pushing*, empujar un lápiz) y todo lo que se asimile a ella. El hecho de que no todos aspiren a las recompensas y satisfacciones del trabajo mental es algo que necesita explicación. El que el capitalismo necesite esta división no explica por qué se satisface esa necesidad. Un miembro de la cultura contra-escolar sólo puede creer en la feminidad del trabajo de oficina mientras que las esposas, las novias y las madres sean contempladas como personas limitadas, inferiores o incapaces para ciertas cosas.

La obra de Willis dio lugar a una amplia controversia. En primer lugar, se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase obrera ante la escuela. Más bien se refiere a una clase obrera en trance de desaparición o de escasa cuantía numérica: la clase manual del sector industrial. Por otro lado, la división entre «pringaos» (los estudiantes académicos) y «colegas» induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores. Y, finalmente, nos quedaría por comprender cuáles sean las estrategias de las alumnas y de las minorías étnicas.

Que no todos los chicos de clase obrera fracasan es algo más que sabido. El estudio de Everhart *Reading, Writing and Resistance*²⁷ responde a esta cuestión. Se trata de un trabajo realizado esta vez en Estados Unidos. Analiza la experiencia escolar, a la altura de secundaria, de un grupo de alumnos de entre doce y catorce años, de clase obrera, que sí rinden académicamente. A diferencia de lo que cupiera colegir de la obra de Willis, estos estudiantes desenfatan el lado académico de la vida escolar, conceden gran importancia al grupo de iguales, no rinden pleitesía al profesor, etc. Detecta actitudes de rechazo expresivo hacia la escuela similares a las descritas por Willis.

Otra obra que matiza el trabajo etnográfico de Willis es la de Phillip Brown²⁸. Brown se dedica a analizar la experiencia escolar de la mayoría invisible de niños de clase obrera a los que el autor se refiere como alumnos «convencionales» de clase obrera. Willis no explica por qué hay tantos alumnos de clase obrera «normales», es decir, estudiantes que no rechazan la escuela. No se puede considerar que el rechazo sea la actitud habitual entre la clase obrera, que la actitud obrera auténtica sea enfrentarse a la escuela. La obra de Willis refuerza un modelo bipolar (actitudes anti y pro escuela) que en realidad no existe.

Lo que Brown propone es diferenciar tres tipos de lo que él llama marcos de referencia, marcos que dan cuenta de los distintos tipos de actitudes que los alumnos de clase obrera mantienen ante la escuela. En concreto son tres los marcos que detecta: mantenimiento, progreso y abandono: *getting in, getting on y getting out*. Una minoría de los estudiantes rechaza la escuela por considerarla aburrida, irrelevante y en muchas ocasiones represora. Hay un claro deseo de abandonar el mundo de los niños escolarizados y pasar al mundo adulto. Otro grupo de estudiantes está dispuesto a aguantar en la escuela y a

²⁷ Everhart, R. (1983). *Reading, Writing and Resistance*. Londres, Routledge.

²⁸ Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism*. Londres, Tavistock.

conseguir los títulos que posibiliten abandonar su clase de origen. Sin embargo, de la mayoría de los chicos de clase obrera no se puede decir simplemente que acepten o rechacen la escuela. La mayoría trabaja lo mínimo para ir pasando de curso.

El autor distingue tres tipos de alumnos: los «cateadores» (*rems*, de *remedial*), los «currantes» (*swots*) y los «convencionales» (*ordinary kids*). Los «cateadores» son mayoritariamente varones. Una de las razones que ellos dan para acudir a la escuela es que se trata de un lugar donde pueden encontrarse con sus amigos. Estar en casa es con frecuencia aburrido. La escuela, a lo sumo, es un lugar donde pasárselo bien. No ven para qué sirve la escuela, sobre todo si tenemos en cuenta su oscura percepción del futuro laboral que les aguarda. Son conscientes de que podrían obtener credenciales educativas que condujeran a buenos empleos, pero conseguir estas credenciales implica adoptar un comportamiento dócil y afeminado.

Los «currantes» reconocen que son diferentes de los otros grupos de estudiantes. No obstante, el hecho de pertenecer al grupo de «currantes» supone un serio estigma. Hay una considerable presión para no exteriorizar los rasgos más visibles del comportamiento de los «currantes». La adhesión incondicional a la escuela choca con casi todas las subculturas juveniles.

Los chicos «convencionales» tienen una visión instrumentalista de la escuela. Valoran negativamente el tener que aprender materias aparentemente desconectadas de su futuro laboral (¿para qué estudiar historia?, ¿o latín?). Trabajan lo mínimo para evitar que el profesor se cabree con ellos. Al igual que ocurre con los «cateadores», la diversión en el aula (el estar de cachondeo) es importante.

Otra investigación sobre el rechazo, la indisciplina, pero esta vez sobre alumnos de clase media (hijos de profesionales) es la de Peter Aggleton²⁹. Se trata de un estudio referido a alumnos de clase media, cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los veinte años. La mayoría de sus padres trabajan en la docencia en distintos niveles, en la asistencia social, en profesiones artísticas, como publicistas, etc. Este grupo fue seleccionado por el hecho de que, a pesar de proceder de hogares de elevado capital cultural, carecía de motivación hacia las tareas académicas y obtenía malas notas. Aggleton describe distintos escenarios en los que se desenvuelve la vida de estos estudiantes. En lo que se refiere al entorno familiar se trata de familias abiertas, tolerantes. La mayor parte de las actividades de la familia tiene lugar en un amplio comedor o sala de estar. Los chavales pueden estar en casa con sus amigos, pueden beber alcohol o fumar hachís. Es decir, estas actividades quedan bajo el control de los padres. También es frecuente la autorización para dormir con amigos del sexo opuesto, siempre y cuando los padres sepan detalles con respecto a las relaciones de la pareja: tiempo que llevan saliendo, grado de compromiso entre ellos, etc. Sin embargo, jamás se da esta autorización cuando se trata de amigos del mismo sexo (intolerancia frente a la homosexualidad).

En el escenario escolar se produce un proceso de traslación de prácticas desde el hogar: el rechazo a aceptar un horario impuesto, la utilización de autojustificaciones para llegar tarde...

²⁹ Aggleton, P. (1987). *Rebels Without a Cause? Middle class youth and the transition from schol to work*, Londres, Falmer Press.

¿Qué es lo que explica que, a pesar de proceder de familias de elevado capital cultural, estos chavales fracasen? Estos jóvenes están habituados, por su experiencia familiar, a las artes plásticas, al teatro, etc. Estos aspectos de la producción artística pertenecen a un mundo que ellos dan por sentado (*taken-for-granted world*). La especificidad en la que tiene lugar el conocimiento de estas manifestaciones artísticas hace que estos estudiantes perciban la producción artística como algo asociado a las cualidades intrínsecas del individuo y no a procesos más generales de producción cultural o de esfuerzo abnegado. Esta *ideología autorial* prioriza los talentos inmanentes de los individuos en tanto que creadores y, al mismo tiempo, desdeña la importancia de la formación, de la diligencia, de la labor industriosa. A partir de aquí podemos comprender por qué estos estudiantes muestran su profunda antipatía hacia los elementos de abnegación, de trabajo duro... Actúan como si sus talentos innatos y su capital cultural fueran suficientes como para que su rendimiento escolar sea satisfactorio.

Uno de los trabajos etnográficos más destacables por su análisis, entre otros, de los problemas de la etnia, es el de Jay MacLeod³⁰. Se trata de una investigación realizada en un barrio pobre de una ciudad norteamericana. Analiza las experiencias escolares, laborales y callejeras de dos grupos de jóvenes en dos momentos claramente diferenciados. El primero cuando sus edades oscilan entre los dieciséis y diecinueve años y mayoritariamente los miembros de ambos grupos siguen acudiendo a la escuela. El segundo momento tiene lugar en 1994, ocho años después, cuando de un modo u otro acumulan frustrantes experiencias laborales.

En lo que se refiere a los estudios etnográficos sobre mujeres, quizá el más destacado es el que llevó a cabo Angela McRobbie³¹, cuyo trabajo de campo tuvo lugar desde abril a septiembre de 1975. La investigación se centró en una muestra de cincuenta y seis chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años que vivían en el mismo barrio y acudían a la misma escuela. En la mayor parte de los casos tanto la madre como el padre trabajaban. Los padres lo hacen en empleos relacionados directa o indirectamente con el sector del automóvil. La mayoría de las madres trabajan a tiempo parcial o en contratos de suplencia (camareras, limpieza, oficinas). Las chicas de este estudio se ven a sí mismas ocupando una posición antagónica con respecto a las chicas de clase media, a las que suelen llamar empollonas o esnobs. Sus identidades sexuales también adoptan un tono de oposición. Dicho brevemente: un modo por el cual las chicas combaten los elementos opresivos de clase social y de género en la escuela es afirmar su carácter de hembra o de mujer (su *femaleness*), introducir en el aula su sexualidad y su madurez física de tal manera que obligan a los profesores a percibirlo. Esto se expresa en el rechazo de la ideología oficial de cómo deben ser las chicas en la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, feminidad, pasividad, etc.) y en su sustitución por algo más femenino, o si se prefiere, más sexual. De este modo a las chicas les encanta ponerse maquillaje o dedicar muchísimo tiempo a hablar en voz alta sobre los novios.

³⁰ MacLeod, J. (1995). *Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Oxford, Westview Press.

³¹ McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. *Women's Study Group, Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*. Hutchinson, CCCS.

Actividad 3

Comenta estos fragmentos de algunos grupos de discusión. El primero corresponde al libro de Paul Willis (*Aprendiendo a trabajar*) y el segundo a Rafael Feito (*Nacidos para perder*). En ambos casos se trata de grupos de estudiantes anti-escuela de educación secundaria:

[En un grupo de discusión acerca de profesores]

Joey: *[...] Son capaces de castigarnos. Son más grandes que nosotros, representan a una gente que es más importante que nosotros, que somos poca cosa y ellos representan cosas grandes, tú intentas arreglártelas como puedes. Es, no sé, que nos fastidia la autoridad, supongo.*

Eddie: *Los profesores se piensan que son gente importante y poderosa porque son profesores, pero en realidad no son nadie, sólo gente corriente, ¿no?*

Hill: *Los profesores se creen que lo son todo. Son más importantes que nosotros, claro, pero es que se creen mucho más importantes y eso no es cierto.*

Spansky: *Me gustaría llamarles por su nombre de pila y eso... se creen que son dios.*

Pete: *Eso estaría mucho mejor.*

Paul Willis: *Decís que son más importantes. ¿Estáis de acuerdo realmente en que saben más cosas?*

Joel: *Sí, pero no tienen por qué ponerse por encima de nosotros, sólo porque son un poco más inteligentes.*

(Willis, 1988: 23)

[En un grupo de discusión]

Pablo: *Pero es que es verdad, el de A [cierta asignatura] insulta. El otro día estaba Antonio así sentado, normal, y dice: a ver, los ejercicios, ¿me presenta los ejercicios? y va y dice: tú eres un chulo de mierda, y le dice el chaval: ¡qué yo no soy un chulo! Y empezó a darle la charla.*

Juan: *Y le dejó cortado, porque el chaval tiene una chupa de cuero, y se la quita y le dice: a lo mejor sin chupa soy menos chulo. Y le dejó flipado. Y el profesor empezó a reírse por no quedarse cortado, ¿sabes? Porque, ¿para qué tiene que llamar chulo a un alumno?, o sea, él sí nos puede insultar, pero nosotros a él no porque nos mete un paquete. ¿De qué? Nos dice capullos, gilipollas y nosotros nos tenemos que callar como putas. ¿Por qué? O sea, nosotros le insultamos y nos mete un paquetón, y si dices: ¡Tú eres un maricón!, te meten un paquete. Yo creo que si uno te insulta, tú tienes que insultar [...].!*

Javi: *Ellos [los profesores] aguantan un montón en comparación con nosotros, imacho! Porque ellos aguantan un puñado. En un momento que se pongan nerviosos, te insulten... pues es normal, tío.*

Juan: *Estoy de acuerdo, pero tú le insultas a él y te mete un paquete, ¿no? y te llega a tí, sí. Pero, ¿por qué, colega? ¿Por qué tenga un poco de autoridad? Pues no.*

(Feito, 1991: 94)

LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Quizá una de las mejores reflexiones sobre la violencia escolar la encontramos en los escritos de Juanita Ross³² quien argumentó sobre el modo en que la organización institucional de la escuela contribuye al desarrollo de la violencia. La violencia sistémica incluye un amplio espectro de prácticas negativas, que abarca las estructuras administrativas autoritarias molestas, las aplicaciones individuales de una disciplina inapropiada y la plácida aceptación de prácticas escolares que excluyen y perjudican a segmentos de la población escolar. La violencia se encuentra en cualquier práctica institucional que afecte desfavorablemente a los estudiantes. Estos efectos son más graves para los alumnos de medios desfavorecidos porque sus experiencias en la escuela son bastante distintas de las de los alumnos privilegiados.

Mucho de lo que constituye una violencia sistémica se encuentra en las constantes comparaciones que el personal de la escuela hace entre alumnos de una edad similar. Nuestras escuelas están organizadas sobre la premisa de que todos los niños necesitan aprender las mismas cosas y que necesitan aprenderlas en el mismo momento de su vida.

Los profesores continúan hablando de la realidad como si fuera estática, persisten en sus temas muy distantes del mundo de los niños. Las prácticas pedagógicas son más bien prácticas de gestión que de educación. La concepción transmisiva de la educación está vinculada a la idea positivista de que el conocimiento está separado del individuo, que el aprendizaje es impersonal y que los resultados del aprendizaje son reproducibles de forma similar en grupos grandes de niños. La estandarización del currículo y las formas rituales de transmisión de la enseñanza siguen alienando y perjudicando a los estudiantes.

Los niños que rehúsan memorizar, que cuestionan las prácticas docentes o que plantean interpretaciones alternativas de la realidad pueden sufrir la frustración dentro del sistema escolar, y ser causa de frustración para sus profesores. Estos alumnos carecen del componente de la obediencia a la pedagogía. La violencia sistémica empieza con la expectativa de que todos los alumnos de una edad similar deben y pueden aprender las mismas cosas.

En general, los distintos estudios sobre violencia escolar sugieren que para combatir este problema es preciso promover un modo de funcionamiento de la escuela que promueva el diálogo y la cooperación, en definitiva, el paso de una pedagogía de corte transmisivo a otra en la que el protagonismo recaiga sobre el aprender y no sobre el enseñar. A modo de ejemplo, se pueden citar algunas de las reflexiones que aparecen en los volúmenes del programa contra la violencia en la Comunidad Autónoma de Madrid *Convivir es vivir* o en el *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*, las cuales inciden en ese cambio de actitud. Los programas desarrollados suponen el favorecer procedimientos cooperativos que implican asignar responsabilidades a los alumnos, de forma compartida en las tareas escolares.

³² Ross, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla.

En los volúmenes III y IV de *Convivir es vivir* encontramos con experiencias reales de resolución de conflictos o de aplicación del programa *que lleva el mismo nombre*.

Así podemos leer sobre la aplicación del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar*³³ en donde, entre otras cosas, se plantea una gestión democrática en las aulas y en el centro, y trabajar en grupos cooperativos.

En el texto sobre Bélgica se liga el fracaso escolar con la violencia y se proponen pautas de actuación para la escuela (vol. III, pp. 70-71):

- participación de los alumnos en los proyectos de la escuela
- estabilización de los equipos pedagógicos
- elección de la pedagogía del éxito
- puesta a disposición de los alumnos de las informaciones sobre orientaciones profesionales y empleo
- asociación de los alumnos en proyectos de mejora de su entorno
- necesidad de instalar la democracia en la escuela por los consejos de alumnos
- gestión eficaz del recreo

Además se ahonda en la idea de democracia proponiendo elecciones democráticas de los delegados de clase.

En la ponencia de Cruz Pérez³⁴ se habla de la creación de un clima de participación democrática en el aula, de realización de asambleas en el aula, de facilitar el autogobierno de los alumnos.

Lo mismo cabe decir de las propuestas del IES Alarnes³⁵:

- educar en el respeto y en la tolerancia
- educar en la participación
- educar en la solidaridad

En el texto sobre Escocia³⁶ no se rehúye la responsabilidad de la escuela en la creación de situaciones violentas: «hay jóvenes que llegan al colegio con problemas, pero también hay muchos jóvenes que tienen problemas con el colegio. Y se encuentran con normas estúpidas y un entorno en el que no pueden aprender»³⁷. Tampoco obvia la no asunción de responsabilidades por parte de numerosos profesores, «hay profesores que dicen: no me dediqué a la enseñanza para ser asistente social»³⁸. Es muy interesante la creación de la figura de los pacificadores: los niños mayores de primaria se encargan de apoyar y defender a los más pequeños.

³³ Ortega, R., Mora, J. A. y Lera, M. J. (1999). Los problemas de la convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. *Aprender a vivir juntos*, vol. III, Madrid, MEC.

³⁴ Pérez, C. (1999). La asamblea: el desarrollo de la sociabilidad y la toma de decisiones. *Aprender a vivir juntos*, vol. IV, Madrid, MEC.

³⁵ Villegas, F. (1999). Un plan interno para el desarrollo de la convivencia. Experiencia del IES Alarnes de Madrid. *Aprender a vivir juntos*, vol. IV, Madrid, MEC.

³⁶ McKay, B. y Redford, M. (1999). Alternativas a la exclusión y a la violencia entre iguales. *Aprender a vivir juntos*, vol. III, Madrid, MEC.

³⁷ *Op. cit.*, p. 88.

³⁸ *Op. cit.*, p. 88.

En parte se han apuntado posibles vías para que la escuela pueda afrontar la lucha contra la violencia. Hay que propiciar en las aulas un ambiente en el que sea posible la emergencia de la personalidad de los alumnos, y esto sólo es posible por la vía del diálogo.

En el informe que sobre esta cuestión presentó el Defensor del Pueblo se citan estudios realizados en países como Noruega, Inglaterra, Escocia, Francia, Portugal, etc. Las distintas medidas adoptadas en diferentes países apuntan a la mejora del clima del centro, a un tratamiento comunitario más allá de la escuela. Se trata de pensar que la agresión no afecta sólo a los implicados, sino que es el reflejo de un problema social de más amplio calado. En Holanda, por ejemplo, se ha desarrollado el programa denominado *escuelas seguras* en el que entre otras cosas se afirma lo siguiente: *La violencia que se manifiesta en los colegios tiene su origen preferente fuera de éstos, y refleja un problema general del que la sociedad en su conjunto es responsable*. El caso sueco posiblemente sea el más dinámico. En Suecia cada escuela debe elaborar un proyecto contra la violencia, proyecto en el que se contemplan estudios de opinión, la designación de una persona o grupo de personas como responsables de la coordinación en la lucha contra la violencia, el desarrollo del currículo, el incremento de la supervisión ejercida por el profesorado, la realización de cursos de capacitación y la de rutinas de intervención.

Entre las muchas recomendaciones que se hacen en este informe se podría destacar la consideración del proyecto educativo de centro como documento que estructure la convivencia pacífica y armónica. Los alumnos deben tomar parte activa en la definición del reglamento de régimen interior. En el uso de la autonomía que la LOGSE concedía a los centros se deberían precisar las decisiones sobre metodología didáctica necesarias para que los profesores adopten en el aula las estructuras cooperativas y métodos participativos que han demostrado su eficacia en orden a la prevención de la violencia escolar. Habría que desarrollar comités de convivencia o figuras como las de los alumnos mediadores. Los centros docentes deben *favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre los alumnos y, en todos los casos, asegurar la vigilancia necesaria en términos adecuados al distinto carácter de unas y otras instalaciones. La adecuada supervisión de las aulas no sólo es deseable sino exigible* (p. 353).

Este informe (el cual se puede localizar en la página web del Congreso de los diputados, www.congreso.es) es posiblemente el mejor documento para conocer la situación en España, la cual no es alarmante a pesar de que *se producen de manera constante y reiterada actitudes y comportamientos violentos* (p. 16). El estudio se refiere a relaciones entre iguales en centros de educación secundaria. Se distinguen tres formas de abuso:

- a) maltrato físico: amenazar con armas, pegar, esconder cosas, romper cosas y robar cosas;
- b) maltrato verbal: insultar, poner motes, hablar mal de alguien;
- c) exclusión social: ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad y
- d) mixto: amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer las cosas con amenazas, acosar sexualmente.

Se trata de un fenómeno especialmente preocupante, entre otras razones, por el efecto paralizante que ejerce: tanto los alumnos como los profesores suelen mirar para otro

sitio cuando se produce una agresión. En este sentido el defensor de la infancia de Suecia cita cómo entre las más de 6 000 cartas de adolescentes de 13 años recibidas en un curso una queja frecuente es que los adultos en la escuela no ven o no quieren ver la violencia. El grupo de edad que concentra el mayor porcentaje de agresiones es el de 11-14 años. La forma más común de maltrato es de tipo verbal, seguido del abuso físico.

La sección cuarta explica el estudio empírico realizado por un equipo de investigadores. Se trata de la explotación de dos cuestionarios. Uno respondido por 3 000 estudiantes de 300 centros y otro respondido por los 300 jefes de estudio de estos centros. En lo que se refiere a los alumnos algo más del 30% declaran haber sido víctimas de agresiones verbales, de que hayan hablado mal de ellos o que les hayan puesto motes. Los agresores son varones en la mayor parte de los casos. El profesorado pide el desarrollo de las tutorías y el favorecer una metodología más participativa en el aula.

RESUMEN

La escuela sitúa a los menores de edad en una especie de burbuja artificial en la que son sometidos a la condición de recipientes pasivos. Chomsky decía que *no hay que ver a los estudiantes como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con. Eso es ya instintivo de los buenos maestros. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar* (Chomsky, 2001: 29).

Las reglas del sometimiento a esta pasividad están detrás de buena parte de los problemas que han de afrontar nuestras escuelas. Hemos visto que esto explica en buena medida la violencia. Como se ha dicho en infinidad de ocasiones, la escuela es como el lecho de Procusto: muy hospitalario, pero el visitante ha de adaptarse a sus dimensiones (siendo, si es preciso, estirado o contraído para acoplarse debidamente).

La escuela es una institución pensada fundamentalmente para los hombres blancos hijos de las clases medias y altas urbanas, a la que con el tiempo se incorporan las mujeres, los hijos de las clases trabajadoras y los de las minorías étnicas.

Toda reforma educativa supone la incorporación o la prolongación de la incorporación de un nuevo grupo social. Siempre surge la crítica con respecto al posible descenso de los niveles educativos. Ocurrió en 1970 en España con la aprobación de la LGE y la extensión de la educación comprensiva hasta los 14 años y ocurre ahora con la LOGSE y la ampliación del tronco común hasta los 16. La escuela parte de que la cultura que enseña³⁹ es la única y la mejor, de modo que no está dispuesta a partir de los conocimientos

³⁹ Cuya utilidad y relevancia se ponen en seria duda en el interesante estudio de Vera, J. y Esteve, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona, Octaedro. Algo parecido a lo detectado en este estudio se ha comprobado en claustros de secundaria en los que a un profesor se le pregunta por lo que su colega de otra materia considera imprescindible saber y, sin embargo, desconoce. Todo esto fuerza a interrogarse sobre cuáles deben ser los contenidos de la enseñanza obligatoria.

previos de los niños, salvo que estos coincidan con los que plantea la propia escuela. Esto explica que habitualmente el éxito escolar para los grupos dominados sólo sea posible si en su entorno familiar o comunitario son capaces de encontrar prácticas culturales o laborales congruentes con las de la escuela. Éste sería el caso, por ejemplo, de la minoría asiático-americana en Estados Unidos, cuya ética laboral refuerza la visión a largo plazo, la frugalidad de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- AGGLETON, P. (1987). *Rebels Without a Cause? Middle Class Youth and the Transition From School to Work*. Londres, Falmer Press.
- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Editions du Seuil.
- BOWLES, S. y H. GINTIS. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- BROWN, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids. Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. Londres, Tavistock.
- CABRERA, B. Limitaciones del análisis de Marx sobre la “legislación fabril” en *El Capital*. Discusión a propósito de su valoración sobre las cláusulas educacionales. *Revista de Educación*.
- COHEN, A. K. (1955). *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. Chicago, Free Press.
- DOWNES (1966). *The Delinquent Solution*. Londres, RKP.
- DURKHEIM, E. (1985). *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- EVERHART, R. *Reading, Writing and Resistance*. Londres, Routledge, 1983.
- FEYTO, R. (1990). *Nacidas para perder. Un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolares*. Madrid, CIDE.
- GRAMSCI, A. (1977). *Antología*. Madrid, Siglo XXI.
- HARGREAVES (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Londres, RKP.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KETT, J.F. (1977): *Rites of Passage. Adolescence in America 1790 to the Present*. Nueva York, Basic Books.
- KLEIN, H. (1990): Adolescence, youth, and young adulthood. Rethinking current conceptualizations of life stage. *Youth and Society*, 21, 4.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación de la cultura contemporánea*. Madrid, Akal.
- MACEDO, D. (2001). Prólogo a Noam Chomsky. *La (des) educación*. Barcelona, Crítica.
- MARX, K. (1975). *Obras escogidas*. Madrid, Akal.
- MARX, K. y Engels, F. (1978). *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid, Comunicación.

- MCKAY, B. y M. REDFORD. (1999). Alternativas a la exclusión y a la violencia entre iguales. *Aprender a vivir juntos*, vol. III, Madrid, MEC.
- MCLEOD, J. (1995). *Ain=t Not makin= It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Oxford, Westview Press.
- MCRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity, in Women's Study Group. *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*. Londres, Hutchinson.
- MEAD, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta.
- ORTEGA, R., MORA, J. A. y LERA, M. J. (1999). Los problemas de la convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. *Aprender a vivir juntos*. Madrid, MEC.
- PÉREZ, C. La asamblea: el desarrollo de la sociabilidad y la toma de decisiones. *Aprender a vivir juntos*, vol. IV. Madrid, MEC, 1999.
- ROSS, J. Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. M. *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. (1985): *Emilio*. Madrid, EDAF.
- SHARP, R. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. Londres, RKP.
- STARR, J. M. (1981). Adolescents and resistance to schooling. *Youth and Society*, vol. 13, núm. 2.
- SUGARMAN (1967). Improvement in youth culture, academic achievement and conformity in school. *British Journal of Sociology*, 18.
- THOMPSON, E. (1977). *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona, Península.
- TRASHER, F. M. (1927). *The Gang*. Chicago, Chicago University Press.
- VARELA, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281.
- VERA, J. y ESTEVE, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona, Octaedro.
- VILLEGAS, F. (1999). Un plan interno para el desarrollo de la convivencia. Experiencia del IES Alarnes de Madrid. *Aprender a vivir juntos*, vol. IV, Madrid, MEC.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- Complementaria:**
- FEITO, R. (1997). Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación. *Política y sociedad*, 24, pp. 33-44.
- MEAD, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, Planeta.

Desigualdades de clase, género y etnia en educación

Rafael Merino, Guillem Sala y Helena Troiano
Universidad Autónoma de Barcelona

PRESENTACIÓN

El presente capítulo trata el modo en que nuestras sociedades han afrontado la desigualdad social. En concreto, las desigualdades derivadas de las diferencias de clase social, de género y de etnia¹.

Existen dos enfoques distintos en las acciones contra la desigualdad educativa. Por una parte, un enfoque micro cuyo ámbito es el aula y las relaciones entre maestros/as y alumnos/as; por otra parte, el enfoque macro, que analiza las medidas de discriminación positiva para corregir las situaciones de desigualdad que afectan a un colectivo.

La orientación general del capítulo adopta la perspectiva macro, aunque con alguna referencia a la perspectiva micro, que puede desarrollarse especialmente a partir de las actividades que se proponen.

Este capítulo se estructura de la manera siguiente: el primer apartado aborda de forma sucinta las causas sociales de la desigualdad, las posibilidades técnicas de luchar contra ellas y las opciones ideológicas que justifican unas u otras medidas. Los tres siguientes tratan monográficamente las acciones llevadas a cabo para reducir las desigualdades de clase social, género y etnia. Finalmente, las conclusiones ofrecen una reflexión comparativa acerca de estas tres fracturas sociales y del tratamiento que han recibido por parte de la escuela.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTRA LA DESIGUALDAD

Las diferencias entre individuos y colectivos a menudo se convierten en desigualdades porque estamos inmersos en sistemas que privilegian unos grupos sobre los otros, proporcionándoles más y mejores oportunidades y bienestar. Las fuentes de desigualdad

¹ Este enfoque, orientado al *tratamiento* de la desigualdad social, difiere del adoptado en el Capítulo 6 (sistema de enseñanza y estratificación social), de Rafael Feito, que privilegia los aspectos relacionados con el *origen* de la desigualdad y su reflejo en el mundo escolar.

(o fracturas sociales) que se han considerado más relevantes en nuestra sociedad y con relación al sistema educativo son tres (Fernández Enguita, 1997):

- a) Fractura de clase, debida al funcionamiento bajo un sistema capitalista en el cual se da un acceso desigual a los recursos y la riqueza en función de la relación con la propiedad y el sistema ocupacional.
- b) Fractura de género, con relación a un sistema de patriarcado según el cual los hombres ocupan posiciones de dominación en las esferas política, económica y doméstica, y las mujeres posiciones subordinadas o de dependencia. Resultan particularmente importantes en este contexto las formas de división sexual del trabajo, que son a la vez causa y consecuencia de esta desigualdad.
- c) Fractura de etnia, concretada según un sistema cultural etnocéntrico en el que se atribuye una superioridad normativa a los valores, visiones, actitudes y formas de vida propios de las culturas occidentales frente a los del resto de etnias. Esta fractura también jerarquiza los grupos étnicos o culturales en el acceso a las categorías profesionales y los recursos materiales y simbólicos.

Los grupos más desfavorecidos que identificamos en cada una de estas fracturas son: la clase trabajadora, las mujeres y las minorías étnicas.

¿Qué puede y qué debe hacer el sistema educativo?

El sistema educativo no ha tratado (ni trata, en gran medida) de manera neutral estas desigualdades sociales; así, el éxito de los individuos en el sistema de enseñanza ha sido condicionado por su pertenencia a unos u otros colectivos. Este fenómeno se ha convertido en uno de los problemas subyacentes a cualquier planteamiento de política educativa, la cual se ve empujada a abordarlo desde dos vertientes (Carabaña, 1993):

a) Vertiente «técnica» o de «qué se puede hacer contra la desigualdad». Desde esta perspectiva resulta necesario analizar los mecanismos reales que operan en el aula, la escuela y el sistema educativo en general, y que contribuyen a perpetuar las desigualdades en los resultados escolares y la continuación de estudios de los individuos según su pertenencia, o no, a los grupos más desfavorecidos. Asimismo, se impone la necesidad de evaluar los efectos obtenidos hasta el momento con la implantación de políticas anteriores dirigidas específicamente a atenuar tales desigualdades.

En este sentido, sabemos por ejemplo que la financiación pública de los costes educativos contribuye a paliar una de las desigualdades que se han mostrado más determinantes, las basadas en los recursos específicos de cada familia; que la organización concreta que adopten el aula y el centro favorece más o menos la igualdad entre los alumnos; que la generalización de la enseñanza preescolar y los programas de educación compensatoria ayudan a igualar oportunidades; que las políticas dirigidas a colectivos pueden acarrear el efecto perverso de beneficiar a los individuos pertenecientes a estos grupos que menos lo necesitan.

b) Vertiente «ética» o de «qué se debe hacer contra la desigualdad». Requiere adoptar un posicionamiento normativo ante el problema, es decir, decidir sobre el «cómo deberían ser las cosas», no sólo en el ámbito de la educación, sino en uno más general,

respondiendo a preguntas del tipo: ¿qué sociedad queremos?, ¿son igual de legítimas todas las desigualdades?, ¿qué valores vamos a priorizar?, ¿qué derechos consideraremos más fundamentales, los relacionados con la libertad o con la equidad?

¿Qué perspectivas pueden orientar la política educativa?

A continuación se expone una lista simplificada de perspectivas ideológico-políticas con sus traducciones programáticas en el ámbito de la educación. A pesar de que podríamos pensar que se ajustan sólo a posicionamientos éticos sobre la cuestión, no debemos olvidar que han nacido y se han desarrollado en contextos históricos concretos (aunque no se trata de una evolución, sino de opciones que pueden convivir, y de hecho conviven, en el tiempo), cuando ya se dispone de información sobre algunos de los aspectos «técnicos» posibles, es decir, se han contrastado algunas soluciones, algunas propuestas se han mostrado viables, otras no, se han generado efectos perversos a partir de ciertas situaciones, etc.

Las cuatro perspectivas ideológico-políticas son las siguientes:

a) Liberalismo radical (liberales de mercado). Se apoya en la creencia de que una sociedad basada en el libre mercado es la única capaz de garantizar el derecho a la libertad individual, así como producir un sistema económico que incremente la prosperidad general y, por ende, la integración social. Es por ello que la intervención del Estado en materia educativa representa un peligro sobre la competencia libre entre individuos, familias y escuelas. El deber del Estado es mantenerse al margen del sistema educativo, sólo deberá actuar para prevenir la deprivación excesiva de algunos individuos.

b) Conservadurismo «social» (liberales políticos). El modelo que se persigue es el de una sociedad armoniosa y meritocrática, donde cada individuo adulto ocupa la posición social que se merece, ya que tal posición es consecuencia de sus capacidades y del esfuerzo que ha dedicado a conseguirla. Para alcanzar este fin es necesario que todas las personas dispongan de «igualdad de oportunidades de vida», es decir, que en la sociedad existan canales de movilidad social a través de los que los individuos puedan dedicarse a prosperar de forma individual. Evidentemente, uno de los canales principales estaría constituido por el sistema educativo. Desde esta perspectiva se aceptaría un nivel más alto de intervención estatal directa (escuela pública y gratuita) siempre y cuando ésta potenciara el funcionamiento social meritocrático, la inversión en fuerza de trabajo útil a la industria del país y la integración social.

c) Socialdemocracia. Parte de la idea de que las políticas sociales destinadas a proteger los derechos civiles individuales y la libertad son insuficientes para garantizar los derechos sociales, la equidad y la justicia social. La implantación de este tipo de políticas lleva a que los derechos sociales se distribuyan cada vez más a través de los servicios sociales del sector público. En este sentido, el Estado interviene proporcionando directamente servicios con la idea de cubrir más allá de las necesidades mínimas de subsistencia y, así, establece un sistema público escolar, a la vez que lo amplía. La provisión de educación pretende atender más a las necesidades de los individuos que a sus méritos, con lo que el problema de las desigualdades en los resultados educativos según el grupo de pertenencia requiere de acciones complementarias destinadas a paliar las desigualdades

iniciales, es lo que se ha dado en llamar «educación compensatoria». Tal «compensación» consiste en la puesta en marcha de programas educativos adicionales destinados a los grupos culturalmente desfavorecidos con el fin de ayudarlos a competir en términos de igualdad con los individuos procedentes de otros grupos sociales.

d) Utopismo igualitarista. Esta perspectiva parte de dos críticas fundamentales a la posición socialdemócrata. Por un lado, la ampliación de la escolarización y las políticas de educación compensatoria no consiguieron erradicar las desigualdades educativas que se producían en paralelo a las desigualdades sociales. Por otro lado, el sistema educativo no consigue superar una contradicción inherente a su propia naturaleza jerarquizadora: cuando el sistema educativo se organiza en vías múltiples con diferentes titulaciones de destino y, además, esto se vincula al fracaso escolar, en realidad la escuela está contribuyendo a la legitimación de las desigualdades sociales en el sistema capitalista. A partir de estas críticas se han formulado dos grandes opciones para los sistemas educativos: ser un instrumento emancipatorio de la clase obrera para la superación del modo de producción capitalista (en la tradición marxista) o bien negar las posibilidades del sistema educativo y promover posturas a favor de la desescolarización o a favor del retorno a comunidades pequeñas con poca división social del trabajo (posturas más acordes con el socialismo utópico o con los comunitaristas modernos).

El proceso de escolarización de los grupos dominados

De la mano de estas distintas perspectivas, paulatinamente (aunque no sin dificultades y rodeos), la escuela ha abierto sus puertas a las clases trabajadoras, las mujeres y las minorías étnicas. La participación en la educación escolar de obreros/as, mujeres y minorías étnicas ha pasado más o menos sucesivamente² por las fases de exclusión, segregación, asimilación y, en casos puntuales, igualitarismo. Es decir, que en primer lugar estos colectivos fueron apartados del sistema educativo; a continuación se incorporaron a él pero separados de sus recíprocos dominantes; y finalmente han sido incluidos en una escuela única pero concebida y construida a la medida de los respectivos grupos dominantes. De hecho, el sistema educativo dominante en cada etapa ha sido el resultado de la pugna por la hegemonía de los diferentes proyectos políticos e ideológicos que hemos definido anteriormente.

No obstante, no todos estos grupos subordinados han accedido a la escuela ni en el mismo momento ni al mismo ritmo. Hasta los años sesenta, las desigualdades de clase ocuparon el centro de la política educativa³, puesto que representaban el centro de la escena económica, social y política en general. Así correspondía al papel central y la sólida organización de la clase obrera, los sindicatos y los partidos de izquierda tradicionales.

² Las cuatro fases señaladas son producto de un esfuerzo de síntesis teórica, y no una radiografía exacta de la evolución real. Es decir, que no deben interpretarse como cuatro etapas independientes y mecánicamente sucesivas, sino que proliferan idas y venidas y superposiciones tanto en el tiempo como en el territorio.

³ La primacía del debate de clase es una tradición fuertemente arraigada en Europa, pero no tanto en Estados Unidos, donde la fractura étnica entre negros/as y blancos/as protagonizó los primeros debates, en los años cincuenta, acerca de la extensión de la educación escolar a todas las capas sociales.

Sin embargo, poco a poco se fue abriendo paso la preocupación por otro tipo de desigualdades, concretamente las de género, primero, y las étnicas, después. El crecimiento económico, por un lado, y las reivindicaciones educativas de las mujeres que surgieron de los movimientos feministas de los años sesenta, por otro, sostuvieron el debate acerca de las desigualdades educativas en razón del género. Más recientemente, a la vista de las corrientes migratorias que fluyen desde las antiguas colonias hacia sus metrópolis europeas⁴, se plantea asimismo la conveniencia de neutralizar la frontera étnica como eje segmentador de las oportunidades educativas.

Ahora bien, después de conseguir un sistema educativo inclusivo estamos asistiendo a una reformulación de las políticas públicas con respecto a la educación. La crisis de la socialdemocracia y el éxito de las políticas «neoliberales» están poniendo en cuestión este carácter inclusivo, de tal forma que pueden llevar a los sistemas educativos a posiciones más segregadoras. Por otro lado, también existe un debate teórico y práctico en el enfoque más igualitarista, que supere la integración asimiladora de los colectivos subordinados, es decir, que mantenga cierta identidad diferenciada de estos colectivos con respecto a los grupos hegemónicos.

REFORMAS COMPRENSIVAS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Como se ha dicho en el apartado anterior, la fractura social que más ha ocupado los debates sobre el papel del sistema educativo en las sociedades capitalistas ha sido la que generaba la división social del trabajo y su traducción en clases sociales. Con el objetivo de reducir estas desigualdades sociales se han aplicado dos tipos de medidas, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera hace referencia al aumento de las tasas de escolarización y la progresiva universalización de la enseñanza primaria y progresivamente la enseñanza secundaria durante el último tercio del siglo XX. Este aumento de la escolarización ha permitido el acceso de las clases populares a la educación primaria y secundaria, sobre todo a partir de la inversión estatal y la extensión de la red de centros públicos, aunque a menudo ha sido una escolarización en ramas profesionales menos «nobles» que las vías tradicionales académicas⁵.

Objetivos de las reformas comprensivas

Precisamente para eliminar esta segmentación interna se han aplicado medidas más cualitativas, basadas en el impulso de reformas educativas llamadas «comprensivas» si

⁴ A pesar de ello, la convivencia entre comunidades étnicas diferentes no es en absoluto una novedad en Europa. Recordemos, por ejemplo, el caso de España, que cuenta desde hace más de mil años con un contingente importante de gitanos en su sociedad.

⁵ Es la conocida teoría de la doble vía de Baudelot y Establet (Baudelot y Establet, 1976), dentro de las corrientes de la teoría de la reproducción, esto es, que la escuela contribuía a reproducir las desigualdades de clase social a través de la diferenciación interna entre la educación secundaria conectada a la educación superior para las clases dirigentes, y la educación primaria conectada a la formación profesional para las clases populares.

utilizamos la terminología inglesa o de tronco común, es decir, de unificación del currículo (aunque con un porcentaje de optatividad) hasta el final de la enseñanza obligatoria. Los argumentos a favor de la reforma comprensiva se extendieron por los diferentes organismos internacionales con competencias o influencias en el ámbito educativo y los resume Fernández Enguita (1990):

- a) Evitar los efectos discriminatorios de la selección precoz según el origen social para aumentar la igualdad de oportunidades escolares.
- b) Aprovechar mejor la capacidad de detectar al alumnado más dotado y contribuir al progreso nacional (en un contexto en el que se necesitaba formar capital humano).
- c) Arraigar la igualdad de oportunidades desde un punto de vista meritocrático, es decir, transformando los conflictos de clase en competencia interindividual.
- d) Reforzar los estudios secundarios profesionalizadores de segundo ciclo o superiores no universitarios y corregir la tendencia al alza de la matriculación en la vía académica hacia la universidad.

Ahora bien, los supuestos efectos benéficos de las reformas comprensivas sobre la reducción de la desigualdad social no siempre son efectivos. Si bien parece cierto que las vías educativas segregadas tienden a reproducir la desigualdad, la unificación presenta problemas para los adolescentes que no quieren estudiar, que no están motivados o capacitados para continuar estudiando (Arum y Shavit, 1995), con lo cual aumentar la escolaridad y con un currículo alejado de las enseñanzas técnicas puede contribuir a hacer más profundas las desigualdades entre los alumnos. Si bien existe un consenso sobre la función meritocrática de la escuela, es decir, que la selección de los individuos no dependa del origen social sino de su rendimiento y esfuerzo personal, la extensión de los años de escolaridad obligatoria y postobligatoria ha provocado presiones de las clases medias para aumentar la diferenciación interna en el sistema educativo (por ejemplo, la diferenciación de centros públicos y privados) o para aumentar los años de escolarización superior (como indicara la teoría credencialista de Collins).

La aplicación de reformas comprensivas no se puede separar del contexto social y político en el que se impulsan y se propagan. En este sentido, existe una pugna entre la equidad y la excelencia, es decir, entre una atribución al sistema educativo de un papel compensador de las desigualdades o bien de una función más selectiva. No hace falta insistir en que las reformas comprensivas son impulsadas bajo un paraguas ideológico que pone el acento en la igualdad y que las reformas más regresivas lo son en contextos en los que se cuestiona el igualitarismo y se busca más la eficacia, la competitividad y la mercantilización del sistema educativo (Rescalli, 1995).

Así, es fácil comprobar que el gran impulso de las reformas comprensivas se dio en los años sesenta con los gobiernos laboristas o socialdemócratas en países como el Reino Unido, Alemania o Suecia. Pero la aplicación de estas reformas tuvo limitaciones importantes. En primer lugar, en las escuelas comprensivas no se dejó de aplicar el *streaming*, es decir, la diferenciación por rendimiento académico en una parte del currículo, como una manera de atender la creciente complejidad y heterogeneidad del alumnado (Fernández Enguita, 1987). Tampoco hay que olvidar que la escuela comprensiva no anuló el resto de escuelas, ni en el Reino Unido ni en Alemania, es decir, tuvo que convivir con las

grammar school y con los *gymnasium*, con lo que acabaron convirtiéndose en una vía más, quizá con un poco más de prestigio que las escuelas técnicas, pero con menos que los institutos medios de preparación para la universidad. Por otro lado, los centros escolares no dejan de atender a los grupos sociales de su entorno, con lo que difícilmente pueden escapar de la «ecología social» si no es con medidas de ingeniería social difíciles de asumir en sociedades modernas. Y ésta es una crítica más general hacia las políticas reformistas que basan su actuación en dispositivos normativos y legislativos. Como bien apuntaba Crozier, la sociedad no se cambia por decreto, y muy a menudo los partidos socialdemócratas han confiado en exceso en las leyes para realizar transformaciones sociales profundas. Aún más crítico resulta utilizar sólo el sistema educativo para conseguir más igualdad social, sin atacar las raíces de fondo que generan esta desigualdad. Ésta fue la génesis del fracaso de la escuela comprensiva en Alemania (Offe, 1984).

Algunas reflexiones en torno al caso español

En España el esfuerzo cuantitativo de incorporar a toda la población en edad escolar ha sido menor y mucho más tardío que en los países centrales de Europa. Además, cuando se producía el acceso al sistema educativo se hacía con un marcado clasismo: una enseñanza primaria para la «preparación» a menudo dogmática de las clases populares y una enseñanza secundaria y universitaria muy restringidas y elitistas. A diferencia de otros países, la introducción de una formación técnico-profesional para la cualificación de las clases trabajadoras fue también muy tardía y vista con desinterés por empresarios y con recelo por las organizaciones sindicales. Hubo un intento de introducir un sistema unificado en Cataluña durante la Guerra Civil, el llamado CENU (Consejo de la Escuela Nueva Unificada), con una escolarización común hasta los 15-16 años, aunque ya preveía que un 20% de los alumnos tendrían que escolarizarse en programas «especiales» de aprendizaje de oficios manuales. Fuera de este brevísimo experimento en un contexto emancipatorio muy determinado, las leyes educativas hasta el año 1970 adolecían de un clasismo a menudo reaccionario y dogmático.

La Ley General de Educación de 1970 marca un punto de inflexión muy importante. Aunque muy criticada por enmarcarse en lo que Lerena había llamado el sistema tecnocrático y por ser una ley promulgada por un gobierno franquista, de hecho fue la primera ley que aplicó la comprensividad, aunque no lo publicitara como tal, ya que unificó la enseñanza primaria con el bachillerato elemental (Carabaña, 2002), creando la EGB (Enseñanza General Básica), en la que se han escolarizado las generaciones de la transición española. De hecho, no sólo unificó el currículo hasta los 14 años, sino que diseñó un sistema muy parecido al que más tarde dibujaría la LOGSE, con una formación profesional basada en ciclos cortos como formación terminal de transición al mercado de trabajo después de cada etapa educativa. Es decir, la FP1 era la formación que se podía realizar después de la EGB, la FP2 después del bachillerato y la FP3 después de un primer ciclo universitario. Sin embargo, la aplicación de la ley fue muy diferente, un decreto del año 1974 permitió cursar la FP2 después de hacer la FP1, conexión que fue seguida por más del 90% del alumnado de Formación Profesional a través del Régimen de Enseñanzas Especializadas, con lo que un sistema más o menos comprensivo se transformó

en un sistema segregado tal y como lo hemos conocido (Planas, 1986), con un sesgo claro a la hora de escoger Bachillerato o Formación Profesional según el origen social del alumno. La FP3 no llegó a nacer y la FP1 se hizo obligatoria para los que no obtenían el graduado escolar, con lo que, de hecho, aumentó la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

Esta obligación de cursar la FP1 y el hecho de que el currículo de estos estudios combinara asignaturas profesionalizadoras y asignaturas instrumentales, le dio a la FP1 un carácter recuperador del fracaso escolar, aunque también es verdad que más de la mitad de los alumnos que empezaban no obtenían el título de técnico auxiliar, alumnos que en su inmensa mayoría no habían obtenido el graduado escolar (Merino, 2002). Aun así, la imagen que quedó de la FP (sobre todo del primer grado) fue la del «basurero» que recogía el fracaso escolar, con un fuerte sesgo sexista en las distintas especialidades (como veremos en el apartado siguiente) y en unos centros (especialmente los públicos) con un alto grado de *guetización* social. También fueron fuertes las críticas a la doble titulación al finalizar la EGB y a la especialización excesivamente precoz de los adolescentes, a los 14 años.

La LOGSE, tras unos años de experimentación de lo que se llamó el tronco común, vuelve a plantear los mismos retos que la LGE, con dos diferencias fundamentales: unifica el currículo volviéndolo más academicista⁶, y hace más restrictiva la formación profesional, ya que es necesario aprobar la ESO para tener acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio y aprobar el bachillerato para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior. Esta reforma, queriendo aumentar la igualdad de oportunidades y disminuir el peso del origen social en las opciones académicas o profesionales, introduce algunos elementos que actúan precisamente en la dirección contraria. En primer lugar, algo ya dicho, se introduce una mayor complejidad en la gestión del aula, y se confía al profesorado y su formación inicial y continua (a través de la tan cacareada «atención a la diversidad»), con lo que se han creado fuertes tensiones en los cuerpos docentes pero también entre el propio alumnado (véase la Actividad 2). En segundo lugar, se «dignifica» la FP haciéndola más selectiva, con lo cual los alumnos de peor rendimiento se ven expulsados del sistema educativo y no hay garantía de que si se iguala la condición de acceso entre la FP y la vía académica, no sea ésta la que continúe siendo mayoritaria.

Estas tensiones acaban generando «reformas de la reforma», algunas con tintes claramente regresivos, como la Ley de Calidad, que parece más una operación ideológica de recuperación de «la letra con sangre entra» (véase el preámbulo de la ley) que una solución al problema del fracaso escolar, porque no hace más que sancionar una práctica habitual en los centros de secundaria, a saber, el establecimiento de itinerarios según el rendimiento de los alumnos⁷. Y otras reformas que responden claramente a la

⁶ De hecho, si tenemos en cuenta el Decreto del 1974, la LOGSE no aumentó la edad de escolaridad obligatoria, lo que aumentó fue la gratuidad, lo que, según Carabaña, hace aumentar la desigualdad al desaparecer las becas individuales y ser sustituidas por la financiación gratuita a todos los grupos sociales. Además, no parecen tener demasiado sentido las críticas y quejas por la disminución del peso de las llamadas Humanidades, ya que al desaparecer la FP1 el peso de estas asignaturas en la ESO ha aumentado, y no disminuido (Carabaña, 2002).

⁷ Aunque la reforma propuesta va más allá al establecer un currículo diferenciado en función del itinerario académico, profesional o de inserción rápida en el mercado de trabajo, itinerarios estipulados dentro de la enseñanza obligatoria.

presión social, como los cursos puente entre los CFGM y los CFGS, realizados de forma experimental en Cataluña, pero en fase claramente expansiva. En definitiva, es muy probable que se vuelva a un esquema de doble o de triple vía (desescolarización, formación profesional y académica) porque responde a una estructura social difícil de cambiar sólo con modificaciones del sistema educativo (y menos aún cuando ni siquiera se quiere cambiar, como parece deducirse del actual contexto político e ideológico).

Por razones obvias, es difícil medir el impacto de la LOGSE en la escolarización de los hijos de clases populares. La idea de que cuando se aumentan los años necesarios para conseguir un título disminuyen los titulados de origen social más bajo la aplica Carabaña al impacto que tuvo la LGE, con los siguientes datos de la Encuesta Sociodemográfica (INE, 1991):

CUADRO 13.1 ALUMNOS QUE TERMINAN LOS ESTUDIOS BÁSICOS, POR ESTUDIOS DEL PADRE Y COHORTE DE NACIMIENTO (VARONES)

Cohorte	Estudios padre ⁸								Total
	Analfabeto	Sin estudios	Empezó primarios	Terminó primarios	Grado 2 (nivel 1)	Grado 2 (nivel 2)	Grado 3 (nivel 1)	Grado 3 (nivel 2)	
57-60	61,6% (202)	80,6% (1 008)	87,9% (1 543)	95,8% (1 025)	99,2% (271)	98,7% (189)	98,0% (156)	99,3% (165)	87,8% (4 559)
61-63	49,8% (111)	75,4% (672)	85,7% (1 175)	92,8 (829)	96,0% (253)	99,0% (181)	95,6% (84)	100% (121)	84,9% (3 425)
64-66	52,7% (119)	69,0% (571)	83,8% (1 144)	89,8% (974)	95,3% (314)	93,5% (314)	100% (146)	100% (174)	83,5% (3 698)
67-71	57,3% (157)	74,1% (868)	85,9% (1 784)	92,2% (1 791)	95,4% (747)	96,1% (524)	98,7% (338)	98,7% (303)	87,5% (6 512)

Fuente: INE, 1991. Encuesta Sociodemográfica.

Actividad 1

¿Qué categorías disminuyen el porcentaje de titulados cuando son escolarizados con la LGE? ¿Quiere esto decir que para aumentar la igualdad de resultados habría que disminuir la escolaridad obligatoria?

⁸ Como la tabla recoge diferentes generaciones que se han escolarizado con diferentes sistemas educativos, se ha estandarizado el grado 2 para los estudios secundarios (con dos niveles en función de los años de escolarización) y el grado 3 para los estudios universitarios (el nivel 1 para el primer ciclo y el nivel 2 para el segundo ciclo).

Actividad 2

A continuación se expone la transcripción de un grupo de discusión de alumnos de cuarto de ESO y de un grupo de profesores de un centro de secundaria, antiguo instituto de FP de una ciudad situada en el cinturón industrial de Barcelona. Reflexiona sobre los argumentos a favor y en contra de la comprensividad.

Alumnos:	Profesores:
<p>«Pues que hay alumnos de un nivel más bajo, alumnos de un nivel más alto... intentan hacerlo para todos un poco, y los que están en un nivel más alto quizás se quedan en un nivel más bajo y los que están más bajo les cuesta más, pero... Al final parece que a todos les va bien» (Laia).</p> <p>«Si se hubieran hecho desde un buen principio (tres grupos por niveles), desde que pusieron la educación (la ESO), estas tres clases ahora mismo no podríamos estar hablando de nuestros compañeros... hay gente que pasa de todo en mi clase pero son encantadores» (Lidia).</p> <p>«Lo que no puede ser es que venga gente aquí a molestar, porque no tienen ganas de estar en clase y no hacen nada» (Anna).</p> <p>«Claro, por eso, si eso (separar por niveles) se hace desde antes y esta gente que les cuesta más, digamos, que los profesores sean más pedagogos que profesores de materia, y les formasen bien para saber cómo se tiene que portar un crío, pues podrían llegar a hacer el bachillerato. En cambio, ahora saben qué tienen que ir a ser...» (Oriol).</p>	<p>«P: Yo hablaba de itinerarios, en cuarto de ESO, uno para bachillerato, otro para ciclos... ¿cómo lo veis en este centro?</p> <p>Leandro (profesor de Automoción y Jefe de estudios de FP): Yo creo que es negativo, pero...</p> <p>Isabel (profesora de administrativo): En el instituto de mi hijo ya lo hacen.</p> <p>Pedro (profesor de Historia y Jefe de estudios de ESO): De hecho, ya se hace en todas partes.</p> <p>Isabel: De hecho, en los IES institutos de bachillerato...</p> <p>Pedro: Porque tú tienes un grupo de ampliación, un grupo de consolidación, un grupo de refuerzo [...] Eso son los itinerarios. Tú le llamas ampliación, consolidación y refuerzo, pero ya existe, eso en todas partes...</p> <p>Leandro: No es lo mismo.</p> <p>Pedro: No es lo mismo (respondiendo a Leandro), pero sí que es lo mismo, porque tú al final qué dices: el que va a bachillerato, el que va a hacer los bachilleratos irá al grupo A, ahora tú lo llamas de ampliación, pero todos esos van a bachillerato, todos, todos, llámalo como quieras. Los que van al B, ahí puede haber de todo, puede haber gente que va a ciclos de grado medio o puede ser gente que vaya a un bachillerato, pero en principio un nivel es inferior al otro. Y los que van al nivel 3, las variables de refuerzo, es gente que, o se irá a un ciclo de grado medio, o se irá a un curso ocupacional, o se va a trabajar. Y es así, ahora, ¿le llamas itinerarios?, llámale como quieras, es un eufemismo. Eso ya existe [...]. Pero solamente en el nivel, no estamos a favor de cambiarlos, de ponerlos en niveles diferentes en primero, segundo, tercero. Sólo en cuarto, porque en cuarto ya sí que se tiende a definir de alguna manera, y ponerlos así facilita.</p> <p>Leandro: Esto es, fundamentalmente, es una función orientadora, no una función clasificadora».</p>

EDUCACIÓN Y CAMBIOS EN EL ROL Y LA POSICIÓN DE LAS MUJERES

El acceso de las mujeres al sistema educativo

Como ya se ha indicado en el primer apartado de este capítulo, en los inicios de la creación de la escuela como la institución que ahora conocemos, las mujeres se vieron excluidas. La prevalencia de su papel futuro como madres y esposas hacía considerar inapropiada una educación que hubiera podido estorbar la adopción de actitudes subordinadas vinculadas a este rol. En el caso de las pocas que eran llevadas a la escuela, se les enseñaban piedad, disciplina y buenas costumbres (Fernández Enguita, 1997). Tan sólo en algunas ocasiones las niñas pobres aprendían algunas habilidades en relación con algún oficio, como la confección, con el fin de que se ganasen la vida (Subirats, 1990).

Durante el siglo XIX crece la escolarización femenina, pero las escuelas son separadas y los currículos diferenciados. Concretamente en España no se establece explícitamente que a las niñas se les enseñará a leer, escribir y contar hasta 1821, aunque parece claro que un buen número de maestras no sabía y todavía en esa época muy pocas niñas asisten a la escuela (Subirats, 1990).

A lo largo del siglo XX los países occidentales han ido implantando sistemas de escolarización obligatoria y gratuita hasta cierta edad, de escuela mixta y con currículos unificados. En España, con el paréntesis de la Segunda República, la situación dominante es la de escuela segregada (a niveles no universitarios) hasta 1970, cuando la Ley General de Educación crea un nuevo marco de generalización de escuela mixta, para los centros públicos y concertados, y de unificación definitiva de los currículos.

Pero en los últimos veinte años se ha producido, en los países ricos, un fenómeno hasta cierto punto inesperado: las etapas postobligatorias se han feminizado⁹, es decir, se ha ido equiparando la participación de ambos sexos en estas etapas que, finalmente, ha sido superada por una mayor presencia femenina en la secundaria académica (BUP, COU y Bachillerato) y la Universidad, 53,9% y 51,9% respectivamente en España en el curso 1994-1995 (Bonal y Calero, 1999).

Además, se constata un mejor rendimiento escolar de las niñas y chicas en casi todas las áreas que se agudiza a medida que aumenta la edad¹⁰. Como ejemplo, podemos observar las tasas de la siguiente tabla, en la que comprobamos cómo una mayor proporción de niñas siguen los cursos escolares según el ritmo teóricamente requerido.

Se ha buscado una explicación plausible a este mejor rendimiento escolar femenino. Muchos estudios se han centrado en analizar las características desarrolladas por las niñas y que están en consonancia con los requerimientos de la escuela. Así, se han apuntado

⁹ En las etapas obligatorias se ha alcanzado un 100% de tasa de escolarización.

¹⁰ Cabe contemplar también la diferencia de rendimiento según la clase social: las chicas de clases populares obtienen mejores rendimientos que los chicos de su misma clase social, pero menor que sus congéneres de las clases media y alta.

CUADRO 13.2 TASA DE IDONEIDAD¹¹. ESPAÑA. CURSO 1995-1996

	Niños	Niñas	Total
A los 8 años	95,3	97,0	96,1
A los 10 años	90,8	94,0	92,3
A los 12 años	80,1	86,7	83,3
A los 13 años	72,8	81,6	77,1
A los 14 años	64,4	75,2	69,6
A los 15 años	53,0	64,0	58,4

Fuente: MEC, *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles no universitarios*.

aspectos supuestamente más predominantes entre las niñas, como la disposición a la aceptación de normas, tranquilidad, sumisión, pasividad, etc.; pero si nos detenemos a pensarlo, resulta que algunas de estas características se habían utilizado para explicar, precisamente, el mayor fracaso de las niñas en épocas en que éste predominaba. Más adelante nos acercaremos a estos aspectos, ahora nos interesa resaltar un par de características que parecen apuntar pistas sobre cómo las niñas desarrollan habilidades que sí son claramente útiles para su desempeño escolar:

- a) En un estudio realizado sobre familias de clase obrera en la ciudad de Granada (Martín Criado y otros, 2000), los investigadores identificaron una serie de características en la socialización familiar que favorecían el rendimiento escolar. Entre ellas, delegar responsabilidades en los/as hijos/as, hacerlos responsables de sus acciones y partícipes de los problemas y necesidades de las familias; todo ello ayuda a crear una capacidad de autocontrol, autocontención y responsabilidad. Se trata de una variable que se acostumbra a encontrar vinculada al género: se hace participar más a las niñas de las responsabilidades familiares, especialmente, si tienen hermanos/as pequeños/as.
- b) Mitsos y Browne (1998), estudiando las razones de este rendimiento diferencial por género, acaban dando mucha importancia al desarrollo del lenguaje en el sentido de que la escuela es esencialmente una experiencia lingüística y las niñas desarrollan especialmente esta habilidad: *Mientras que los chicos van por ahí chutando balones, haciendo deporte o jugando con el ordenador e implicándose en otras facetas del comportamiento de «colegas», las chicas es más probable que lean o se estén hablando*¹² (Haralambos y Holborn, 2000: 864).

Otro tipo de argumentos centran su explicación en las estrategias individuales que dan un papel activo a las niñas en el medio escolar. Vamos a usar otro estudio como ejemplo de esta línea de investigación.

¹¹ Es la proporción de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esta edad.

¹² La explicación sobre la base neuronal que daría como resultado habilidades lingüísticas de diverso carácter según sexo se expone en el Capítulo 1 «¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos» de J. M. Masjuan.

En los años setenta Sue Sharpe (Sharpe, 1976) realizó una serie de entrevistas a chicas de la clase obrera en Londres, preguntando sobre los temas que más les preocupaban de su futuro. Lo que encontró fue una serie de prioridades relacionadas en los primeros lugares con su futura vida familiar (amor, matrimonio, hijos, etc.), todas ellas alejadas de los ámbitos con que se relaciona la vida escolar, con lo cual su implicación en estrategias vitales que incluyeran la escuela quedaba relegada a un último término. Sharpe repitió las entrevistas en los años noventa y pudo ver cómo las actitudes y prioridades de las nuevas adolescentes habían cambiado: para ellas era mucho más importante su futuro trabajo y carrera profesional y, por ello, daban mucho más valor a la educación (Sharpe, 1994).

Por tanto, vemos un claro cambio en la jerarquía de preferencias que, finalmente, da más prioridad a la educación formal. Pero qué factores conducen a este cambio es una cuestión que todavía no hemos abordado; las respuestas dadas son múltiples: la terciarización de la economía que proporciona mayores oportunidades de carrera a las mujeres, la extensión social de las ideas feministas sobre igualdad de oportunidades y necesidad de independencia de las mujeres a través de su emancipación económica, la toma de conciencia que se ha producido en la mayoría de las familias sobre este tema, la toma de conciencia entre los maestros y profesores sobre las actitudes que impiden que las niñas perciban la escuela como un terreno propio, etc. En todo caso, podemos hablar de una combinación de factores que han empujado a las niñas a invertir esfuerzo en las actividades escolares dentro de una institución que, además, es una de las menos hostiles que existe en cuanto a valorarlas en pie de igualdad respecto a sus colegas masculinos.

A pesar de que no es hasta las generaciones jóvenes cuando se produce esta extensión de la escolaridad femenina, se percibe un cambio importante en el rol social de la mujer en parte causado por este fenómeno: cada vez vemos una mayor incorporación de la mujer al trabajo remunerado y en puestos laborales de mayor cualificación y autonomía. Por lo tanto, también se incrementa progresivamente el volumen de mujeres que alcanzan una cierta independencia económica y se encuentran condiciones de mayor igualdad respecto de sus maridos, lo cual suministra una mayor capacidad de negociación sobre el rol familiar que les va a ser asignado. A la larga, esto conduce a una erosión continua de las formas más duras de familia patriarcal (Taberner, 1999).

Ahora bien, la gran participación femenina en las etapas educativas no escolares no es homogénea a lo largo de todas las ramas de estudio. Si cogemos como ejemplo los estudios universitarios, veremos cómo se han feminizado con mayor rapidez los estudios considerados más «femeninos» por la percepción generalizada de que son una especie de extensión de las tareas atribuidas tradicionalmente a las mujeres (educación, cuidado, etc.) o, en su defecto, que tratan con personas y emociones, y no con cosas desde un punto de vista objetivo¹³.

¹³ Parece que la representación del tipo de trabajo que es probable que ejerzan si cursan unos estudios determinados también influye en la elección de carrera. Una pista nos la da el hecho de que, habiéndose titulado en las mismas carreras, las mujeres tienden a trabajar más en la docencia, mientras que los hombres se dirigen más hacia la empresa. Muchas veces las carreras técnicas conducen a trabajos que implican la asunción de responsabilidades de mando sobre otros trabajadores, a menudo en el sector secundario y la construcción, esto podría coartar la elección de muchas chicas.

CUADRO 13.3 PORCENTAJE DE MUJERES MATRICULADAS EN LA UNIVERSIDAD POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO. ESPAÑA. CURSO 1997-1998

	% Mujeres
Humanidades	63,86
Ciencias Sociales y Jurídicas	60,58
Ciencias Experimentales	53,43
Ciencias de la Salud	70,81
Técnicas	26,05
Todas las titulaciones	53,18

Fuente: Elaboración del Instituto de la Mujer a partir de datos de la *Estadística de la Enseñanza Superior en España 1997/1998*. INE.

La tabla muestra una tendencia que está consolidándose en los últimos años. La presencia masiva de mujeres en las ramas de Salud (enfermería y medicina entre otras), Humanidades y Sociales (magisterio con la representación más alta de chicas), se transforma en equilibrio en las experimentales y cae la participación femenina a mucha distancia cuando consideramos las carreras técnicas.

El fenómeno de división por sexos en la elección de estudios se constata todavía en mayor grado en las diferentes ramas de la Formación Profesional. En este caso, algunas matrículas superan el 90% de chicas en estudios que llevan a ocupaciones tradicionalmente femeninas como Servicios a la Comunidad (Hogar), Moda y Confección, o Peluquería y Estética; mientras que cae por debajo del 10% en las tradicionalmente masculinas como Automoción, Eléctrica y Electrónica, Madera, Marítimo-pesquera, o Metal. Así, vemos cómo cuanto menor es la cualificación de los estudios, más marcadas aparecen las diferencias en la elección de estudios según el sexo.

Sexismo y currículo

Como hemos visto, las niñas alcanzan un mejor rendimiento escolar desde los años ochenta y esto puede restar preocupación por el tema del género en la educación. Aún así, se mantiene el problema social del tipo de estudios que conducen a las chicas a profesiones en general, aunque no sólo, con menor prestigio y también el estilo de socialización que reciben en la escuela en razón de su sexo. Es en este sentido que se han continuado realizando estudios sobre género en la escuela y se han propuesto alternativas educativas que contemplan estos aspectos; todo ello con el fin de perseguir una verdadera «coeducación», entendida como la educación que no establece relaciones de dominio que supeditan un sexo al otro¹⁴. En el ámbito anglosajón, los estudios de género cuentan con una larga tradición que no toma fuerza en España hasta los años ochenta. Ofrecemos a continuación un resumen de estas líneas de estudio.

¹⁴ En el tema del género, las políticas que se fomentan se han centrado principalmente en este tipo de propuestas en el aula, junto con acciones específicas de concienciación del profesorado.

Generalmente, se divide la aproximación a este problema en dos grandes líneas, las que se centran en el contenido de lo que se estudia, a través del análisis del currículo, los materiales didácticos (especialmente libros de texto) y hacen propuestas de cambio de perspectiva e inclusión de temas complementarios; todos estos aspectos quedan unificados bajo lo que se ha dado en llamar **currículo manifiesto** o explícito. Por otro lado, todo un conjunto de trabajos se han orientado a estudiar las interacciones que se producen en el aula entre profesorado y alumnado, y también de los/as alumnos/as entre sí. Asimismo han observado la valoración que los docentes hacen sobre determinados comportamientos y actitudes del alumnado según se trata de niños o de niñas; hablamos entonces del **currículo oculto**.

Currículo manifiesto

Los materiales escolares ofrecen una imagen de los sexos muy estereotipada. Las mujeres se representan principalmente en ámbitos domésticos (y no es éste precisamente un ámbito muy representado) y en un rango muy restringido de ocupaciones, mientras que los hombres dominan el resto de ámbitos y pocas veces se les ve ejerciendo el rol de cuidadores (Best, 1993; Subirats, 1993). A pesar de ello, también debemos pensar que la escuela es uno de los primeros ámbitos en donde las niñas conocen mujeres ejerciendo roles profesionales alejados del ámbito doméstico.

Los ámbitos tradicionales de las mujeres entran muy poco en el currículo escolar, entre otras cosas, porque han entrado poco en el ámbito científico, tanto consideradas en su rol de sujeto activo como en el de objeto de estudio. Algunos ejemplos: la historia se explica centrada en los acontecimientos políticos y militares que excluyen a casi todas las mujeres y a la mayoría de los hombres; la economía no tiene en cuenta el trabajo reproductivo y se basa en la propiedad; la geografía humana, la antropología y la sociología siguen criterios de clasificación que usan categorías eminentemente masculinas; la física, matemáticas, biología y tecnología usan casi siempre ejemplos de aplicaciones prácticas extraídas del mundo y aficiones masculinas (Fernández Enguita, 1990).

Hay toda una serie de trabajos dirigidos a recuperar a las mujeres sujetos de la ciencia, la literatura y el arte que han sido silenciadas a lo largo del tiempo, y a construir una tradición propia a partir de la cual trabajar en las escuelas. A su vez, intentan abordar un cambio de perspectiva sobre cómo estudiar nuestro pasado, la sociedad actual y el desarrollo científico con el fin de incluir los colectivos excluidos (entre ellos las mujeres) y devolverles el protagonismo que tienen y han tenido; el volumen de producción de materiales utilizables como soporte didáctico en las aulas es considerable (González y Lomas, 2002). Todavía se identifica una última corriente que propone incorporar en las escuelas una suerte de «estudios sobre la mujer» para que el alumnado tenga la oportunidad de descubrir el subtexto de la mayoría de los mensajes que nos llegan a través de los medios de comunicación de masas (cine, televisión, videojuegos, prensa, revistas, etc.), los cuales transmiten estilos de vida, estereotipos y valoraciones sobre comportamientos y actitudes, y que a menudo son acusadamente androcéntricos¹⁵.

¹⁵ Hablamos de androcentrismo cuando el sujeto central protagonista valorado positivamente es un hombre que pertenece al grupo dominante de una sociedad. Se excluye no sólo a las mujeres, sino también a la mayoría de los hombres (de otras etnias, posiciones sociales, edad, etc.).

Currículo oculto

La mayoría de los estudios realizados en los años ochenta y noventa señalan una constante en las aulas: el profesorado, al margen de cuál sea su sexo, interactúa más frecuentemente con los niños que con las niñas¹⁶. La obra de referencia para el caso español es *Rosa y Azul* (Subirats y Brullet, 1988), en la que las autoras establecen una proporción de 74 interacciones con niñas por cada 100 con niños. La mayoría de estos estudios, además, ponen de manifiesto que los niños reclaman más a menudo la atención del adulto (plantan preguntas o piden ayuda) con lo cual, la mayor interacción no sería siempre debida a la iniciativa del docente. Subirats y Brullet hacen otras constataciones interesantes: las niñas reclaman menos la atención del docente a pesar de que reciben respuesta en igual medida que los niños (dos terceras partes de las veces) y esta situación se agudiza cuantos más niños haya en clase; si la dinámica de la clase se deja a la discreción del alumnado, los niños cogen la iniciativa y acaban dominando todo el proceso.

Una de las conclusiones que estas autoras extraen de su investigación es que, a pesar de que la situación que viven las niñas no empeora sus resultados académicos, sí que tiene consecuencias sobre su autoconfianza. Así, el quedar constantemente relegadas a posiciones periféricas en las dinámicas de aula hace que no desarrollen la confianza necesaria para retar los modelos de rol de género tradicionales. Esto podría explicar su rechazo a cursar determinados tipos de carreras y a aceptar trabajos que impliquen el mando sobre otras personas. Es por ello que algunos/as autores/as anglosajones, habiendo llegado a las mismas conclusiones, propugnan la necesidad de volver a separar niños y niñas en aulas diferentes, con el objetivo de incrementar la confianza de las niñas en las áreas en que los niños se erigen fácilmente como protagonistas de las actividades que se realizan.

Otra línea de investigación se centra en estudiar las valoraciones que los docentes hacen de su alumnado. Estos trabajos muestran que las expectativas sobre los géneros son diferentes. Así, se espera que los niños sean competitivos, creativos, agresivos y un poco rebeldes; mientras que las niñas sean ordenadas, poco ambiciosas, pacíficas y pasivas (Fernández Enguita, 1990). Cuando un individuo se desvía del comportamiento esperado el profesorado acostumbra a valorarlo negativamente. Por ejemplo, Morgan y Dunn (1988) ponen de manifiesto cómo el mismo comportamiento de reclamar la atención del profesor/a en el aula se valoraba como interés en la materia si se trataba de un niño, mientras que se interpretaba como necesidad de atención sobre su persona si quien emitía la demanda era una niña. En otro estudio realizado en el Reino Unido, Abraham (Abraham, 1995) explica que el profesorado consideraba afeminados a un grupo de chicos que habían desarrollado una forma alternativa de comportamiento, incluida la construcción de su masculinidad, en un grupo de amigos autodenominado *gothic punk*; en la misma escuela, las chicas que se mezclaban en grupos de chicos eran tildadas de «poco femeninas», mientras que los chicos más populares en la escuela adoptaban un rol tradicional de adolescente masculino, los *cowboy faction*.

¹⁶ Las interacciones incluyen la crítica al trabajo del alumno y a su comportamiento.

Perspectivas para la coeducación

A pesar de todo lo dicho en esta última parte, si tuviéramos que hacer un balance del tema en el momento actual, quizá destacaríamos más luces que sombras, pero también un peligro. Por un lado, ha desaparecido la desigualdad formal de las niñas en la escuela en cuanto al trato recibido y a las actividades que deben realizar, además, ya no es legítimo pensar en que esto deba ser de otro modo. Por otro lado, una gran parte del colectivo docente está muy sensibilizada ante esta cuestión y la escuela en su conjunto ha avanzado muy por delante de la mayoría de las instituciones actuales, de tal modo que adquiere enorme fuerza la afirmación de que *la escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer en nuestro sistema social* (Fernández Enguita, 1990: 130). Ahora bien, el tema del sexismo en la escuela se debate poco hoy día, y aunque algunos docentes han incorporado prácticas cuidadosas en su quehacer cotidiano, otros no lo han hecho, con lo que nos encontramos ante un peligro de regresión real, especialmente en un momento en que políticamente éste no es un tema prioritario y el esfuerzo para avanzar en este sentido ha cesado en gran medida (Tomé, 2002).

Actividad 3

A continuación se presentan unas tasas de actividad según el nivel de estudios alcanzado y el sexo. Es población activa la que está en disposición de trabajar (ocupada o parada), es decir, de entre todas las personas que están en edad de trabajar (entre 16 y 65 años), se consideran activas todas aquellas que trabajan o buscan trabajo. ¿Cómo influyen los estudios en la tasa de actividad? ¿Qué puedes decir de las diferencias entre tasas femeninas y masculinas a medida que se adquieren más estudios? ¿Podrías aventurar alguna explicación sobre este fenómeno?

CUADRO 13.4 TASAS DE ACTIVIDAD POR NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO Y SEXO. 2001, CUARTO TRIMESTRE

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Analfabetos/as	16,25	4,94	8,49
Primaria	48,31	19,7	32,72
Secundaria	70,78	52,25	61,53
Universidad	81,33	76,16	78,65
Tercer ciclo	83	93,94	86,82

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Actividad 4

Lee con atención las citas de observaciones de clase y entrevistas a maestros/as extraídas de *Rosa y Azul* (SUBIRATS y BRULLET, 1988) y responde a las preguntas de cada apartado:

Continúa

Apartado A

«Observador: –¿Cuántos niños y cuántas niñas hay en tu clase?

Maestra: –Hay pues, no lo sé, sabes que no lo sé, tendría que contarlos. Yo los veo, los considero a todos los niños, y ya está.»

«Maestra: –Ahora los niños podrán bajar al patio.

Una niña: –¿Y las niñas qué?

Maestra (con cierta irritación): –Ya sabéis que cuando digo niños quiero decir niños y niñas.»

«Los niños siempre hacen más camiones y coches, muchos cohetes, y platillos volantes y naves. Las niñas, bueno, ya has visto los dibujos de sí mismas con florecitas, y en la cara las mejillas, todas así, muy, como de pajaritos en la cabeza, muy coquetón, rosa, colores azules y rosas.»

«Las niñas se ocupan de sí mismas, se ocupan de ponerse guapas, porque imitan a la madre, y el niño que –porque hay niños muy pulcros en el trabajo, pero ya es otro tipo de pulcros– es el niño que trabaja bien, que es ordenado, porque tiene un orden interior y los manifiesta en su trabajo, pero no se pone tan... sí pone algún detalle pondrá una pistola y no unos pendientes, por ejemplo.»

Apartado B

«Yo creo que no, que lo que hay que hacer es tratar diferente a cada uno. La única cosa que podría decir de diferencia es que cuando dices “a ver, va ¿quién se queda a arreglar la clase hoy?” Pues siempre hay cuatro niñas y un niño, la proporción de niñas es muy elevada y los niños se quedan, bueno, también porque tienen ganas de quedarse y charlar, no porque les guste poner bien las sillas. Y ya te digo, la proporción de niñas es muy elevada, en esta clase hay un grupito de niñas que siempre están a disposición del profesor. A veces se te cae un lápiz y se levantan desde la otra punta, desde quién sabe dónde, a recogerlo, pero bueno, es algo que ha sido así, pero en fin, la verdad, no veo la diferencia entre chicos y chicas...»

«Por mi parte intento no hacer ninguna diferencia en el trato. Todos igual. Ahora bien, hay niños a quienes he de tratar de una forma determinada para motivarlos (...) Con las niñas no tengo ningún problema. Ahora, con algunos niños sí, ¿ves? (...) Pero por su modo de ser, no por ser niños o niñas. Las niñas han coincidido aquí que necesitan menos atención.»

«Tal como está la situación actual, es decir, el sexismo de la sociedad, que hace que ya de principio los niños y las niñas estén diferenciados en el grupo, creo que hay que salir de este planteamiento para igualar las diferencias ¿no? La diferencia en la sociedad es clarísima: ropa, juguetes, ciencias sociales. Creo que yo intento dar un trato igualitario, pero lo que no hago nunca es cargarme el juego que tienen ellas de los novios y novias y empezar por decirles: “Tú eres tonta, o eres burra, y esto es una idiotez”. No parto de esta base, sino que voy jugando con sus novios y novias y a partir de aquí explico que somos iguales, y que la única diferencia que tenemos es el sexo, pero que en todo lo demás somos iguales, incluso en la utilización de ese sexo.»

- ✓ Apartado A. En las siguientes observaciones y declaraciones, ¿qué valoración se está haciendo de las niñas y los niños en estas aulas?
- ✓ Apartado B. En las siguientes opiniones, ¿cómo dicen estos/as maestros/as que hay que tratar a niños y niñas? ¿Cómo supones que lo hacen en la práctica?
- ✓ ¿Crees que alguno/a de estos/as maestros/as debería cambiar sus actitudes? El estudio de donde se recogen estas citas se hizo en 1988, piensa a qué distancia fuiste tú escolarizado/a e intenta recordar tu experiencia para establecer comparaciones con lo observado aquí.

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Sociedad multicultural y educación intercultural

El fenómeno migratorio constituye uno de los hechos más determinantes en la reciente evolución de la estructura de nuestra sociedad y las de nuestro entorno europeo. En efecto, vivimos en contextos sociales cada vez más multiculturales, es decir, que incluyen una variedad cada vez más amplia y nutrida de comunidades culturales. España, por ejemplo, ha pasado de ser un país productor de emigración (especialmente en los años sesenta y setenta, hacia el centro de Europa), a ser un país fundamentalmente receptor de inmigración (procedente sobre todo del norte de África y de Latinoamérica).

La importancia cuantitativa de la inmigración extracomunitaria y la preocupación por la incidencia social de la educación han situado el tema de la multiculturalidad en el centro de un debate pedagógico de urgente actualidad y gran repercusión social y mediática. ¿Cómo tratar la diversidad cultural a través del sistema educativo? La educación intercultural constituye la respuesta pedagógica al fenómeno de la diversidad cultural.

Sin embargo, la escuela se ha desarrollado históricamente como una institución decididamente asimilacionista, uniformadora, una máquina de fabricar miembros de la sociedad, con una única cultura común que incluye el lenguaje, la identidad, los valores y las pautas de conducta (Fernández Enguita, 2001). El supuesto subyacente tras la labor de la escuela es que transmite la cultura por excelencia, la «cultura de verdad», frente a la cual las demás no son más que aproximaciones minadas de insuficiencias o desviaciones. Para la institución escolar, la multiculturalidad es un problema imprevisto ante el que no dispone de respuestas establecidas y unívocas.

Con la educación intercultural pasa como en tantos otros casos: no existen recetas universales; es decir, no existen estrategias pedagógicas acertadas en sí mismas y aplicables en cualquier contexto. En primer lugar, porque es multicultural, es decir, educación desde la diversidad. Pero sobre todo, porque el objetivo final de la educación intercultural (la igualdad de oportunidades educativas para todos) depende más de los factores sociales y políticos con los que se enfrenta el inmigrante que de la propia acción educativa. Ello no significa que la escuela pueda desentenderse del problema, pero sí que debe plantearlo en relación con un contexto social determinado.

La inmigración produce una variedad ilimitada de casos, en función tanto de la situación de origen como de la situación de acogida. La edad, el estatus socioeconómico de partida, la trayectoria escolar previa y las condiciones en que los inmigrantes se encuentran acogidos en el país receptor condicionan sus horizontes educativos. No es el mismo caso, por ejemplo, el de un niño de ocho años con dos años de escolarización en árabe y en francés, hijo de una familia marroquí de clase media y urbana que llega a Madrid con permiso de residencia y trabajo, que el de una adolescente de doce criada en un pueblo sahariano y sin apenas contacto previo con escuela alguna.

Si bien no resulta pertinente formular un repertorio preciso de estrategias pedagógicas ante la diversidad cultural, sí cabe presentar algunas orientaciones posibles y discernir qué medios conducen a qué fines. Educar hijos/as de trabajadores/as extranjeros/as quiere decir exactamente esto: educar *hijos/as*, de *trabajadores/as*, *extranjeros/as*. La escuela se enfrenta, pues, a un triple problema: en tanto que niño/a, un problema *pedagógico*; en tanto que hijo/a de *trabajadores*, un problema social; y en tanto que hijo/a de *extranjeros*, un problema político (Botey, 1990)

La cara política y social de la educación intercultural

Cada sociedad plantea un modelo diferente de relaciones entre los grupos y culturas que conviven en ella. De manera genérica, todas las sociedades, también la nuestra, dicen definir su modelo de convivencia a través del cumplimiento de los Derechos Humanos:

- a) Respetar la igualdad de oportunidades para todos y en todos los campos.
- b) Distribuir equitativamente los derechos y las responsabilidades.
- c) Respetar el derecho de todos a escoger y expresar su identidad.
- d) Derecho al trabajo, a la vivienda, a poder establecer la residencia donde se quiera.
- e) No discriminación por razón de raza, religión, ideología, etc.

No obstante, nuestra sociedad se halla fragmentada en torno a varios ejes de desigualdad. Uno de ellos es el de la comunidad étnica de pertenencia. Quiere esto decir que el acceso a la riqueza, el poder y el estatus social se halla relacionado jerárquicamente en función del aspecto físico (los caracteres fenotípicos) y de los valores culturales. De este modo, una determinada comunidad étnica ejerce relaciones de dominación sobre las demás, algunas procedentes de otros continentes, otras (como es el caso del pueblo gitano en España) con siglos de convivencia a cuestas.

Además, a la divisoria étnica suele añadirse la desigualdad de clase. Cuando tratamos la educación intercultural, nos referimos a la convivencia con colectivos que han emigrado por razones económicas o políticas. En estos casos, la pertenencia de clase viene determinada tanto por las causas que provocaron la emigración como por las condiciones en que es acogida por la sociedad receptora. Dichas condiciones dependen tanto de los comportamientos sociales cotidianos como de la normativa legal que regula la presencia de extranjeros. Ambos frentes ponen de manifiesto que, a partir de la diferencia étnica y cultural, la sociedad construye desigualdad.

Obviamente, la escuela no es la única ni la mayor responsable de esta situación, pero según cual sea su actuación servirá a un proyecto político determinado y fomentará un cierto modelo de convivencia social, más o menos igualitario.

La respuesta tradicional de la escuela ha sido la asimilación pura y simple, la aculturación: es decir, la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera. Y cultura escolar significa la cultura de los grupos dominantes en la sociedad: de la etnia mayoritaria, de la clase alta, de los varones, de los estratos ya educados... ¿Qué ocurre cuando la multiculturalidad pasa a ocupar un lugar destacado en el diseño de la acción escolar?

Ante todo, el tratamiento de la multiculturalidad en las escuelas remite a un doble objetivo difícil de perseguir simultáneamente: por un lado, la igualdad de oportunidades educativas y sociales para todos; por otro, el respeto a la diversidad cultural y sus manifestaciones. Cabe distinguir tres perspectivas diferentes acerca de la educación intercultural, según enfatizan uno u otro término de dicho binomio, o la relación entre ambos.

a) Una primera perspectiva aboga, en nombre de la igualdad de oportunidades, por integrar las minorías étnicas en una escuela común, uniforme, con el fin de procurar a todos la misma cultura de base y, de este modo, potenciar la igualdad de oportunidades en la sociedad. Desde este punto de vista, la promoción de la diversidad cultural a través de la escuela representa un objetivo secundario frente a la igualdad de oportunidades. El desarrollo de la identidad cultural de origen no pasa por la escuela, puesto que ésta debe transmitir prioritariamente los valores culturales que resultan útiles para desempeñarse con éxito en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, resultará conveniente establecer cuotas que limiten el porcentaje de alumnado extracomunitario en cada centro escolar. Semejante perspectiva entraña el riesgo de construir una escuela insensible ante la diferencia y alejada (y que reduce, por tanto, las probabilidades de buen rendimiento académico) de las condiciones de partida de los/as alumnos/as de origen extracomunitario.

b) Una segunda perspectiva pone el acento en el polo de la diversidad cultural. La escuela debe ofrecer un espacio para el desarrollo y la expresión de las diferentes identidades culturales que reúne. Todos tienen derecho a formar parte de la sociedad no sólo sin renunciar, sino ejerciendo y expresando los códigos y pautas de conducta que dicta su acervo cultural. Además, la potenciación de la confianza y la seguridad en uno mismo, básicos para el éxito académico y social, necesita el amparo del marco cultural en que se socializan los individuos. Desde este punto de vista, las cuotas de alumnado extracomunitario representan un detrimento de las posibilidades de desarrollo de la identidad colectiva de las minorías culturales, puesto que institucionalizan su condición de minoría. El riesgo de esta segunda perspectiva estriba en la formación de guetos escolares (escuelas con una altísima concentración de alumnado de origen extracomunitario), a través de los cuales resulta improbable alcanzar altas cotas en los itinerarios educativos y profesionales, con lo cual se coarta la igualdad de oportunidades de las diferentes comunidades étnicas y culturales.

c) Una tercera perspectiva, finalmente, pone el acento precisamente en la relación que vincula ambos polos de nuestra dicotomía: igualdad y diversidad. Así, presenta la una como condición de la otra. No es posible el pleno desarrollo de una identidad cultural minoritaria desde una posición subordinada, puesto que en este caso, cabe esperar más bien un atrincheramiento defensivo que una actitud abierta y dinámica desde la diferencia. Al mismo tiempo, no es posible lograr la igualdad de oportunidades sin respetar y valorar la diferencia. Si para progresar en la estructura social hay que renunciar a la

identidad cultural de origen, algunos individuos lo lograrán (a un altísimo precio en términos emocionales y sociales), pero las minorías culturales, en tanto que colectivos, quedarán excluidas de la promoción social. Las culturas no son un baúl de recuerdos que hay que conservar intacto, sino visiones del mundo y de la vida que evolucionan y se enriquecen en el contacto con otras. Se trata de convertir la diversidad cultural en un activo pedagógico. Para ello proponen un *enfoque socioafectivo*, que persigue la empatía entre los distintos colectivos con el fin de estimular el intercambio positivo entre ellos (Colectivo Amani, 1994). El riesgo que conlleva esta última perspectiva aparece en cuanto la contrastamos con las posibilidades concretas de la escuela en situaciones reales. Ante la realidad de las cosas, a menudo lo mejor es enemigo de lo bueno y el sentido común aconseja perseguir objetivos más modestos para alcanzar, al menos, una parte de los resultados deseados.

La cara pedagógica de la educación intercultural

A partir de las tres perspectivas expuestas acerca de la educación intercultural, nuestros sistemas educativos han afrontado en sus aulas, más o menos activamente, la cuestión de la diversidad cultural.

La educación intercultural como compensación del *handicap* sociocultural

Sin duda, la tradición pedagógica predominante ante contextos multiculturales puede enunciarse bajo el postulado del *handicap sociocultural*. La noción de *handicap* sociocultural de los años sesenta y setenta funda una forma de diferencialismo cultural (Abdallah-Preteuille, 2001). Así, sostiene el principio de la discriminación positiva y un cierto valor terapéutico (remedio, reeducación, compensación). Desde este punto de vista, la diferencia se equipara a una deficiencia, de ahí que se pongan en marcha cursos de apoyo y de recuperación, pedagogías de compensación con las que se busca reequilibrar una situación de partida definida como deficitaria. El objetivo consiste en paliar el efecto negativo del entorno con relación al desarrollo de los individuos. Los Talleres de Adaptación Escolar (TAE) en Cataluña ofrecen un ejemplo real de la aplicación esta perspectiva compensatoria¹⁷.

A menudo se reprocha a la perspectiva del *handicap* sociocultural que reduce la educación intercultural a una serie de actividades didácticas diseñadas casi exclusivamente para los alumnos minoritarios. La etiqueta de «culturalmente desvalido» ataca la autoestima de los/as niños/as y los/as conduce a los programas de educación únicamente compensatoria y a la opción entre un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario) o la resistencia conflictiva frente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

¹⁷ Los *Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics* son unidades escolares en las cuales se incorporan transitoriamente alumnos que llegan al sistema educativo de Cataluña durante la etapa de educación secundaria obligatoria, originarios de culturas y lenguas muy diferentes de la catalana. Tienen como objetivo proporcionar al alumnado un conocimiento básico de la lengua catalana y atender transitoriamente sus déficit de escolarización y de aprendizajes básicos.

La educación intercultural como recreación de estereotipos

Paralelamente, existe una tradición en España, más sensible a la diversidad cultural, que consiste fundamentalmente en asociar la educación intercultural a la celebración de jornadas excepcionales de carácter festivo, folclórico o reivindicativo. Son actividades añadidas y desconectadas del currículo ordinario de la escuela. Así, por ejemplo, numerosas escuelas organizan festividades tales como «El día del Mediterráneo», «Las olimpiadas de la diversidad» o «La jornada contra la pobreza en el Tercer Mundo». La buena voluntad que inspira tales iniciativas es indudable. Y también lo es que comporta ciertos efectos positivos para el alumnado extracomunitario. En primer lugar, la escuela abre su espacio, habitualmente reservado a la cultura mayoritaria, a otras expresiones culturales, de modo que en cierta medida las legitima. En consecuencia, los/as alumnos/as minoritarios pueden ser los protagonistas de una actividad que centra la atención y, eventualmente, la admiración de sus compañeros/as. Además, estas celebraciones suelen contar con la participación de las familias inmigrantes, de tal manera que los lazos entre familia y escuela se refuerzan en una situación en la que dicha relación es especialmente importante.

Sin embargo, también este procedimiento ha sido ampliamente criticado por ingenuo y, en ocasiones, contraproducente. Por un lado, dichas celebraciones suelen apoyarse, pues resulta lo más sencillo, en estereotipos. Así, nuestras aulas se convierten en *tipis*, *haimas*, iglúes, en ferias de artesanía o museos de rústicos instrumentos musicales. Estos elementos reproducen una visión folclórica, anclada en las formas más tradicionales, de las culturas distantes y realzan el contraste con la propia, actual, urbana: la que sí genera progreso y modernidad.

Por otro lado, los habituales murales o representaciones de los males del Tercer Mundo, hambrunas, epidemias, etc., a pesar de su evidente intención concienciadora, transmiten la imagen de culturas incapaces de generar prosperidad económica y, de este modo, culpabilizan a las víctimas de su situación. Ello genera un doble mensaje etnocéntrico: una forma de paternalismo asistencialista, tradicional en las sociedades dominantes, que tiene como efecto ocultar, invisibilizar, y por tanto legitimar, las causas profundas de las desigualdades económicas a nivel mundial; y un criterio del progreso humano basado en la acumulación de bienes materiales.

La educación intercultural como eje transversal

Con el propósito de paliar las deficiencias de los dos tipos de estrategia precedentes, emerge una concepción de la educación intercultural como una práctica que conviene desarrollar en todos los centros, para todos/as los/as alumnos/as y desde todas las áreas de conocimiento.

Es decir, una educación intercultural pensada para todo el alumnado y que impregna todas las materias impartidas en el currículo de la escuela: una educación intercultural como eje transversal del currículo. Todos los centros, según esta aproximación, deberían proponerse el desarrollo de la educación intercultural desde su Proyecto Educativo de Centro hasta sus Programaciones de Aula, pasando por el Proyecto Curricular de Centro. Incluso aquellos que no cuentan con alumnado de origen extracomunitario en sus aulas. Desde todas las áreas de conocimiento cabe trabajar en pos de los objetivos de la

educación intercultural, que bajo esta perspectiva son los siguientes (Departament d'Ensenyament, 1996):

- a) Cultivar actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, tolerar, superar prejuicios).
- b) Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico (aceptar incondicionalmente, cuidar la identidad cultural propia, introducir elementos culturales diferentes).
- c) Potenciar la convivencia intercultural (descubrir similitudes, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos).
- d) Mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículos, manifestar expectativas positivas).

Las diferentes administraciones educativas establecen formalmente esta línea de actuación en las escuelas españolas. Ello se refleja, hasta cierto punto, en la realidad cotidiana de la práctica pedagógica. Sin embargo, el modo en que nuestras instituciones educativas abordan la diversidad cultural depende y seguirá dependiendo, esencialmente, del modelo de convivencia entre comunidades culturales que nuestra sociedad, y sus actores, sean capaces de concretar.

Así, mientras la retórica de la Administración aboga por aprovechar la diversidad cultural en las escuelas, el marco legal vigente, con la Ley de Extranjería a la cabeza, se ocupa más de cuestiones de orden público que de la convivencia y el intercambio entre comunidades culturales. Bajo semejante modelo de convivencia (o mejor dicho, de conflicto) cultural, en la escuela recae la difícil papeleta de construir lo que su entorno se empeña en destruir.

Las cuotas

En una tertulia sobre el reparto de alumnado extracomunitario en las escuelas, una maestra expresó la siguiente opinión:

Los hijos de inmigrantes son alumnos con Necesidades Educativas Especiales desde el momento en que no conocen nuestro idioma ni nuestra cultura y nosotros los docentes no conocemos tampoco ni su idioma ni su cultura e intentamos meterlos en la nuestra. Por lo tanto, si lo que queremos es la convivencia entre culturas (el término integración me parece poco adecuado) lo que tenemos que hacer es repartir los alumnos y en todos los centros tiene que haber un número X de alumnos extranjeros. Que la Administración se gaste dinero en montar autocares y en repartir estos alumnos entre las distintas escuelas, especialmente si son urbanas. De todos modos estoy convencida de que los trataremos mejor en la escuela pública que en la privada, pues los docentes públicos estamos mucho más acostumbrados a trabajar la diversidad de cualquier tipo.

Actividad 5

Haz una lista de las opiniones que te parezcan más importantes en el texto.

- ✓ ¿Crees que argumenta bien su opción por el reparto del alumnado inmigrante?
- ✓ ¿Podrías encontrar argumentos para sostener la opinión contraria?

Los talleres de adaptación escolar

Yldriss El-Nasri es un niño de 7 años que acaba de llegar a Barcelona desde Marruecos. Sus dos grandes pasiones son el fútbol y los cuentos. En Chauen, su ciudad natal, aprendió a leer y a escribir en árabe y a sumar y restar. Habla árabe y algo de francés, pero no sabe una palabra de español. Es un chico muy despierto y con gran facilidad para aprender cosas nuevas. En su nueva escuela, en Barcelona, sus compañeros/as y maestros/as le han recibido con mucho cariño y, aunque sea por señas, todo el día le preguntan cosas, y es que es el único extranjero del grupo. Pero cuando empiezan las clases... ¡es tan difícil!

Actividad 6

- ✓ ¿Crees que resulta conveniente matricular a Yldriss en los TAE? Haz una lista de ventajas y otra de inconvenientes.
- ✓ Si fueras su maestro/a, ¿cómo presentarías a Yldriss a sus nuevos/as compañeros/as de clase?

CONCLUSIONES

Las fracturas sociales son de carácter estructural y el sistema educativo tiene una eficacia limitada a la hora de combatirlas. No debería extrañarnos, por tanto, que se hayan conseguido sistemas educativos más igualitarios en aquellos países que también lo son, es decir, en sociedades donde estas fracturas no son tan profundas (Blossfeld y Shavit, 1993).

En cambio, a medida que nos adentramos en sociedades con mayores grados de desigualdad, observamos que las políticas educativas en favor de la igualdad de oportunidades topan cada vez con más dificultades para mostrarse efectivas; por ejemplo, el incremento de años de escolarización obligatoria no ha aumentado las oportunidades escolares para los hijos/as de los grupos desfavorecidos. Y aun en el caso de que tales políticas hayan logrado un éxito relativo, tampoco consiguen recortar de forma importante las desigualdades estructurales, porque las oportunidades de movilidad social a través de la escuela son siempre oportunidades individuales, no colectivas. Así, los individuos de grupos subordinados que consiguen esta movilidad acostumbran a hacerlo a costa de perder su identidad originaria (desclasamiento, asimilación de la cultura dominante) y sus grupos de origen continúan ocupando una posición material y simbólica subordinada.

No todos los individuos de los grupos subordinados cuentan con las mismas probabilidades de tener éxito en la movilidad social a través de la escuela. En primer lugar, porque las fracturas sociales se suman, o incluso se multiplican, cuando un mismo individuo pertenece a más de un grupo, como en el caso de las mujeres trabajadoras de minorías étnicas. En segundo lugar, porque en conjunto los diferentes grupos alcanzan desigual éxito académico.

Efectivamente, la comparación entre las divisorias de clase, género y etnia ante la escuela revela drásticas diferencias entre los resultados obtenidos a partir de las políticas

educativas con que se han afrontado (Fernández Enguita, 1997). Las desigualdades de clase ante la educación han remitido, pero siguen teniendo bastante importancia a pesar de que la prioridad de la lucha para erradicarlas es ya bastante antigua. En cambio, con políticas más recientes y mucho menos notorias, las desigualdades entre hombres y mujeres han menguado de forma muy ostensible. Y mucho más decepcionante (aunque también más heterogéneo) resulta, sin duda, el panorama de las desigualdades étnicas.

Tales diferencias pueden analizarse a la luz de dos conjuntos de factores. Primero, las desigualdades económicas entre familias resultan irrelevantes en la divisoria de género, importantes en la divisoria de clase y a menudo decisivas en la divisoria étnica. Segundo, las distancias culturales, es decir, la mayor o menor proximidad entre la cultura de origen y la cultura escolar aparece como menos relevante en el caso del género, pues comporta la adopción de roles distintos, pero dentro de una misma cultura; entre las clases sociales, en cambio, se forman subculturas o variantes fuertes dentro de una cultura común; finalmente, los grupos étnicos suelen incorporar culturas en sentido estricto. De este modo, se establecen algunas de las condiciones que contribuyen a explicar el veloz éxito de las mujeres, el tropicado y modesto progreso del alumnado de clase popular y el fracaso rotundo de las minorías étnicas (o de algunas de ellas, al menos) ante la «promesa escolar» de movilidad social.

La actuación de la escuela ante estos tres colectivos se ve amenazada por un peligro que surge de la adopción de dos posturas opuestas frente al mismo problema. Por un lado, existe a menudo entre el profesorado la tendencia a entender la escuela como una isla de igualitarismo, abstrayéndola de las desigualdades que atraviesan su entorno; la consecuencia lógica de esta postura es que no es necesario emprender acciones específicas destinadas a paliar estas desigualdades, lo que paradójicamente las refuerza. Por otro lado, existe una tendencia opuesta de pesimismo y escepticismo sobre la capacidad real que tiene la escuela para transformar la situación de desigualdad: si la función de reproducción de las desigualdades equivale a una pesada losa que condiciona cualquier acción compensadora, entonces es inútil actuar, porque no se puede cambiar nada. Por tanto, ambas posturas conducen a una fatal inacción.

Pero entre la ingenuidad y el nihilismo paralizantes hay espacio para la política, entendida no sólo como acción desde el Estado a partir de la confrontación competitiva de partidos políticos, sino también como acción colectiva (de profesores/as, alumnos/as y familias) que ha de ser capaz de elaborar propuestas en pro de la igualdad y en contra de la discriminación.

RESUMEN

Nuestra sociedad tiende a convertir las diferencias entre individuos y colectivos en desigualdades. Los principales grupos desfavorecidos que resultan de semejante proceso son la clase trabajadora, las mujeres y las minorías étnicas. En general, nuestro sistema educativo ha tratado de paliar tales desigualdades mediante dos estrategias. Por una parte, ha escolarizado a más personas y durante más tiempo; por otra, ha construido escuelas más comprensivas, es decir, menos excluyentes. A pesar de ello, las fracturas sociales son de carácter estructural y la escuela tiene una eficacia limitada a la hora de combatir las.

La escolarización de cada uno de los grupos desfavorecidos ha obtenido un resultado diferente: excelente en las mujeres, mediocre en las clases trabajadoras y casi siempre catastrófico en las minorías étnicas.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- BAUDELOT, CH. y ESTABLET, C. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Cuadernos de pedagogía*, núm. 315, 2002.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-Editorial Horsori.
- GONZÁLEZ, A.; LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación*. Barcelona, Graó.
- TABERNER, J. (1999). *Sociología y educación*. Madrid, Tecnos, 1999.

Complementaria:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación intercultural*. Barcelona, Idea books.
- ABRAHAM, J. (1995). Divide and school: gender and class dynamics. *Comprehensive Education*. Londres, Falmer press.
- ARUM, R. y SHAVIT, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of education*, vol. 68, 1995.
- BEST, L. (1993). Dragons, dinner ladies and ferrets: sex roles in children books. *Sociology review*, febrero.
- BLOSSFELD, H. P. y SHAVIT, Y. (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. San Francisco-Oxford, Westview.
- BONAL, X. y CALERO, J. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- BOTEY, J. (1990). Prèvies per a un mestre en un medi de multiculturalitat. *Perspectiva escolar*, núm. 147, 1.
- CARABAÑA, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. AAVV. *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova.
- CARABAÑA, J. (2002). Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. TORREBLANCA, J. (coord.) (2002). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca nueva.
- CARBONELL, F. (1998). Entre la oveja Dolly y las reservas indias. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 264.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Ed. Popular.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, Akal.
- CROZIER, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares, Instituto Nacional de Administración Pública.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (Generalitat de Catalunya) (1996). *Educació Intercultural. Orientacions pel desplegament del currículum*. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar. LERENA, C. (ed.) (1987). *Educación y sociología en España*. Madrid, Akal.
- (1990a). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- (1990b). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-Editorial Horsori.
- (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación*. Barcelona, Graó.
- HARALAMBOS, M.; HOLBORN, M. y HEALD, R. (2000). *Sociology*. London, Collins.
- MARTÍN CRIADO, E. et al. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia, Iralka.
- MERINO, R. (2002). *De la contrarreforma de la formación profesional de l'Ege a la contrarreforma de la logse. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Tesis doctoral.
- MITOS, E. y BROWNE, K. (1998). Gender differences in education: the underachievement of boys, *Sociology review*, vol. 8, núm. 1.
- MORGAN, V. y DUNN, S. (1988). Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms. *Educational review*, vol. 40, núm. 1.
- OFFE, C. (1984). *Contradicciones en el estado del bienestar*. Madrid, Alianza.
- PLANAS, J. (1986) La formación profesional en España: evolución y balance. *Educación y sociedad*, núm 5.
- RESCALLI, G. (1995). *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La nuova Italia.
- SHARPE, S. (1976). *Just like a girl: how girls learn to be women*. Harmondsworth, Penguin.
- SHARPE, S. (1994). *Just like a girl: how girls learn to be women*. Harmondsworth, Penguin (2.ª edición).
- SUBIRATS, M. (1990). Sexe, gènere i educació. ROTGER, J. M. (coord.) (1990). *Sociologia de l'educació*. Barcelona, Eumo.
- SUBIRATS, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid, Instituto de la mujer.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- TOMÉ, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (coord.). *Mujer y educación*. Barcelona, Graó.

REFORMAS EDUCATIVAS

Lidia Puigvert y Esther Oliver¹
Universidad de Barcelona

PRESENTACIÓN

Las reformas educativas marcan la organización del sistema educativo en todos los países y definen posibilidades, o nuevas dificultades, para las personas en la educación formal. En este capítulo recogemos las aportaciones que desde los movimientos de renovación pedagógica se llevaron a cabo para organizar y desarrollar reformas democráticas e igualitarias así como las consecuencias que el auge del neoliberalismo, el darwinismo social y el ataque posmoderno generaron en los colectivos que luchaban por la transformación educativa y social. Planteamos el nuevo contexto en el que alzan sus voces nuevos movimientos, colectivos y personas que luchan por una globalización social, por una sociedad de la información para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión. Como prueba de ello revisamos algunas de las experiencias más exitosas que se están dando en el ámbito educativo. A nivel internacional, y acabamos en el contexto específico del Estado Español, donde el paso al siglo XXI ha sido el marco de importantes reformas educativas. Nos centramos en tres leyes (LOCE, LOGSE y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) y en sus consecuencias sociales.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Las escuelas de verano representaron ya en los últimos años bajo el franquismo un lugar de encuentro, diálogo, aprendizaje y debate del profesorado motivado para impulsar la renovación de la escuela, que generalmente se entendía como parte indispensable del cambio del conjunto de la sociedad. Sus actividades incluían de forma desigual los tres apuntes sobre la formación permanente del profesorado innovador que ha señalado el actual director de Cuadernos de Pedagogía, Jaume Carbonell (2001): formación personal y lectura crítica, formación colaborativa o cooperativa y reflexión. El profesorado que acudía tenía también los atributos que señala el mismo autor: vocación, pasión y compromiso.

¹ Lidia Puigvert es docente de Sociología de la Educación de la Universitat de Barcelona y Esther Oliver es miembro de CREA, Centro de Investigación Social y Educativa, de la Universidad de Barcelona.

Las referencias incluían alternativas educativas que se habían desarrollado a lo largo de la historia: la escuela democrática e igualitaria de Barbiana, la vivencia de la libertad en Sumerhill, la escuela moderna de Ferrer i Guàrdia, la experiencia alfabetizadora por parte de Freire en Recife, la pedagogía práctica de Makarenko. La pasión y el compromiso llevaban a hacer transformaciones concretas en escuelas activas o a luchar por la igualdad en escuelas de sectores desfavorecidos. Los movimientos, las huelgas, las manifestaciones no se limitaban a reivindicaciones corporativas, sino que profesorado, familiares, alumnado, asociaciones, sindicatos se unían en alternativas progresistas a la enseñanza. En 1975 se elaboró y aprobó el manifiesto «Por una escuela pública» y en 1976, ya iniciando la transición democrática, se reelaboró y aprobó otra redacción que incluía puntos que algunos sectores consideraron radicales².

Los movimientos de renovación pedagógica recogieron, organizaron y desarrollaron ese impulso renovador que propuso reformas democráticas e igualitarias. La administración educativa surgida en 1982 abrió una gran esperanza al querer colaborar con esos movimientos en reformar la enseñanza que se había heredado. Fueron muchas las cosas que se consiguieron, cuestiones que hasta entonces habían sido sólo utopías comenzaban a convertirse parcialmente en realidad. Sin embargo, los años ochenta y primeros noventa fueron los del auge del neoliberalismo, el darwinismo social, el ataque posmoderno a los colectivos que luchaban por la transformación educativa y social e incluso el cuestionamiento del objetivo de igualdad. Los movimientos del profesorado dieron por «finalizado el voluntarismo» y se centraron en las reivindicaciones laborales, dejando en segundo término el compromiso con el barrio o pueblo e incluso con los familiares.

Cualquier joven puede pensar: ya están hablando unas nostálgicas del 68. Una de nosotras no había comenzado la primaria cuando murió Franco y la otra acababa de nacer. A Freire le encantó que el congreso de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, celebrado en 1994 con casi un millar de asistentes, fuera abierto por una persona que afirmó: «más de la mitad de quienes estamos aquí no habíamos nacido en mayo del 68». Como decía Paulo, la idea de que las personas jóvenes no queremos participar en actividades transformadoras es defendida por quienes, presos de su comodidad, no quieren o no saben desarrollar perspectivas críticas válidas para la sociedad actual. En aquel congreso se puso de manifiesto que había nuevas alternativas educativas prácticas de orientación igualitaria y democrática que iban desde el programa de desarrollo escolar a las escuelas aceleradas o las transformaciones ligadas al «presupuesto participativo» de Brasil. También se puso de manifiesto que mucho profesorado renovaba su impulso transformador en los movimientos de renovación pedagógica y en colaboración con las asociaciones de su entorno. Pero principalmente se ponía de manifiesto que había multitud de jóvenes deseando vivir y desarrollar sus ilusiones transformadoras y desarrollar movimientos como los que hoy tenemos en el Fórum Social de Porto Alegre o en las comunidades de aprendizaje.

En sus últimos encuentros, los movimientos de renovación pedagógica están situando sus alternativas progresistas en un nuevo contexto en el que alzan sus voces nuevos

² Quien había sido representante elegido en la huelga de la enseñanza de 1976 introdujo enmiendas que fueron aprobadas y que recogían la tradición educativa de la Segunda República pidiendo que todos los recursos públicos fueran para la escuela pública y que la aconfesionalidad y el pluralismo fueran asegurados en todos los centros.

movimientos, colectivos y personas que luchan por una globalización social, por una sociedad de la información para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión. Estos movimientos recuperan el carácter prioritario del objetivo de igualdad radicalizándolo para alejarlo de sus anteriores connotaciones homogeneizadoras: incluyendo las voces de los sin voz, de las personas gitanas, de los grupos migrantes, de las otras mujeres. Los movimientos de renovación pedagógica están hoy oponiéndose a las reformas que crean más exclusión segregando a una parte del alumnado y luchan por transformaciones igualitarias que aseguren el derecho de todos y todas al aprendizaje permanente.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS IGUALITARIAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Como se ha visto en el Capítulo 3, muchas teorías han aparecido en momentos en los que se estaban desarrollando reformas educativas y fueron utilizadas para frenarlas. Sin embargo, ello no ha impedido que las reformas iniciadas en determinadas escuelas continuaran y se iniciaran otras nuevas. Entre estas experiencias destacan *School Development Program*, *Success for All*, *Accelerated Schools* y *Comunidades de Aprendizaje*, que coinciden en el objetivo de que todas las personas obtengan buenos resultados académicos como forma de contribuir a la superación de las desigualdades.

Estas experiencias son un ejemplo del modelo inclusivo en educación. Parten de una rigurosa investigación científica y están obteniendo, desde su inicio, resultados muy positivos en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. Se trata de reformas educativas en redes de escuelas que se adhieren voluntariamente a estas propuestas de transformación social.

Se necesita todo un pueblo para criar a un niño o a una niña: el *School Development Program*

El *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar) se inicia en 1968 a partir de la colaboración entre la Universidad de Yale y dos escuelas de New Haven (Connecticut), una de ellas llamada Martin Luther King, donde el rendimiento escolar era muy bajo y se daba una gran conflictividad, generando el desánimo entre profesorado, familias y alumnado. El objetivo educativo del proyecto es conseguir el éxito académico, social y personal de los y las estudiantes y va dirigido especialmente a escuelas del centro de las ciudades con estas características de fracaso y conflictividad. Actualmente participan en este proyecto unas 800 escuelas, la mayoría de educación primaria y algunas de secundaria (Gómez, 1999).

Para James Comer, profesor de la Universidad de Yale que lidera esta experiencia, los niños y las niñas establecen fuertes vínculos con sus familias, interiorizando sus valores, actitudes y comportamientos. De este modo, los niños y las niñas de familias acomodadas, cuando acceden a la escuela, encuentran un entorno con unos valores similares a los de su familia, mientras que los chicos y chicas de familias pobres no se sienten

representados y representadas en el contexto escolar, hecho que les sitúa en desventaja. Por ejemplo, es habitual que el primer sector esté acostumbrado a que les lean cuentos en casa, mientras que los segundos puede que ni siquiera tengan libro alguno.

Es habitual que desde el profesorado se haya interpretado esta dificultad con la que se encuentra un sector del alumnado como falta de habilidad intelectual y de motivación individual, obviando los aspectos sociales que afectan al proceso de aprendizaje. De este modo, se tiende a partir de bajas expectativas y a reaccionar con castigos que dificultan aún más la interacción, ya que las familias, en estas circunstancias, pueden ver la escuela como algo ajeno e incluso hostil.

Ante esta situación, el programa no se centra en el alumnado, en las familias, en el entorno o en el profesorado, sino en toda la comunidad. La frase que da título a este apartado es un proverbio africano que ilustra el planteamiento de esta experiencia. Es toda la comunidad la que educa a los niños y las niñas y por tanto, todos y todas son responsables de su éxito. No se trata de buscar culpables, sino conseguir que todos los componentes de la comunidad asuman su responsabilidad y lleguen a acuerdos. Por ello, la escuela se plantea un modelo de organización que permita conocer el desarrollo del niño o de la niña y tratar los temas relacionales. Este planteamiento se resume en tres principios básicos: colaboración, consenso y resolución de problemas sin culpabilización.

La *colaboración* sólo es posible si todas las personas tienen voz, respetan y ven respetadas todas las voces. Un ejemplo de actitudes que son el resultado de la inexistencia de mecanismos que permitan sustituir el conflicto por la colaboración lo encontramos cuando el profesorado interpreta que un niño o una niña genera conflictividad y decide aplicar un castigo sin contar con la participación de los y las familiares. Igualmente, cuando los y las familiares deciden quejarse del comportamiento de un profesor o profesora, y proponen que se le expulsa, tampoco todas las voces han quedado reflejadas en la decisión. La experiencia que aquí presentamos, en cambio, parte de la base de que en el proceso de resolución de conflictos han de poder colaborar todas las personas implicadas.

En el marco del programa, la colaboración sólo puede ser efectiva si se basa en el *consenso*, es decir, que la toma de decisiones no se puede reducir a votaciones, ya que en estos casos se producen alianzas por unos intereses concretos y siempre hay personas que se sienten ganadoras y otras perdedoras. Se trata de llegar a acuerdos para encontrar soluciones. En el día a día de la escuela los diferentes puntos de vista son contrastados y se buscan respuestas conjuntamente. Para el caso anterior, por ejemplo, no se trata de castigar al niño o la niña, sino de ver cómo familiares y profesorado pueden contribuir a resolver los conflictos que se puedan generar.

En esta experiencia se apuesta por *resolver los problemas sin culpabilizar*. El enfoque mira al futuro, no al pasado. Se parte de la importancia de asumir responsabilidades, pero no se pierde el tiempo en un ciclo de reproches. Se analizan las causas para hallar soluciones.

El objetivo es por tanto que toda la comunidad se implique: administración, personal docente y no docente, familiares, miembros de la comunidad, consejeros y consejeras. Las buenas relaciones entre todas las personas adultas son claves para que se dé dicha implicación. Este objetivo se consigue cambiando completamente la organización y la dirección de la escuela. La organización se basa en tres equipos: *equipo de planificación y administración escolar (SPMT)*, *equipo de apoyo para estudiantes (SST)* y *equipo de padres y madres*.

Por lo que respecta a cuestiones metodológicas, se basa en el aprendizaje cooperativo como forma de que todos los miembros de la comunidad avancen. Esta experiencia basa todo su trabajo en la cooperación comunitaria como forma de superar las desigualdades sociales y educativas, lo que comporta un cambio radical de organización. Es decir, el primer elemento es que todos y todas se impliquen en el proceso educativo, lo que tendrá como consecuencia el uso de los mejores elementos didácticos en cada caso. Hemos de tener en cuenta que se parte de una gran rigurosidad científica y del enorme empeño de las personas implicadas, que creen que todos los niños y niñas, independientemente de su procedencia étnica o situación económica o social, pueden tener éxito escolar. De ahí, de la combinación de ambas cosas, ciencia e ilusión, sus resultados son cada vez más positivos.

Cada niño, cada niña, cada escuela. Éxito para todos y todas

Success for All (Éxito para todos y todas) se inicia en 1987 a partir de la cooperación entre el equipo de investigación del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Johns Hopkins University y el Departamento de educación de Baltimore, para trabajar en escuelas similares a las del *Programa de Desarrollo Escolar*. Su director, Robert Slavin, se ha basado en investigaciones sobre psicología educativa, con lo que se ha elaborado esta pedagogía alternativa. El programa se ha extendido en todos los Estados Unidos, así como en otros países como Canadá, México, el Reino Unido o Australia, y el número de escuelas asciende ya a más de 1 500.

*The goal of the Success for All Foundation is to transform schools by creating and disseminating programs that are both based on research and that have themselves been researched in rigorous evaluations*³ (<http://www.successforall.net/about/whoweare.htm>).

El objetivo principal de este programa es solventar un problema vigente tanto en Estados Unidos como en otros países. Se trata del hecho de que un sector del alumnado generalmente correspondiente a contextos empobrecidos, habiendo obtenido buenos resultados y una actitud positiva hacia el aprendizaje durante los años de preescolar, en los años posteriores presenta fracaso escolar. La intención es observar e incidir sobre el problema desde el inicio de la escolarización para evitar que se llegue a producir el fracaso, y no esperar a que se presente el problema para buscar formas de compensarlo.

Si nos paramos un momento a analizar el contexto del sistema educativo estadounidense, veremos como, por lo que hace referencia a la financiación, gran parte de ésta proviene de lo que se recauda con los impuestos de cada distrito. Consecuencia de ello es que aquellas escuelas pertenecientes a distritos pobres tienen poca financiación, mientras las que pertenecen a distritos con una renta per cápita media o alta disponen de muchos más recursos. Esta situación genera una especie de espiral en la que las escuelas con situaciones de más riesgo encuentran mayores dificultades para salir adelante, acentuadas por el hecho de que la población estadounidense, cuando dispone de un mínimo de recursos, se traslada a los distritos menos empobrecidos, donde se les asegura una mejor educación para sus hijos e hijas (Santos, 1999).

³ El objetivo de la Fundación Éxito para todos y todas es el de transformar escuelas a través de la creación y difusión de programas basados en la investigación y que han sido sometidos a rigurosas evaluaciones (traducción propia).

Estas escuelas con problemas de recursos económicos reciben una financiación pública adicional. Desde el Gobierno federal se ha intentado compensar la desigual distribución de los recursos. Pero la queja por este tipo de soluciones es doble: no se trata el problema de raíz por un lado, y por otro, con la prohibición explícita de destinar los recursos a instalaciones o a la mejora de los salarios, se han destinado a la contratación de más profesionales para hacer repasos o refuerzos.

Otra forma con la que desde Estados Unidos se está dando solución a estos problemas es a través de los programas de *affirmative action*, que fijan unas cuotas, tanto en universidades como en puestos de trabajo cualificados, para minorías étnicas. En este sentido también se han expresado críticas, y no sólo desde la mayoría de raza blanca, sino también dentro de las minorías, cuando se argumenta que son las clases medias únicamente las que entran a formar parte de las cuotas y que a estas personas, por haber accedido a la formación o al mercado de trabajo de este modo, no se las valora por sus propios méritos.

El programa *Success for All* es también una apuesta por la inclusión. Parte del objetivo de prevenir el fracaso escolar y de actuar antes de que éste se dé, potenciando la capacidad de aprendizaje de cada alumno y alumna para evitar que tengan que someterse a programas de educación compensatoria. Para ello se centran en dar a cada niño y niña lo que necesita para adquirir los niveles de aprendizaje necesarios, incidiendo en su autoestima a través de las altas expectativas y guardando en todo momento una relación con su realidad diaria, es decir, haciendo referencia a la misma a través de ejemplos y materiales de su día a día.

Este programa, como el resto de los programas aquí descritos, huye de las explicaciones al fracaso escolar que se centran en la falta de capacidad del alumnado, e incide en otras causas más relacionadas con la existencia de planteamientos escolares que no ofrecen una solución a la situación de un sector de la población. Las altas expectativas y la plena confianza en que la capacidad de aprendizaje es general en todas las personas es un punto primordial a la hora de garantizar el éxito de todos y todas.

En este sentido, la nueva ley de educación norteamericana prevé nuevas oportunidades de financiación a través de las cuales se da apoyo a programas con base científica como el que aquí se presenta. Precisamente durante el curso 2002-2003 la Fundación *Success For All* tendrá un nuevo programa que se liga con esta nueva ley, el *Success for all-Reading First* (www.ed.gov/offices/OESE/readingfirst).

Los resultados alcanzados por el programa han sido de una mejora continuada en los niveles de lectura y otras materias instrumentales, evaluados en distritos escolares de Estados Unidos a través de comparaciones con escuelas de control. Ante esto, recordemos que en el marco de la nueva ley, en aquellas escuelas que permanentemente presenten resultados negativos se van a realizar programas de este tipo, sustentados científicamente y con éxito probado.

Acelerar en lugar de compensar

La difusión de los éxitos igualitarios del programa de desarrollo escolar desde 1968 impulsó otros programas como las *Accelerated Schools* (Escuelas aceleradas) que se iniciaron en 1986 a partir del Centro de Investigación Educativa de Stanford (CERAS), entonces dirigido por Henry Levin. Actualmente participan unas 1 500 escuelas en 40

estados. Parte de la existencia de un elevado porcentaje de estudiantes, alrededor de un 30%, que acaban sus estudios básicos con un nivel formativo más bajo que el que les correspondería, con las consecuencias sociales que ello comporta. El programa está destinado a niños y niñas desde la guardería hasta los 12 años (nivel k8), aunque también se aplica a centros de secundaria (<http://www.acceleratedschools.net>).

El modelo se inspira en las cooperativas de trabajadores y en la organización democrática del trabajo, una forma de organización que rompe con las formas tradicionales de los centros educativos. Para formar parte del proyecto es necesario que esté de acuerdo el 90% del profesorado, del personal de la escuela y de los representantes de los y las familiares, al igual que se potencia la implicación del alumnado. Según palabras del propio Henry Levin, «*the staff has got to believe,» the school leader said. «If they think these kids can't learn or won't get any better because look where they live—if they have that attitude, then we're not going to make it»*⁴ (Archer, 2002).

También se parte de la comunidad como impulsora del proyecto. En primer lugar, toda la comunidad analiza su situación, establece una visión compartida de cómo les gustaría que fuese la escuela y prioriza las actuaciones, siguiendo las siguientes fases:

1.ª Fase	Inventario de problemas escolares y sociales, de su historia, del entorno, de los recursos externos e internos.
2.ª Fase	Establecimiento de la visión de cómo será el centro en 4 o 5 años.
3.ª Fase	Comparación entre la visión y la realidad analizada, detectando las necesidades y analizando y sistematizando las soluciones propuestas.
4.ª Fase	Priorización de tres o cuatro objetivos concretos para trabajar de forma inmediata.
5.ª Fase	Establecimiento de un Comité de dirección que gestiona el trabajo.
6.ª Fase	Diseño de un programa experimental con la participación de todas las personas implicadas.
7.ª Fase	Evaluación conjunta de los resultados.

Fuente: *Elaboración propia a partir de Valls, 1999*

Se parte de la base de que los que tienen peores resultados académicos son los que necesitan un impulso más fuerte, rebatiendo la postura compensatoria. Ésta baja el nivel y se basa en la repetición. Si alguien no domina las ecuaciones se le pasan más ejercicios de fracciones a un ritmo más lento. Es decir, se le da más de lo mismo. La propuesta de *Accelerated Schools* comporta mejorar el progreso y no rebajar las expectativas. Se trata de hacer más actividades y hacerlas de forma diferente, para lo que se parte del modelo

⁴ «El personal tiene que creer», dice el director de la escuela. «Si piensan que los niños y niñas no pueden aprender o que no van a mejorar, porque miran donde viven – si tienen esa actitud, entonces no lo vamos a lograr» (traducción propia).

utilizado en los procesos de aprendizaje para superdotados y superdotadas, con el objetivo de recuperar a los niños y las niñas con fracaso escolar.

El principal objetivo es elaborar planes de estudios enriquecidos para que estos grupos alcancen como mínimo el nivel federal medio y puedan continuar en grados superiores. Como ya hemos comentado, el objetivo no va a ser adaptarse al contexto, sino dar las herramientas necesarias al alumnado para que supere cualquier tipo de prueba y pueda seguir avanzando.

No se trata de un modelo didáctico, sino de una forma de organizar los estudios en la que las personas han de trabajar juntas de manera igualitaria, abandonando cualquier posición jerárquica. En este sentido, también los y las familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo, por ejemplo, así como en otras tareas.

La implicación de la comunidad comporta la aceptación del voluntariado y que la escuela esté abierta más tiempo del habitual para llevar a cabo actividades complementarias que permitan acelerar el aprendizaje, como tutorías personalizadas o cursos para familiares, entre otras. En definitiva, se trata de un proyecto de transformación que convierte las bajas expectativas en máximas y los malos resultados en óptimos.

Comunidades de Aprendizaje: igualdad de las diferencias

Las *Comunidades de Aprendizaje* tienen como antecedente la Escuela de Personas Adultas La Verneda St. Martí, que desde 1978 había demostrado que las personas fracasadas en la escuela segregadora obtenían buenos resultados en dinámicas educativas basadas en el aprendizaje dialógico. Se trata de una iniciativa que ha demostrado superar el fracaso escolar y proporcionar un aprendizaje de máximos a todas las personas, basándose en la apertura de las aulas y el centro a la comunidad.

El aprendizaje dialógico allí desarrollado se aplicó luego en escuelas infantiles y primarias (y posteriormente secundarias) enriqueciéndose con la experiencia acumulada por el programa de desarrollo escolar de Yale, las escuelas aceleradas de Stanford y el éxito para todas y todos de la Johns Hopkins.

En ellas se cambian tanto las estructuras educativas como el tipo de interacciones entre las personas. Se parte del principio de que son las escuelas con mayores carencias las que tienen más dificultades para combatir las condiciones del entorno que obstaculizan el éxito en los procesos de aprendizaje. Para superar esta situación, las *Comunidades de Aprendizaje* optimizan los recursos disponibles y hacen que todos los agentes educativos del entorno planifiquen conjuntamente las actuaciones que se van a realizar para conseguir mejoras en el rendimiento académico de los niños y niñas y en las relaciones con la comunidad.

En vez de segregar o estigmatizar, se incluyen y se buscan nuevas y mejoradas formas de interacción entre las personas que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas: profesorado, familias, voluntariado, asociaciones del barrio. La generación de relaciones basadas en el diálogo igualitario logra superar las distancias y jerarquías. De este modo, se logra una vivencia responsable y activa de la participación en la planificación de los

aprendizajes, en la organización y gestión del centro y de las actividades, y en el resto de los procesos que configuran la vida de las instituciones educativas.

Finalmente, cabe destacar que uno de los rasgos distintivos de las *Comunidades de Aprendizaje* es la centralidad del aprendizaje para todo el alumnado. Creer en que todos los niños y niñas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan en el aprendizaje escolar es la base sobre la que articular una escuela orientada a los máximos y no estancarse en unos mínimos que no proporcionan respuestas ni salidas.

Mientras los modelos segregadores no consiguen superar la conflictividad en las instituciones educativas ni garantizan el rendimiento académico para todos y todas, las propuestas inclusoras sí se centran en actuaciones que logran superar las desigualdades y responder a los desafíos de la sociedad de la información.

Las experiencias que hemos presentado son un ejemplo del tipo de modelo educativo inclusivo que está creciendo con fuerza en muchos países del mundo. Hemos podido observar cómo todas ellas tienen elementos en común, como por ejemplo la participación y la implicación activa de toda la comunidad y, en especial de las familias, en el centro educativo en un plano de igualdad, la democratización de su organización, sus bases científicas, los resultados académicos positivos que se están obteniendo, las altas expectativas hacia el alumnado y el objetivo compartido por todos los agentes educativos de ofrecer a los niños y niñas los aprendizajes que necesitan para poder desenvolverse en la sociedad en la que vivimos. A la hora de solucionar el fracaso escolar y los problemas de convivencia de los centros escolares vemos cómo, independientemente de qué tipo de organización y de modelo educativo nos guste, debemos aplicar aquello que parte de una base científica y que se ha demostrado que es efectivo y funciona.

LA REFORMA EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS: «NO CHILD LEFT BEHIND»

El 8 de enero de 2002 el Presidente del Gobierno norteamericano George Bush firmó la ley de educación *No Child Left Behind* (Act of 2001 [NCLB])⁵, que traducido al castellano sería más o menos así: «que ningún niño o niña se quede atrás». Ésta es una ley sin precedentes por varias razones. En primer lugar, es la primera vez que demócratas y republicanos elaboran conjuntamente una ley de educación, bajo el acuerdo unificado de que el éxito de las escuelas se va a medir por el grado de aprendizaje de cada niño y niña. En segundo lugar, se ha planteado el reto de evitar el fracaso de cualquier niño o niña, independientemente de su etnia, su situación familiar o económica.

Esta ley representa, también, un cambio radical con respecto al Acta de Educación Primaria y Secundaria (ESEA: Elementary and Secondary Education Act) que se promulgó en el año 1965. Alguno de estos cambios, por ejemplo, es el hecho de que las escuelas con alumnado desde 0 a 12 años tendrán ahora la obligación de dar información sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna del centro.

⁵<http://www.nochildleftbehind.gov/>

La reforma que esta ley representa se centra en cuatro pilares: 1) se pide una mayor responsabilidad ante los resultados obtenidos por las escuelas; 2) hay una mayor autonomía local y, por consiguiente, más flexibilidad; 3) se ofrece a los y las familiares un amplio abanico de opciones con respecto a la educación de sus hijos e hijas; y, finalmente 4) se enfatizan aquellos métodos de enseñanza y programas educativos que se haya demostrado científicamente que funcionan. Veamos cómo se concreta cada uno de estos puntos de forma más detallada.

Por lo que se refiere al primer punto la pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo se entiende un sistema educativo «responsable» en esta nueva ley? En primer lugar, cada Estado va a elaborar unos estándares propios en relación con los niveles de lectura y de matemáticas, que indican lo que cada niño o niña debe aprender en estas dos áreas. Con estos criterios se evalúa el progreso de cada estudiante a través de unos tests, que se van a empezar a realizar durante el curso 2002-2003. Para el curso escolar 2007-2008 también se van a incluir en esta evaluación los niveles de ciencia del alumnado en las escuelas.

Con el objetivo de reducir las diferencias entre las escuelas de distintos estados, así como entre el alumnado de una misma escuela, las pruebas van a ser también estándar. Lo que se pretende detectar con estos tests es el progreso que cada escuela y cada distrito hacen anualmente, por lo que el nivel que alcance cada estudiante dependerá de los criterios que su Estado haya marcado. Los resultados que anualmente obtenga cada escuela y cada distrito se van a hacer públicos en unos informes en cada distrito y en cada estado, por lo que los y las familiares podrán ver en qué situación se encuentra la escuela donde llevan a sus hijos e hijas, así como la situación de su Estado con respecto a todo el país. Estos resultados se van a presentar, también, de forma desglosada según el grupo de alumnado, es decir, distinguiendo entre aquel alumnado con una situación económica desfavorable, el perteneciente a minorías étnicas, con discapacidades o con un bajo nivel de inglés. Del mismo modo, se podrán consultar los resultados teniendo en cuenta el género y el alumnado inmigrante. Con esto se pretenden identificar las diferencias entre los distintos grupos, con el objetivo de ver dónde se debe incidir para que «ningún niño o niña se quede atrás».

Así se responsabiliza a cada escuela de la mejora de su alumnado. Por parte del gobierno, si un distrito o una escuela fracasa continuamente, es decir, no presenta progresos hacia los criterios marcados, se le van a pedir responsabilidades. El gobierno advierte de que va a haber consecuencias para aquellos distritos y escuelas que fracasen, es decir, que no obtengan un progreso anual adecuado (Adequate Yearly Progress [AYP]). Si una escuela no obtiene un AYP durante dos años consecutivos, se va a identificar como fracasada, por lo que va a necesitar la implantación de programas que científicamente se haya probado que funcionan, como los que hemos explicado anteriormente. Mientras, desde el distrito, se tendrán que ofrecer otras escuelas públicas al alumnado, así como transporte público para acceder a ellas.

Entonces, ¿qué va a pasar si las escuelas identificadas como fracasadas siguen sin mejorar? Primero, tanto los familiares como todas las personas que pagan impuestos van a saber qué escuelas están mejorando y cuáles no. Luego, si por tercer año consecutivo las escuelas siguen sin obtener un AYP, van a recibir ayuda extra y asistencia técnica. Si después de esta ayuda extra siguen sin progresar positivamente, serán reestructuradas,

esto quiere decir que si por cuarto año consecutivo no obtienen un AYP, se va a reducir la autoridad de la dirección de la escuela, o bien, se va a reemplazar a toda la plantilla.

Indudablemente, la forma homogénea en como estos tests se aplican genera un sentido competitivo en el que se priorizan los conocimientos y habilidades propios de la sociedad hegemónica, obviando la diversidad cultural que se da en las escuelas. Aun así y ante la tendencia cada día más generalizada de este tipo de evaluación pública que genera *rankings* de escuelas, lo importante es no concentrar esfuerzos en resistirse a ellos, sino en buscar formas para que todos los niños y niñas puedan superarlos y obtener buenos resultados, como garantía de inclusión social y económica en el futuro.

En relación al segundo punto, una mayor flexibilidad, cada Estado y cada distrito local podrán administrar los fondos federales anuales. Con ello las personas van a tener más voz a la hora de decidir qué programas van a ser aplicados en su Estado o distrito, partiendo de los resultados que dichos programas hayan obtenido con respecto al aprendizaje.

Otro punto importante son los recursos que se ofrecen a los y las familiares en el caso de que sus hijos e hijas estén matriculados en escuelas identificadas como fracasadas (un punto que se debe remarcar de esta ley es que se deja de hablar de alumnos y alumnas fracasadas y se empieza a hablar de escuelas fracasadas). Una de las opciones va a ser poder transferir a sus hijos e hijas a otra escuela pública o a una escuela *charter* (escuelas públicas con un programa propio) que presente mejores resultados. Del mismo modo y por primera vez, estos y estas familiares podrán tener acceso a fondos federales en forma de «servicios educativos suplementarios» (*supplemental education services*) que incluyen tutorías, actividades extraescolares y programas de escuelas de verano.

Finalmente y en cuanto al cuarto punto, la aplicación de métodos probadamente eficaces, se establece que los fondos destinados a educación se van a centrar en aquellos programas con una base investigadora que pruebe que obtienen resultados positivos en el aprendizaje de los niños y las niñas. Con esta iniciativa se pretende acabar con la tendencia de algunas escuelas a aplicar métodos sin base científica y que impiden el progreso académico de su alumnado. Desde la anterior acta de 1965, se ha ido destinando mucho dinero en educación sin, con ello, lograr los resultados deseados. Por esta razón se ha llegado a la decisión de destinar dinero en aquellos programas que han demostrado científicamente su contribución a la mejora de los aprendizajes.

REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN EL ESTADO ESPAÑOL: ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD

Las reformas educativas marcan la organización del sistema educativo en todos los países y, lo que es más importante, definen posibilidades, o nuevas dificultades, para las personas en la educación formal. En el Estado Español, el paso al siglo XXI ha sido el marco de importantes reformas educativas y de sus consecuencias.

El análisis de las reformas educativas en Estado Español requiere que se preste una especial atención a tres leyes: la LOGSE, el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Las propuestas que ha introducido cada una de ellas han marcado debates en

torno a su validez para superar el fracaso escolar. Otra discusión importante en relación a las reformas es de qué manera están contribuyendo al establecimiento de un modelo educativo que potencie la promoción educativa para todo el mundo en vez de centrarse en ciertos grupos de población y excluir a otros.

Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

El 4 de junio de 2002, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó el anteproyecto de la Ley de Calidad. Después de dos años de reuniones y debates con diferentes partidos y agentes sociales, el gobierno propone una ley que pretende mejorar la calidad de la educación en el Estado. La LOCE presenta una serie de medidas que han abierto toda una polémica sobre si van a conseguir, o no, una mejor calidad de este sistema. El debate de fondo sobre todo este tema tiene el mismo eje de análisis que el producido con la reforma anterior (LOGSE): ¿apostamos por un modelo segregador o por un modelo inclusivo?

Vamos a exponer los puntos de la LOCE que están generando más polémica en el conjunto del Estado, haciendo hincapié en los que repercuten de manera más directa en el alumnado. Los artículos comprendidos en el capítulo I, relativo a la estructura del sistema educativo, son los más controvertidos. Al igual que en la LOGSE, la etapa de primaria se mantiene hasta los 12 años y la de secundaria obligatoria hasta los 16 años, pero durante los cuatro cursos de ESO se introducen nuevas medidas que hacen de la LOCE una ley que podría acentuar las diferencias entre los alumnos y alumnas.

Dentro del Título I, Capítulo V, por ejemplo, se dan cita los artículos relativos a la Educación Secundaria Obligatoria. Entre los principios generales de esta etapa (artículo 20) se establece la posibilidad de que el alumnado pueda seguir cursando estudios secundarios hasta los 18 años con la condición de que *el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puedan obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o cursar con aprovechamiento un Programa de Iniciación Profesional* (LOCE, art. 20).

En relación a los métodos pedagógicos (artículo 23), destaca el papel central que se le otorga a la autonomía y al trabajo cooperativo de los centros educativos, pero también el hecho que estas características se asocien con la necesidad de que los centros se adapten al alumnado de cada contexto: *los métodos pedagógicos en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán su capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo* (LOCE, art. 23).

Ya en primero y segundo de ESO se introducen medidas (como los grupos de refuerzo educativo) que en principio pretenden potenciar que todo el alumnado alcance los objetivos de etapa (LOCE, art. 24). Pero quizá el punto que está siendo más controvertido sea el contemplado en el artículo 25: los itinerarios. Estos itinerarios empiezan en tercero de ESO, estableciéndose dos (el tecnológico y el científico-humanístico), que en cuarto de ESO se convierten en tres (tecnológico, científico y humanístico). Antes de optar por uno de los itinerarios, el equipo llamado de evaluación orienta a las familias sobre qué itinerario podría ser el más adecuado para sus hijos e hijas. Es importante remarcar que *la elección de itinerario realizada en tercer curso no condicionará la del cuarto*

curso (LOCE, art. 25). A su vez es importante destacar que *los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente Ley. Las Administraciones educativas, de acuerdo con su programación, podrán adecuar este principio a las necesidades generales y de la demanda, atendiendo a las características de los centros* (LOCE, art. 25).

El alumnado que opta por no seguir con los itinerarios formativos tiene como alternativa iniciar un Programa de Iniciación Profesional. Estos programas estarán formados *por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, al menos, a una cualificación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Se trata de cursos de dos años de duración que otorgarán el derecho a obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOCE, art 26).

El alumnado que haya optado por seguir con los itinerarios formativos obtendrá también el título de la ESO al superar todas las materias de los mismos. Sin esta titulación no es posible acceder al Bachillerato o a los Ciclos Formativos. Por ello es fundamental que los alumnos y alumnas consigan llegar y superar el 4.º de ESO con éxito. El alumnado que no lo consiga tendrá un *Certificado de Escolaridad* en el que constarán los años cursados (LOCE, art 30).

De esta forma, al introducirse los itinerarios y la posibilidad de realizar un programa de Iniciación Profesional, el alumnado debe tomar decisiones ya al término del segundo curso de ESO. Primeramente debe decidir si cursará un itinerario o por el contrario, si optará por un programa de Iniciación Profesional y, en segundo lugar, debe optar por un tipo de itinerario u otro (lo que podría condicionar sus opciones futuras). El alumnado que opta por un itinerario y lo finaliza debe decidir entonces entre acceder al Bachillerato o a los Ciclos Formativos.

En relación al acceso a la Universidad, esta ley se propone que el alumnado necesite aprobar la Prueba General de Bachiller (PGB) (la llamada Reválida). Esta prueba, tal y como promedia con las notas sacadas durante el Bachillerato, constituye un requisito nuevo. *La calificación final del Bachillerato vendrá determinada por la media entre la calificación obtenida en la Prueba General de Bachillerato y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato* (LOCE, art. 36).

En el capítulo VI de la ley encontramos la información relativa a la Formación Profesional. Se establece que sólo accedan a la FP de grado medio (sin tener que pasar la prueba de acceso) las personas que tengan el título de ESO, y a la FP de grado superior, las que tengan el título de Bachiller (LOCE, art. 37).

Otro tema que debemos destacar dentro de la reforma, por suscitar también controversias, es la incorporación del alumnado extranjero. Desde la LOCE se plantea crear programas específicos de aprendizaje para conseguir que los alumnos y alumnas se puedan incorporar a las escuelas (hasta segundo de ESO) en el nivel que les corresponde. A partir de los 15 años, sin embargo, si el alumnado presenta problemas de adaptación a la ESO, se le plantea la posibilidad de incorporarse a los Programas de Iniciación Profesional (LOCE, art 39).

Para finalizar, cabe introducir un tema debatido especialmente entre el profesorado de secundaria. Se trata de la autonomía de los centros escolares, mencionada anteriormente. En la LOCE se contemplan diferentes artículos relativos a la autonomía, pedagógica (art. 70), organizativa (art. 71) y de gestión económica (art. 72), pero en el que queremos

centrar nuestra atención es en el relativo a la especialización curricular de los centros (art. 73), ya que es el que determina hasta qué punto tienen o no autonomía los centros para introducir proyectos educativos afines a su situación. A través de la LOCE queda patente que los centros *podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo* (LOCE, art. 73).

Muchos de los elementos descritos que introduce la LOCE pueden llegar a incrementar la segregación en el sistema educativo y en la sociedad en general. Resumiendo, los concretamos en:

- Itinerarios formativos
- Grupos de refuerzo educativo, Programas de Inserción Profesional
- Programas específicos de aprendizaje para extranjeros
- Prueba General de Bachillerato (la Reválida)
- Posibilidad de especialización curricular de los centros escolares

Bajo estas actuaciones subyacen factores que no contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje ni a la superación del fracaso escolar:

- Las bajas expectativas
- El currículo de la felicidad: la falta de priorización del aprendizaje de contenidos instrumentales
- La educación compensatoria
- La desigualdad social

Los itinerarios formativos, por ejemplo, son una forma clara de discriminar al alumnado con mayores dificultades. Primeramente porque se establece que el alumno/a, al terminar 2.º de ESO (con 14 años de edad), debe elegir (basándose en los resultados que haya ido obteniendo o en las expectativas depositadas en él o ella) entre cursar un itinerario o iniciar un Programa de Iniciación Profesional, que le ha de facilitar el acceso al mercado laboral. De todos modos, la inserción por esta vía, si se consigue, acostumbra a ser en unas condiciones más precarias que las que se consiguen tras obtener una titulación en la FP de grado superior o en la universidad. La segregación, además, también puede producirse en función de los itinerarios que elige el alumnado, ya que se tiende a valorar más el tecnológico que el científico-humanístico.

Estas diferencias en las opciones (que teóricamente parece que atiendan a una mayor diversidad) esconden una concepción del aprendizaje compensadora, que considera a una parte del alumnado como incapaz de seguir el ritmo escolar porque no tiene las suficientes capacidades para hacerlo.

La última de las barreras en relación a los itinerarios es la Reválida. Como ya hemos planteado, si el alumno o alumna no la logra aprobar, no obtiene el título de Bachiller y sin esta titulación no puede acceder a la universidad ni a los ciclos formativos de grado superior.

Finalmente, la segregación que se produce entre el alumnado se hace extensible también a las escuelas. El hecho de que se abra la posibilidad de que los centros puedan introducir programas más concretos de aprendizaje sin priorizar, al mismo tiempo, el objetivo de rendimientos académicos máximos para todos y todas, puede generar diferencias no sólo entre el alumnado, sino entre los propios centros, acrecentándose las que ya existen entre aquellos que se sitúan en las áreas más marginales de las ciudades y aquellos a los que acude alumnado de clase media y media-alta. Esto puede llevar a que

algunos centros se especialicen en materias y formen a su alumnado buscando el máximo rendimiento académico y otros que sólo busquen que su alumnado «sea feliz» (currículo de la felicidad).

En definitiva, la LOCE introduce elementos que enfatizan las diferencias entre los niños y niñas en vez de procurar la igualdad de las diferencias entre el alumnado: se definen itinerarios diferenciadores que no permiten el acceso igualitario a los mismos recursos y se da la posibilidad de que los centros educativos se adapten a los distintos grupos de población, de manera que en algunas escuelas puede considerarse no tan necesario el aprendizaje de ciertos contenidos instrumentales como el inglés o las nuevas tecnologías. Cuando se parte de la necesidad de compensar las carencias, como es el caso, o se buscan los orígenes del fracaso escolar en la desmotivación del alumnado, en vez de potenciar altas expectativas y trabajar para conseguir el éxito escolar para todos y todas, como sí hacen las experiencias analizadas en el apartado anterior, o se refuerza la segregación y se reproducen las desigualdades sociales.

Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional)

La Formación Profesional ha tenido siempre la función de preparar para el acceso al trabajo, normalmente al trabajo manual, cuyos puestos se caracterizan cada vez más por la eventualidad y la precariedad laboral. La elección entre FP o Bachillerato es casi una cuestión histórica en el sistema educativo español. Optar entre una formación que hiciera posible una incorporación rápida al mercado laboral o entre una preparación que permitiera acceder a la universidad, creó una segregación entre el alumnado que derivó en una FP de baja calidad.

La nueva ley de Cualificaciones y FP no deroga el anterior marco legal de la FP que se estableció en 1990 con la LOGSE, por lo que mantiene su objetivo de *ajustar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo* y tiene como referencia el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, el cual *define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua* (Ley Orgánica de Cualificaciones y FP, exposición de motivos).

A través de esta Ley se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y FP, por el que se establecen los criterios para evaluar y acreditar la experiencia laboral de las personas. En la exposición de motivos de esta Ley se apunta que *en función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional* (Ley Orgánica de Cualificaciones y de la FP, exposición de motivos).

Al supeditar la formación profesional a las demandas del mercado laboral se otorga a este último un papel central en la configuración de la oferta formativa de la FP. La formación debe responder a las exigencias del mercado laboral y proporcionar a las personas todas las habilidades necesarias para insertarse laboralmente, pero el problema surge cuando el mercado necesita nutrirse de mano de obra que pasará a trabajar de forma precaria. Se

puede tender a ofertar cursos dirigidos a las personas «más problemáticas», que les van a conducir a ocupar estos lugares de trabajo. Primeramente, el alumnado que deja la secundaria y a los 15 años inicia un Programa de Iniciación Profesional para introducirse en el mercado dos años más tarde, tiene menos posibilidades que el alumno/a que acaba la ESO a los 16 años y empieza a cursar estudios de Grado Medio de FP. Pero a su vez, este último tiene menos posibilidades que el alumnado que termina el Bachillerato y pasa a realizar un Grado Superior de FP o que la persona que obtiene una titulación universitaria.

La presente Ley plantea que las ofertas formativas se adapten a las necesidades de las personas que tienen más problemas para insertarse laboralmente. Pero el problema que puede surgir según como se aplique esta idea (que en principio parece ser democratizadora) es el incremento de las diferencias que ya existen en la formación que se oferta a las personas consideradas con *especiales dificultades de integración laboral* (Ley Orgánica de Cualificaciones y de la FP, art. 12).

De nuevo, tras el aparente respeto a las características del alumnado (hasta se adapta la formación a ellos y ellas) puede esconderse un incremento de la desigualdad, ya que a estas personas no se les va a exigir el mismo nivel de competencias que el exigido a las «no problemáticas». Si a este hecho le unimos el importante papel que va a desempeñar el mercado laboral en la definición de la oferta formativa, se puede constatar que, en la formación profesional reglada, a una parte del alumnado se le va a formar partiendo de la base de que no tiene el nivel suficiente como para acceder a otros tipos de formación, y se le va a orientar hacia determinadas profesiones y categorías profesionales. De este modo, sus posibilidades de llegar a acceder a otras ocupaciones más cualificadas se reducen. Además, las personas con más riesgo de caer en situaciones de exclusión social que realicen cursos de formación profesional ocupacional para tratar de introducirse en el mercado laboral, pueden ver cómo obtienen una titulación que les sirve para insertarse laboralmente, pero de forma precaria si la formación que se les proporciona parte de que no tienen las suficientes capacidades como para optar a buenos puestos de trabajo.

De esta forma, adaptar la formación a las necesidades de las personas con más riesgo de exclusión y otorgarle un rol fundamental al mercado laboral y a sus agentes sociales (empresariado), puede generar que las desigualdades sociales se incrementen. Las personas que obtienen buenos resultados académicos tienen mayores posibilidades de incorporarse al mercado laboral, pero las personas que fracasan escolarmente tendrán muchas más dificultades para acceder al mismo, y en caso de hacerlo, lo harán en inferioridad de condiciones por tener menos formación.

Queremos también destacar otros elementos de esta nueva ley de FP. Un factor que debemos destacar es la homologación de las titulaciones obtenidas en el Estado Español con respecto a las obtenidas en la Unión Europea, puesto que puede facilitar la movilidad laboral de personas entre países. Otro elemento hace referencia al reconocimiento de las cualificaciones profesionales obtenidas mediante la experiencia laboral. En el artículo 3 del título preliminar se hace referencia explícita a este tema. El Sistema Nacional de Cualificaciones y FP sería el encargado de *evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición*. Este elemento puede favorecer que muchas personas vean certificadas sus habilidades profesionales y que se avance en el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia. La Unión Europea está priorizando desde hace años este tipo de actuaciones,

puesto que permiten a muchas personas demostrar su experiencia laboral o los saberes que tienen, aunque no hayan sido obtenidos en el ámbito académico. De este modo se facilitan los procesos de aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida y la inserción laboral de personas que, de otro modo, no podrían certificar sus conocimientos y experiencias.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

La LOGSE alargó la escolarización obligatoria hasta establecerla en los 16 años, lo que incrementó el ya importante papel socializador del sistema escolar. A su vez, se marcó como un objetivo prioritario el intentar disminuir los índices de fracaso escolar. Para ello introdujo fundamentalmente dos medidas: la acción tutorial y la flexibilización y apertura del currículo. A través de la primera se trató de que el alumnado tuviera el asesoramiento de un profesor/a para que le ayudara en su proceso formativo. Pero es la segunda medida la que ha tenido un mayor impacto en nuestra sociedad.

La flexibilización del currículo ha significado que éste se adapte a la diversidad de situaciones del alumnado, bajo la argumentación de que de lo contrario se incrementarían las desigualdades entre el mismo. Pero la teórica adaptación a realidades sociales y culturales diferentes conlleva en realidad una adaptación a las desigualdades. Debemos partir del contexto de darwinismo social en el que se empieza a desarrollar esta ley, caracterizado por una acentuación de las viejas desigualdades entre los grupos de población y por la generación de otras nuevas. Vemos pues, que algunos elementos de la LOGSE también pueden ser considerados segregadores, aunque esta ley tiene aspectos más igualitarios, como la comprensividad.

También destaca el objetivo de la LOGSE de acercar el ámbito formativo y el mercado laboral. De todos modos, para garantizar el beneficio de esta medida, se debe asegurar una buena formación básica para todos los futuros trabajadores y trabajadoras. Si se diferencia entre un tipo de alumnado que obtiene una formación básica de calidad del que ha visto cómo se le ha formado en la sociabilidad y no en la competitividad, el resultado es que este último no obtiene un nivel básico adecuado, pero no por falta de capacidades sino porque ya se le ha encaminado hacia el fracaso escolar, ofreciéndole una educación de mínimos.

Una de las preocupaciones tanto de la LOGSE como de la LOCE es tratar de acompasar la formación y las demandas del mercado laboral, es decir, que la formación dé respuesta a las necesidades específicas del mercado en cada momento concreto. De todos modos, se debe tener en cuenta que el sistema escolar evoluciona de forma más lenta que el mercado laboral, que la lógica que articula ambos ámbitos es muy diferente, y por último que, a pesar de que la escuela proporcione una serie de competencias, no puede asegurar que proporcione las que el mercado laboral pueda necesitar en los años futuros. Entendemos que las reformas que se propongan deben seguir avanzando para facilitar elementos y recursos que sirvan como respuestas a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Por ello, y tras este repaso por algunos de los elementos destacados de las reformas educativas, vemos que es importante reflexionar sobre la concepción del aprendizaje que subyace en ellas. Las experiencias que más éxito están teniendo a nivel mundial comparten

una serie de orientaciones centradas en torno a la idea de que todos los niños y niñas pueden aprender los niveles más altos. Para conseguirlo es básico tomar como referente los resultados científicos que prueban esos éxitos. En este capítulo se dan elementos para hacerlo y para progresar en la superación de las desigualdades sociales y educativas.

Actividad 1

Mira las estadísticas sobre empleo y estudios y reflexiona sobre las opiniones del debate. ¿Qué colectivos son los que siempre se justifica que no accedan a la universidad? A largo plazo, ¿qué prefieres: ¿tener estudios universitarios o no tenerlos?

Debate 1

¿No todo el mundo tiene que ir a la universidad?

Mariano: *Me ha gustado conocer estos modelos educativos inclusivos que no discriminan a ningún alumno ni alumna por su procedencia étnica, su condición socioeconómica ni por ninguna otra razón.*

Ángel: *Sí, a mí también. Pero hemos de tener en cuenta a aquel alumnado que sencillamente no quiere estudiar, que no le gusta. Que simplemente va a la escuela porque está obligado.*

Mariano: *Sí, claro, eso lo dices bajo la idea de que los niños y las niñas fracasan escolarmente. Pero la nueva ley educativa de Estados Unidos ya ha cambiado esta perspectiva. Ya no hay alumnado fracasado, hay escuelas fracasadas. Además, ahora que se plantea una sociedad de la información para todas las personas, hay que buscar formas para que nadie se quede rezagado ni excluido, y estos modelos lo están logrando.*

Ángel: *Pero no nos engañemos. Tampoco vamos a pretender que todo el mundo llegue a la universidad, ya bastante paro tenemos los universitarios. Además hay personas que no están interesadas en ir, quiero decir, que hay culturas o personas de cierto nivel socioeconómico que aspiran a otras cosas. Quieren tener un trabajo enseguida para comprarse la moto o un coche, y no piensan para nada en estudiar y, aún menos, en la universidad.*

Mariano: *Sí, pero esto lo dices tú, desde la universidad. Si me lo dijera alguien que se encuentra sin el bachillerato, con trabajos poco cualificados, con más dificultades de encontrar trabajo,... Porque los universitarios, aunque a veces nos cueste un par o tres años, acabamos encontrando un buen trabajo, si no, ¿qué hacemos nosotros dos aquí?*

Ángel: *Toda mi familia y mis amigos hemos ido a la universidad, pero esto no significa que todos y todas tengamos que ir. No podemos ser todos y todas abogados, médicas o economistas. También tiene que haber gente que haga otro tipo de trabajos. Hay muchas*

Continúa

⁶ Todos los debates están sacados de la realidad. Algunos fragmentos han sido recogidos de los debates realizados por alumnas y alumnos en los foros de las asignaturas de Sociología de la Educación impartidas por las profesoras y otros de conversaciones tenidas con alumnos y alumnas o participantes (profesorado, voluntariado, familias...) relacionadas con comunidades de aprendizaje. Todos sus nombres están cambiados.

personas que por la vida que han tenido, por su ambiente, han adquirido muchas habilidades para llevarlos a cabo. No sé, a mí, si me pones a pintar un piso o a arreglar la instalación eléctrica, soy capaz de provocar un desastre, y son trabajos igualmente dignos.

Mariano: Claro, el trabajo intelectual para unas personas y el trabajo manual para otras. No, si está bien hacer trabajos manuales, lo que ocurre es que no tienen ni el mismo prestigio social, ni los mismos sueldos, ni las mismas posibilidades de futuro. Yo creo que todo el mundo debe tener la opción de decidir si quiere o no quiere ir a la universidad, y esta opción no está, por ahora, al alcance de todo el mundo.

Actividad 2

Podéis reflexionar y debatir en clase, en casa, con amigas y amigos: ¿qué relación tiene la educación con la investigación y el trabajo científico?; ¿cómo debería aplicarse una reforma educativa?

Debate 2

Experiencias educativas que tienen éxito

Mónica: Estos modelos norteamericanos veo que tienen muchas cosas en común, como la participación de las familias, la organización democrática y las altas expectativas hacia los niños y niñas.

Lorena: Ya, pero yo, que conozco escuelas con un alto índice de fracaso escolar, veo que hay chicos y chicas que no pueden, sencillamente viven en un entorno socioeconómico que es muy duro... Como mínimo se les debería dar cariño y, claro, pues que sepan leer, escribir y algo de matemáticas. No se les puede pedir más.

Silvia: La cuestión es cómo solucionamos el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Evidentemente, si a unos niños y niñas les das estas cuatro reglas básicas, si das a entender a sus familias que no son responsables con la educación de sus hijos e hijas, si etiquetas a parte del alumnado como lento o como «torpe», vas a provocar muchos conflictos, además de poner barreras a su aprendizaje.

Lorena: Ya, y lo que se propone es que las familias participen en las decisiones de la escuela y todo eso... Pues yo no veo claro que eso funcione, puede ser un caos y a saber lo que proponen. Además, algo hay que hacer para que el alumnado absentista o que no está motivado por aprender no entorpezca el aprendizaje del resto.

Mónica: Pues claro, y estas experiencias demuestran que separándolo se logra lo contrario, además de comprobar que sin la participación de las familias no hay metodología, por buena que sea, que logre los mismos resultados en la superación del fracaso escolar.

Lorena: Pues yo tendría que verlo con mis propios ojos.

Silvia: A mí, lo que me da total confianza son dos cosas. Una, que se trata de programas que parten de una investigación científica rigurosa, y otra, que llevan tiempo en la práctica, tiempo durante el cual han demostrado que son efectivas y que funcionan.

Lorena: *Yo lo veo muy bonito pero, la verdad, es que no me acabo de creer que eso funcione.*

Mónica: *Pero se está haciendo, y con éxito. Creo que ya va siendo hora de que se propongan y apliquen modelos educativos científicos, y que se haya demostrado que funcionan, porque parece que lo que se hace aquí es lo contrario, o aplicar cosas que nos inventamos, sin base científica, o aplicar aquello que está sobradamente demostrado que no logra los objetivos marcados. Y eso es lo que la ley educativa de Estados Unidos se ha propuesto para el futuro, aplicar en aquellas escuelas con fracaso escolar programas de este tipo, científicos y de éxito.*

Actividad 3

A partir del debate: ¿cómo debemos plantear en los centros trabajar las diferencias entre el alumnado?; ¿qué consecuencias sociales tiene esto?

Debate 3

De la igualdad de oportunidades a la diferencia

Penélope: *Con la introducción de la LOCE, las diferencias entre el alumnado considerado como «tonto» y el que avanza sin problemas se acrecentan. La introducción de los itinerarios formativos, los Programas de Iniciación Profesional y la Prueba General del Bachillerato son elementos que provocan estas diferencias.*

Carlos: *Es cierto, y además con la nueva Ley los centros de secundaria pierden autonomía. Con la LOGSE al menos había más flexibilidad para poder adaptar el currículo a las necesidades dentro de la escuela o el instituto.*

Penélope: *La autonomía para poder adaptar el currículo no parece que se vaya a modificar, ya que en la LOCE se da la posibilidad de que los centros se especialicen curricularmente. O sea, que los centros en ese sentido no pierden autonomía, y para mí sería necesario que sí la perdieran porque los resultados de esa autonomía no han sido positivos entre el alumnado que es considerado como «problemático» por el profesorado.*

Diana: *No estoy de acuerdo en que haya sido negativa esta adaptación del currículo a las necesidades de cada centro. Yo creo que es muy positivo que las escuelas o los institutos tengan libertad de acción en ese sentido, si no se corre el riesgo de que el currículo sea muy homogéneo (como sucedía antes de la implantación de la LOGSE) y de esta forma no se responde a la heterogeneidad del alumnado.*

Carlos: *Es verdad, yo recuerdo que cuando daba clases en primaria no podía aportar nada, todo venía ya hecho y debías acatarlo a rajatabla y había muchos elementos que no acababas de ver claros. Con la LOGSE se nos ha dado más libertad de acción y eso hace que podamos desarrollar nuestro trabajo de forma más eficaz.*

Penélope: *Sigo sin ver claro por qué adaptar el currículo a las necesidades de cada centro escolar es beneficioso. Mi experiencia cercana me dice lo contrario. Hace poco ter-*

miné los estudios en un colegio de barrio y pude comprobar cómo a varias amigas más de diferentes institutos de la zona se las sacaba de clase y se las llevaba a aulas de escolarización externa, donde les enseñaban cosas que realmente de poco les han servido para después incorporarse al mercado laboral. Al adaptar el currículo se permiten estas cosas y más si se institucionalizan unas aulas donde se «aparca» al alumnado que se considera que no tiene las capacidades necesarias para seguir los cursos.

Diana: Es cierto que se separa al alumnado, pero porque no se tienen los medios suficientes como para poder llevar a cabo una educación de calidad en las mismas aulas. El problema es de falta de medios y de que el profesorado no ha sabido interpretar y llevar de forma correcta a la práctica la LOGSE. Con la LOCE sí que se van a producir desigualdades, porque los itinerarios que van a introducir van a segregar de forma muy temprana al alumnado y la Prueba General del Bachillerato va a suponer una nueva barrera de acceso a niveles superiores de educación.

Penélope: Sí que hay una falta de medios, pero eso no se puede suplir apartando al alumnado «problemático» de las aulas. De este modo se da más a quien más tiene y los niños y niñas que tienen más problemas se ven todavía más perjudicados. Creo que se pueden encontrar alternativas: voluntariado, implicación de la comunidad... Una manera es fijarse en las escuelas de todo el mundo, que sí están superando estas situaciones.

RESUMEN

LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL ESTADO ESPAÑOL

LOGSE	LOCE	LEY DE CUALIFICACIONES Y DE LA FP
Concepción constructivista de la educación.	Proyectos educativos adaptados al alumnado que necesita atención especial.	Adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo.
Se alarga la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años.	Grupos de refuerzo dirigidos al alumnado más «problemático».	Sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua.
Acción tutorial.	Programas de Iniciación Profesional.	Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y de la FP.
Flexibilización y apertura del currículo.	Itinerarios formativos.	La oferta pública de formación profesional se realizará en función de las necesidades del mercado de trabajo.

Continúa

<p>Recalificación de la formación secundaria al introducir Graduado de Educación Secundaria (GES).</p> <p>Acercar el ámbito formativo y el mercado laboral.</p> <p>Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior.</p> <p>Acompasar la formación y las demandas del mercado laboral.</p>	<p>Prueba General de Bachillerato.</p> <p>Especialización curricular de los centros.</p> <p>Mantiene la diferenciación entre Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.</p> <p>Mantiene el objetivo de acompasar formación y necesidades del mercado laboral, y a través de la Ley de Cualificaciones y FP prioriza las necesidades del mercado sobre la formación.</p>	<p>Las ofertas formativas se adaptan a las necesidades de las personas que tienen más problemas para insertarse laboralmente.</p> <p>Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales.</p> <p>Homologación de las titulaciones obtenidas en el Estado español con las de los países de la UE.</p>
---	---	---

MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS				
	School Development Program	Accelerated Schools	Success For All	Comunidades de Aprendizaje
OBJETIVOS	Movilizar a la comunidad educativa para dar apoyo y contribuir en el éxito académico del alumnado.	<p>Acelerar el proceso de aprendizaje y enriquecer los planes de estudio precisamente a las niñas y niños que tienen menos expectativas.</p> <p>Toda la comunidad diseña el modelo de escuela que quiere.</p>	<p>Explotar el potencial de todo el alumnado para superar el fracaso escolar.</p>	<p>Superación del fracaso escolar (aumento del aprendizaje) y disminución de los problemas de convivencia.</p>
PRINCIPIOS	<p>Colaborar (dar voz a todo el mundo).</p> <p>Consensuar (toma de decisiones consensuada a través del diálogo).</p> <p>No culpabilizar (se toman responsabilidades).</p>		<p>Hacer que todo el alumnado sea ciudadano/a de éxito.</p> <p>La responsabilidad del éxito del alumnado es de la escuela.</p> <p>Empezar lo más pronto posible.</p> <p>Estrecha relación entre el aprendizaje y la vida real.</p>	<p>Participación de toda la comunidad, en especial de las familias, en un plano de igualdad.</p> <p>Aprendizaje dialógico.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>El eje está compuesto por tres equipos:</p> <p>Equipo de planificación y administración escolar.</p> <p>Equipo de apoyo psicológico.</p> <p>Equipo de familiares.</p>	<p>Unidad de proyecto (familiares, profesorado y alumnado).</p> <p>Dar el poder (expandir la capacidad de decisión).</p> <p>Construir desde la base (aprovechar todos los recursos educativos).</p>	<p>Grupos de apoyo tanto de familiares como de servicios integrados.</p> <p>Existencia de personal cualificado como tutor individualizado y facilitador a tiempo completo</p> <p>Comité consultivo de centro.</p>	<p>Democratización de la organización.</p> <p>Comisiones de trabajo mixtas (donde se implican familiares, alumnado, profesorado, voluntariado).</p>
METODOLOGÍA	<p>Plan escolar holístico que afecta a toda la escuela, incluso a la organización.</p> <p>Formación del personal escolar.</p> <p>Evaluación y modificación de las situaciones.</p>	<p>El centro de todo el currículo es el lenguaje.</p> <p>El programa no es un modelo didáctico, es una forma de organización de los estudios.</p>	<p>Énfasis en la lectura (elaboración de materiales y dedicación diaria).</p> <p>No se forman grupos especiales (aunque hay un seguimiento individualizado).</p> <p>Modelo muy estructurado.</p>	<p>No hacer grupos de alumnado por nivel o ritmo de aprendizaje.</p> <p>Grupos heterogéneos.</p>

ELEMENTOS EN COMÚN	<p>En todos existe un centro de investigación de la universidad que participa en el programa o proyecto.</p> <p>Participa toda la comunidad educativa (profesorado, familiares, alumnado, voluntariado, entidades de la comunidad).</p> <p>Fomentan las altas expectativas (autoconfianza).</p> <p>Están encaminados a luchar contra el fracaso escolar, en vistas a una superación de la dualización social y educativa.</p> <p>Las familias constituyen un elemento clave, teniéndose en cuenta sus especificidades culturales.</p> <p>La práctica educativa se basa en la cooperación y la solidaridad.</p>
-----------------------	--

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- AYUSTE, A. *et al.* (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- FEITO, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- MOLINA, F. y YUNI, J. (coord.) (2000). *Reforma educativa, cultura y política*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

Complementaria:

- ELBOJ, C. *et al.* (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, n.º 17/18, pp. 129-141. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- GÓMEZ, J. (1999). Programa de Desarrollo Escolar. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades* (Libro de ponencias no publicado).
- SANTOS, A. (1999). Success For All. Éxito para todos/as. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades* (Libro de ponencias no publicado).
- VALLS, R. (1999). Las Escuelas Aceleradas. *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades* (Libro de ponencias no publicado).

Sitios de INTERNET:

- Archer, J. (2002), *Group Cites Needy But High-Performing Schools*
<http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=16trust.h21> (consulta 10/1/02)
- <http://www.ed.gov/offices/OESE/readingfirst> (consulta 9/10/02)
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990
http://www.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1990.tp.html (consulta 09/10/02)
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002
<http://www.mec.es/leycalidad/proyleycal.pdf> (consulta 09/10/02)
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002
<http://www.mec.es/leyfp/formacionprof.pdf> (consulta 09/10/02)
- Accelerated Schools: <http://www.acceleratedschools.net/> (consulta 10/10/02)
- School Development Program: <http://www.med.yale.edu/comer/> (consulta 10/10/02)
- Success For All: <http://www.successforall.net/> (consulta 10/10/02)

Otros sitios de interés:

- **Reformas educativas**
«No child left behind»
<http://www.nochildleftbehind.gov>

- **Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación**
<http://www.mec.es/leydecalidad/index.htm>
<http://www.elpais.es/temas/dossieres/leyuniversidad/eso.html>
<http://www.stes.es/index.htm>
<http://www.fete.ugt.org>
<http://www.fe.ccoo.es>
<http://www.sindicatodeestudiantes.org>
- **Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional**
<http://www.mec.es/leyfp/index.html>
<http://www.boe.es/boe/dias/2002-06-20/pdfs/A22437-22442.pdf>
- **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo**
http://www.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1990.tp.html
- **Experiencias educativas transformadoras**
Success for all Foundation
<http://www.successforall.net>
- **School Development Program (Yale Child Study Center)**
<http://www.med.yale.edu/comer>
- **Accelerated Schools**
<http://www.acceleratedschools.net>
- **Comunidades de Aprendizaje**
www.euskaltel.net/r.medina

Escuela y comunidad

J. M. Rotger

Universidad de Barcelona

PREÁMBULO

Recientemente (julio de 2002), en un municipio pequeño de los alrededores de Barcelona, cerca del mar, convertido en zona residencial de gentes de clase media y alta que trabajan en la ciudad, se ha producido un incidente, relatado en una revista local*, que por su significación, a nuestro juicio traspasa los límites de la mera anécdota.

La dirección de una empresa, dedicada a la enseñanza, pactó con el Ayuntamiento una permuta de terrenos cercanos al centro de la villa por otros más próximos a una urbanización de lujo, relativamente alejados del núcleo de la población, con la finalidad de poder construir un conjunto de edificios que acogieran un «colegio internacional» destinado a estudiantes de secundaria. En el proceso de permuta de terrenos, la empresa pagó al ayuntamiento una cierta cantidad de dinero que el consistorio se comprometió a destinar a la construcción de una piscina municipal en terrenos públicos adyacentes al nuevo centro. El hecho de que la piscina en cuestión fuera descubierta, así como que se ubicara en terrenos situados al lado de un centro de enseñanza privado (hecho que lo convertía en su principal beneficiario) provocó la aparición de un movimiento ciudadano de oposición, que recogió un buen número de firmas de ciudadanos en contra de dicho proyecto, y provocó que el equipo de gobierno del municipio diera marcha atrás en este asunto.

La nueva mayoría gobernante tras las elecciones decidió construir una piscina cubierta al lado del polideportivo municipal, cerca del núcleo urbano, y anunció la intención de construir una escuela pública en los terrenos municipales adyacentes al colegio de la susodicha empresa.

Ante estos hechos, la dirección del colegio privado, encargó a un conocido bufete de abogados de Barcelona la redacción de un escrito de protesta en el que manifestaba su desacuerdo con los argumentos que a continuación relatamos.

Sostiene la misiva al alcalde que la coincidencia en un mismo entorno de la escuela pública y la privada generaría «un montón de conflictos» y advierte que la ubicación propuesta podría provocar graves trastornos para ambas escuelas, incidiendo directa y negativamente en la tranquilidad y seguridad de ambos centros, así como de sus alumnos, profesorado, familiares y vecinos de la zona. El letrado sostiene que «el alumnado que asiste al colegio privado pertenece a un sector social concreto que quiere ser educado en

* *Revista Alella*, set.-oct. 2002, n.º 260.

el marco de esta escuela privada; son alumnos de clase media alta, lo cual puede provocar conflictos con los alumnos de la nueva escuela pública. Esta pretendida ubicación de la nueva escuela pública dará lugar, seguramente, a enfrentamientos entre los alumnos, a peleas, a rivalidades y agravios comparativos». Como pruebas de todo ello, se constata que el susodicho colegio ha padecido episodios de violencia y destrozos. Ante este tipo de argumentos, el concejal de Gobernación ha tenido que puntualizar que estas acusaciones son de grueso calibre y recuerda que «cuando ha intervenido la policía no ha sido porque los causantes de los desmanes fuesen alumnos de la escuela pública, sino más bien lo contrario».

En cualquier caso, la carta del abogado (después de divagar sobre los estímulos violentos que supuestamente reciben los jóvenes de hoy), acaba trasladando la responsabilidad de lo que pueda pasar al consistorio, al que también emplaza a reconsiderar su postura y encontrar un nuevo emplazamiento para la escuela pública «cercano al núcleo de la población» y a construir la piscina municipal en los terrenos adyacentes al centro privado.

Lógicamente, estos hechos han ocasionado reacciones en todos los sectores de la población afectada, que no vamos a reproducir aquí y ahora, pese a su interés, pero nos ha parecido un ejemplo a considerar, especialmente porque, lejos de ser anecdótico, nos puede llevar a considerar numerosas cuestiones en torno a cuál es y cuál debe ser la relación de la educación formal con su entorno, y qué papel deben desempeñar las familias y las instituciones más próximas a los centros escolares, en una sociedad donde las desigualdades de todo orden están presentes, y en las que la educación pasa a tener un papel de suma importancia.

Las relaciones de las instituciones de educación formal con las familias y con la comunidad de su entorno son hechos de tal relevancia, que no sólo no pueden obviarse en el análisis sociológico de la educación, sino que están en la base de cualquier intento de comprensión de los sistemas educativos e incluso de la realidad social de nuestro tiempo.

Los conflictos que hoy se manifiestan en torno a la escuela y la educación formal, son el reflejo de las divisiones sociales y de las estrategias relacionadas con los intereses de los diversos agentes y grupos sociales con respecto a los papeles que van a desempeñar en el futuro dentro la estructura social y económica en la sociedad de la información y del conocimiento. En esta dinámica, familias, municipios y comunidades próximas a los centros escolares siempre tienen un papel primordial que puede condicionar el desarrollo de las políticas educativas en un sentido democrático y que tenga en cuenta las necesidades de las clases más desfavorecidas, y la voluntad de servicio al conjunto de la población o, por el contrario, que juegue a favor de las clases privilegiadas y de la consolidación de sus intereses elitistas. La dialéctica escuela pública/escuela privada tampoco está alejada de esta lucha de intereses clasistas.

Éstos son los temas sobre los que vamos a tratar en el capítulo que a continuación pasamos a exponer.

PRESENTACIÓN

En el transcurso del último siglo la estructura de la sociedad ha experimentado profundos cambios que han afectado a todos los sectores. En el caso de la escuela y la

familia, estos cambios son visibles y se han analizado en algunos de los capítulos de este libro. En la modernidad, después de que las iglesias dejaran de ejercer su papel hegemónico en la sociedad feudal, el par familia-escuela ha sido durante mucho tiempo el elemento básico que se ha responsabilizado de la educación de la infancia. En la actualidad, con el inicio de la sociedad de la información y del conocimiento, los medios de comunicación y las redes informáticas empiezan a tener un papel de importancia creciente, con lo cual se empieza a prefigurar un cambio de futuro que afectará seguramente, y de hecho ya está afectando, a las tendencias básicas de lo que han sido hasta ahora la educación y los procesos formativos.

La escuela, en comparación con la familia, es una institución relativamente reciente, y tal como la conocemos actualmente en los países avanzados, extendida a toda la población con carácter obligatorio y universal, es un fenómeno más reciente todavía: de hecho, se da a partir de la segunda mitad del siglo XX y en el caso de países como España, a partir del último tercio de siglo. Todo ello tiene mucho que ver, naturalmente, con la estructura económica y social: la escuela forma parte integrante del entramado social y económico de los países y también de sus respectivas tradiciones culturales. No es, por tanto, de extrañar, que las profundas transformaciones que han experimentado nuestras sociedades con el surgimiento de la sociedad postindustrial, sociedad red, digital, de la información o del conocimiento (como se la ha denominado, de acuerdo con los diferentes analistas y enfoques), estas instituciones se vean afectadas, tal como sucedió con las otras grandes transformaciones experimentadas por la humanidad, desde el paleolítico a la Revolución Industrial. El paso de la horda a la familia extensa, posteriormente a la nuclear y la extensión en muchos casos, en la actualidad, de la monoparental, algo tienen que ver con estos cambios. Del mismo modo, el paso de la escuela de elites a la de masas y con posterioridad a la universalización del sistema escolar, también. Estas transformaciones han afectado a las relaciones entre el sistema familiar y el escolar, y ambos, por supuesto a la educación, donde concurren, además de otra serie de agentes que no hay que dejar de tener presentes, como el grupo de pares, las iglesias, los medios de comunicación, las instancias políticas locales, regionales o estatales, etc.

Todos estos cambios surgidos al socaire del final de la era industrial y el inicio de la sociedad de la información están siendo tan profundos que incluso han ocasionado que algunos autores hablen de la necesidad de renovar el lenguaje y los instrumentos del análisis social, cuestionando la utilización de conceptos que resultaban de uso obvio en el contexto de la sociedad industrial y tradicional (como por ejemplo, el concepto de familia) para definir estas nuevas realidades emergentes; Beck ha hablado de conceptos *zombies*¹ para referirse a este tipo de conceptos que ya no designan adecuadamente las realidades que queremos analizar en la sociedad postindustrial.

Las intensas transformaciones producidas en el ámbito familiar han generalizado una multiplicidad de formas de organización que no hace demasiado tiempo eran poco más que casos excepcionales o simplemente inexistentes.

La sociedad es un todo integrado que hay que analizar como tal, donde cualquier cambio en uno de sus ámbitos tiene repercusiones en todos los demás. A pesar de que la

¹ Beck, U. 2002. *Libertad o capitalismo*. Barcelona, Paidós.

inercia es una ley de hierro que afecta a todas las culturas, y el cambio es el motor de todas las sociedades, cuando se producen transformaciones en un determinado ámbito, y no por ello desaparecen muchas de las tendencias preexistentes, se originan problemas de encaje y reestructuración, que exigen soluciones no siempre fáciles de asumir por las estructuras e instituciones existentes. La institución escolar no escapa a esta dinámica social, por lo que es necesario buscar nuevas soluciones a los nuevos retos planteados.

Al afrontar el análisis de la educación hay que tener presente, por tanto, que ésta es parte integrante de la sociedad y que no basta con el análisis de la institución escolar como organización a nivel interno; el contexto es primordial y sus relaciones con el resto de las estructuras e instituciones sociales, económicas y políticas es fundamental. La educación es un elemento básico de la reproducción y de la transformación social, sin ella no se puede garantizar la pervivencia de cultura alguna ni de cualquier sociedad.

LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN

La característica básica de la sociedad de la información, la sociedad red, es la capacidad de hacer transitar la información a nivel global y ponerla al alcance de las personas que dispongan de los medios necesarios, de forma casi instantánea. Esta facilidad en la transmisión de la información, característica de la era digital, acelera la capacidad de acceso al conocimiento, con toda una serie de consecuencias que acaban afectando al conjunto de la sociedad.

A diferencia de las sociedades tradicionales, donde el conocimiento era transmitido a unos pocos elegidos de forma lentísima, y de manera oral o por simple imitación; o de la sociedad dominada por la era del alfabeto, en la que la cultura era patrimonio exclusivo de los que sabían leer, de los iniciados en los arcanos de la cultura escrita y con capacidad de acceso a los libros, una sociedad que tiene la capacidad de hacer circular la información y el conocimiento por todas partes y de forma casi instantánea, a través de una red global, representa un salto cualitativo de consecuencias sociales imprevisibles.

El hecho incuestionable, sin embargo, es que las sociedades avanzadas, en los inicios del siglo XXI, vivimos bajo la influencia del paradigma informacional, en el sentido –tal y como lo define Castells (1997)– de que los procesos centrales de generación de conocimientos, la productividad económica, el poder político-militar y los medios de comunicación ya han sido transformados profundamente por este paradigma y están enlazados con redes globales de riqueza, poder y símbolos que funcionan según esta lógica informacional².

Por otra parte, nuestra civilización ha entrado en una época donde las antiguas certezas están siendo puestas en cuestión. La sociedad industrial se generó bajo los auspicios

² Donde «el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico» (Castells, 2000: 51).

de la ciencia y el optimismo: se entraba en una época de progreso sin límites. Se habían dejado atrás las viejas supersticiones y se creía haber entrado en un proceso de conocimiento seguro, el científico, que iba a resolver todos los problemas de la humanidad. Este optimismo se vió reflejado en todas las grandes concepciones filosóficas y sociológicas del Siglo de las Luces y de sus herederos del siglo XIX, desde el pensamiento conservador de Comte al revolucionario de Marx. Hoy, sin embargo, hemos entrado en una época de incertidumbres con respecto a los logros del pensamiento científico, de manera que sin poder renunciar a él, tampoco podemos confiar en él de forma absoluta y acrítica. La ciencia ha permitido todos los avances de nuestra civilización, pero también ha sido la causa, en una utilización excesivamente osada de sus resultados, de catástrofes que han afectado a toda la humanidad o a sectores importantes de la misma. Hemos entrado, como advierten sociólogos y filósofos, en la denominada *sociedad del riesgo*: una sociedad que no puede prescindir de los avances de la ciencia ni de sus aplicaciones tecnológicas, pero que sin embargo no puede confiar absolutamente en ellos, puesto que muchas veces son incompletos y parciales, y somos incapaces de controlar totalmente sus efectos negativos o perversos. La creación literaria decimonónica de Frankenstein constituye su mejor representación, junto con el mito del aprendiz de brujo, incapaz de domeñar las fuerzas que ha desatado y que, descontroladas, se vuelven en contra de su hacedor.

Beck (1998:13)³ nos advierte:

*[...] el sistema industrial mundial se encuentra a merced de la «naturaleza» integrada y contaminada industrialmente. La contraposición de naturaleza y sociedad es una contraposición del siglo XIX que servía al doble fin de dominar e ignorar la naturaleza. La naturaleza está sometida y agotada a finales del siglo XX, y de este modo ha pasado de ser un fenómeno exterior a ser un fenómeno **interior**, ha pasado de ser un fenómeno dado a ser un fenómeno **producido**. Como consecuencia de su transformación técnico-industrial y de su comercialización mundial, la naturaleza ha quedado incluida en el sistema industrial. Al mismo tiempo, se ha convertido en el presupuesto insuperable del modo de vida **en** el sistema industrial. La dependencia respecto del consumo y del mercado vuelve a significar ahora de nuevo una nueva manera la dependencia respecto de la «naturaleza», y esta dependencia **inmanente** del sistema de mercado respecto de la «naturaleza» se convierte en y con el sistema de mercado en la ley del modo de vida propio de la civilización industrial.*

*[...] El reverso de la naturaleza socializada es la **socialización de las destrucciones de la naturaleza**, su transformación en amenazas sociales, económicas y políticas del **sistema** de la sociedad mundial superindustrializada. En la globalidad de la contaminación y de las cadenas mundiales de alimentos y productos, las amenazas de la vida en la cultura industrial recorren **metamorfosis sociales del peligro**: reglas cotidianas de la vida son puestas del revés. Los mercados se hunden. Domina la carencia en la sobreabundancia. Se desencadenan riadas de pretensiones. Los sistemas jurídicos no captan los hechos. Las preguntas más evidentes cosechan encogimientos de hombros. Los tratamientos médicos fracasan. Los edificios científicos de racionalidad*

³ Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.

se vienen abajo. Los gobiernos tiemblan. Los votantes indecisos huyen. Y todo esto sin que las consecuencias que sufren los seres humanos tuvieran algo que ver con sus acciones, sus daños con sus obras, y mientras que para nuestros sentidos la realidad no cambia en absoluto. Ése es el final del siglo XIX, el final de la sociedad industrial clásica con sus nociones de soberanía del Estado nacional, del automatismo del progreso, de clases, del principio de rendimiento, de naturaleza, de realidad, de conocimiento científico, etc.

*El término de **sociedad industrial del riesgo** ha obtenido también y esencialmente en este sentido (empleado desde hace más de un año contra mucha resistencia de voces interiores y exteriores) un resabio amargo de verdad. Mucho de lo que he obtenido argumentativamente al escribir (la imperceptibilidad de los peligros, su dependencia respecto del saber, su supranacionalidad, la «expropiación ecológica», el paso de la normalidad a la absurdidad, etc.) se lee después de Chernóbil como una trivial descripción del presente.*

Este tipo de análisis de nuestra sociedad globalizada, que la sociología de finales del siglo XX nos ha dejado en su visión de la sociedad legada al XXI, sigue acentuándose después de la situación generada el 11 de septiembre de 2001, con las incertidumbres acentuadas en la política por enfrentamientos culturales, religiosos, de intereses económicos y geoestratégicos, donde el centro del imperio impone sus maneras al resto de la humanidad desde una prepotencia absolutista (pese a provenir de la democracia más consolidada y antigua de la modernidad) que tiene sus reflejos indudables en los sistemas educativos. Vivimos en la sociedad red, en la sociedad de la información y, en cierto modo del conocimiento, en la era de la globalización y abocados a una sociedad del riesgo, donde, pese a haber alcanzado las mayores cimas del saber y de la intercomunicación, la humanidad no domina sus certidumbres respecto a su propia realidad y, en cierto modo, esto hace que esté sumida en la perplejidad. La mayor capacidad de comunicación, conocimiento y diálogo a nivel mundial hacen que paradójicamente las gentes vuelvan su mirada hacia las propias raíces y que, lejos de sentir que somos una comunidad global, se acentúen nuestros sentimientos más primarios de horda, tribu, nación, secta... y busquemos las soluciones a nuestros problemas en los ámbitos más próximos y ancestrales, frente a los demás, vistos como diferentes e incluso como enemigos potenciales. Esto es también el resultado de la sociedad global, y de la dificultad de asumir que vivir hoy, más que nunca, significa arriesgarse, apostar. Y si la apuesta es volver el rostro hacia el pasado, probablemente estemos condenados a no tener futuro, un futuro que sólo puede estar en los mejores sentimientos legados por los principios que han inspirado desde siempre la solidaridad de sabernos una raza, la humanidad, y parte integrante de Gea, con quien habremos de compartir su destino.

En este tipo de sociedad, la educación forzosamente tiene que verse afectada y los agentes que operan en el ámbito de los sistemas educativos, necesariamente han de ver su rol y sus maneras de hacer alteradas, cuando no profundamente cuestionadas.

La escuela en la modernidad (como antes en la Edad Media había pasado con la Iglesia, en una sociedad dominada por una cosmovisión religiosa) era el lugar oficialmente depositario de la transmisión del saber por antonomasia, del dominio de la palabra escrita y por ende de la cultura. Pero en una sociedad dominada por la lógica

informativa, donde el conocimiento se difunde digitalmente a través de la red y los medios de comunicación audiovisual, donde la imagen y la palabra han generado mundos virtuales que pueden reflejar con más precisión y rapidez la realidad cultural y ponerla al alcance de cualquier persona con los medios adecuados para recibirla, los sistemas educativos y la escuela en particular han dejado de tener el monopolio de la transmisión del saber.

Es cierto, como decíamos antes, que con la imprenta se inició este deterioro del monopolio de los maestros transmisores del dogma, de la verdad absoluta: la prensa inició el camino y, con la invención de la radio, la palabra no escrita se fue extendiendo fuera de los recintos eclesiásticos y escolares a las masas; con el cine y la televisión no fue ya sólo la palabra, sino la imagen en movimiento, pero hasta ese momento, siendo estos pasos de enorme importancia, esta transmisión de mensajes podía ser monopolizada, centralizada, puesto que la difusión era unidireccional. La gran innovación de la red y la sociedad informativa es la ruptura de este monopolio; la propiedad transitiva de la información y del conocimiento ha pasado a ser recíproca o, mejor dicho, multipolar, interrelacional: ahora el conocimiento transita, o puede circular en todos los sentidos. Existe una realidad virtual que puede hacerse real y está al alcance de todo el mundo con acceso a la red.

Todo esto ha de tener necesariamente repercusiones sobre el mundo educativo, y especialmente sobre el mundo escolar tal y como lo hemos conocido hasta el momento.

El sistema escolar de los siglos XIX y XX se basó en la figura del profesor, como poseedor y custodio del saber y el conocimiento que los alumnos debían aprender; él era quien regulaba el acceso al currículo de los estudiantes y quien ejercitaba el poder de sancionar su conocimiento a través del examen; hoy, con la aparición de las tecnologías de la información, este rol ha ido declinando. El maestro ya no es quien detenta el **saber** frente a los demás, que son los ignorantes y necesitan aprenderlo todo (aunque la verdad es que ya no era así desde hacía tiempo). Cada invento que ha dado alas a la palabra, desde el libro, pasando por la radio, el cine, la televisión y ahora, la red, ha ido restando poder a los gurús de la tribu. De hecho, con la modernidad, a medida que la sociedad se volvía más urbana y cambiaba la familia, el mundo del trabajo y la estructura productiva, la escuela se extendía como una pieza fundamental de todo este entramado social, pero el papel del magisterio también se transformaba y, en parte, a medida que se hacía más extensivo socialmente, también iba perdiendo parte de su prestigio y poder. A la escuela se iba a «aprender de letra», los conocimientos básicos del lenguaje escrito, la alfabetización, pero también la cultura; la escuela era el templo del saber, el lugar específico desde donde se difundía la cultura. Con la aparición de los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información, la escuela fue perdiendo este monopolio.

Pero las fuentes de la distinción de clases, como diría Bourdieu, también han ido evolucionando a medida que la escuela dejaba de ser un reducto de las elites para pasar a ser un fenómeno de masas primero y, finalmente, a universalizarse abarcando a toda la población en los países desarrollados. Por esta misma razón se han ido creando reductos para la educación de los privilegiados en forma de escuelas privadas al alcance exclusivo de los ricos y generando redes de selección en función de las características culturales adquiridas en los ámbitos familiares de origen.

La escuela cumple también otras funciones, aparte de la transmisión cultural, necesarias para la organización social y que en gran medida comparte con otros agentes de socialización y de forma muy especial con la familia: de carácter educativo, de conformación de conductas, de transmisión de valores y hábitos, de integración social, de custodia de niños y jóvenes, etc. Estas funciones se mantienen e incluso se han incrementado en las sociedades modernas, pero la que fue básica y fuente prístina de su prestigio se ha devaluado: la escuela continúa siendo fundamental en todas aquellas otras funciones educativas y de custodia que antes ya compartía con la familia, pero ha dejado de ser la autoridad indiscutible que antes le atribuía su monopolio en el campo del saber. En la sociedad de la información el maestro comparte este antiguo privilegio con otros agentes de socialización: familia, medios de comunicación escritos y audiovisuales, la red, etc. y tiene que continuar compartiendo con la familia las otras funciones de agente educador. Esto le sitúa en una posición de mayor igualdad con este agente de socialización y convierte a la escuela en un punto de confluencia de los problemas educacionales que la familia frecuentemente no quiere, o incluso no está en condiciones de asumir.

También es necesario tener en cuenta aquí el papel de los medios, y en concreto de la televisión, puesto que es fundamental en determinados ámbitos familiares como sustituto de la atención de los padres, que dejan a sus hijos durante muchas horas bajo su influencia descontrolada (Los niños «de la llave» serían un caso extremo de este tipo de situación en la que la tele sustituye la presencia de la familia).

Si todo esto es tal y como lo acabamos de describir, ahora más que nunca la escuela debe estar atenta a lo que ocurre en su entorno, un entorno mucho más abierto e intrincado de lo que era en la sociedad tradicional, e incluso en la sociedad industrial.

La sociedad de la información reclama de la escuela no sólo que tenga en cuenta que no es la única o la principal fuente del saber, sino que también comparta con los otros agentes de socialización sus responsabilidades educativas (hecho que, sin ser nuevo, puesto que en la sociedad tradicional también las compartía con las iglesias, ahora se ha acentuado y se ha hecho mucho más complejo). Tanto es así, que algunos autores consideran que los medios de comunicación en general y la televisión en particular, por ejemplo, hoy se han transformado en un vehículo de formación más poderoso que la educación formal y proporcionan los modelos de conducta (Delval, 2000)⁴.

La escuela ha sido siempre un lugar de confluencia de los problemas sociales de una comunidad, pero a medida que el maestro ha ido perdiendo su monopolio y consiguiendo prestigio como fuente principal del saber y ha pasado a ser una más de estas fuentes, su rol y el papel que desempeña la misma institución escolar han cambiado. Han cambiado las reglas del juego: la *auctoritas* del magisterio no puede basarse en las antiguas fuentes de prestigio; la escuela se ha hecho más «democrática», en el sentido de que ha de compartir con otros actores sociales sus funciones educadoras. La complejidad de la sociedad de la información ha cambiado las reglas del juego de la sociedad tradicional e incluso de la sociedad industrial.

⁴ Delval, J. (2000). Amigos o enemigos: la televisión y la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 294 (diciembre), pp. 15-19.

Del mismo modo que las organizaciones se han hecho más planas y que las jerarquías han dejado paso a una mayor necesidad de colaboración dentro de las empresas, la escuela no es una excepción y no puede sustraerse a esta nueva dinámica social, a pesar de sus antiguas inercias. La escuela se ve interpelada por el resto de actores sociales y necesita compartir con ellos su labor educadora, sus responsabilidades, desde una actitud nueva y más abierta.

Hubo un tiempo en el que la escuela sirvió, en la época industrial, para implantar un determinado patrón de cultura y de modelo de sociedad. El caso extremo de esta actividad homogénea y homogeneizante sería el que describe la anécdota de aquel ministro francés que podía saber en cualquier momento del día la actividad lectiva que se estaba desarrollando en cualquier escuela del país. La escuela, entre otras cosas, imponía la cultura necesaria para el desarrollo de la sociedad industrial frente a la cultura rural de la sociedad tradicional.

Hoy estamos en una etapa de desarrollo distinta a la dominada por la era industrial, en la que se desarrollaron formas de producción basadas en la organización *taylorista* y el *fordismo*, con una organización jerárquica, utilización extensiva de la mano de obra y productos más estandarizados; el modelo de organización productiva dominante en la actualidad es el caracterizado por la *especialización flexible*, un tipo de organización más horizontal, más plana, con recursos humanos más intensivos y polivalentes y una utilización de maquinaria universal más automatizada y robotizada.

La escuela de nuestro tiempo no puede sustraerse a estos cambios y también se le piden otras cosas distintas que las que se pedían en las etapas anteriores. Al ser un lugar básico de educación y no sólo un sitio donde ir a «aprender de letra», las demandas de una sociedad mucho más compleja se han ido ampliando. Ahora se le pide todo un conjunto de objetivos transversales y de educación, tanto generales como especializados. Del mismo modo que entró en crisis el modelo fordista-taylorista en el sistema productivo, en el sistema escolar, la vieja escuela autoritaria, elitista, ha de dejar paso a un nuevo modelo de organización más democrático y abierto a la comunidad.

Una de las cosas que más profundamente debe cambiar es precisamente su relación con el entorno y con los otros agentes de socialización, en especial, con la familia.

En tiempos de cambio fundamentales en la institución familiar, la escuela ha pasado a asumir muchas de las funciones que antes se consideraban «propias» de la familia. Por este motivo ahora se requiere una mayor comunicación escuela-familia (o con lo que queda de ella) y compartir activamente con ella la educación de los niños y los jóvenes. Pero no sólo con la familia: la escuela como espacio y como institución necesita estar abierta al barrio, a las asociaciones, a las instituciones públicas y muy especialmente a las más próximas, las municipales, y con esta nueva actitud de apertura, tener en cuenta la existencia de nuevos elementos que influyen en la educación de la infancia y la juventud.

En la escuela confluyen los problemas de la sociedad. La vieja concepción cerrada de la escuela, entendida como centro replegado sobre sí mismo en el que se mantenía a la infancia bajo custodia, debe dar paso a un modelo más abierto y más acorde con las nuevas dinámicas sociales. De todas formas, siendo necesaria la sensibilización de la escuela frente a estos problemas, tampoco se deben cargar las tintas sobre su responsabilidad y la de los maestros de cara a su solución, puesto que si en parte es verdad que la tienen, de ninguna manera es la que se les suele atribuir desde posiciones conservadoras, que

acaban haciendo de ella el chivo expiatorio de todos los males sociales, olvidando que la educación es sólo en parte responsabilidad de la institución escolar.

Del mismo modo que la escuela ha de ser sensible a los problemas sociales, también debe haber una corresponsabilización frente al hecho educativo por parte de los otros agentes, y es trabajo de todos el que se lleve a cabo, pero muy especialmente de quienes tienen la capacidad de decidir y ejercer una mayor influencia sobre la sociedad: los poderes públicos, bajo cuya responsabilidad está la ordenación legal y jurídica de los sistemas educativos.

La sociedad de la información tiene como característica principal el hecho de haber reducido el espacio y el tiempo a nivel global, y de haberlo hecho no sólo en el ámbito de la economía: la cultura es cada vez más de alcance universal, la globalización ha extendido la influencia occidental a todo el mundo, pero como reacción también se ha favorecido el renacimiento y la valoración de las propias raíces, en forma de nacionalismos, religiones, costumbres, folclore, etc. Sin embargo, parece que la circulación de bienes, ideas y de las mismas personas nos conduce a un nuevo tipo de sociedad más abierta e intercultural. Esto tiene su reflejo también en la escuela, donde debe producirse una mayor permeabilidad a este tipo de cuestiones. La vieja cultura, basada en la tradición y la ancestralidad, podía ser monolítica; la cultura actual que se refleja en y desde la escuela, aun teniendo en cuenta la tradición, debe ser abierta y plural como lo es nuestro mundo. La interculturalidad está cada vez más presente en todas nuestras sociedades, los procesos migratorios han roto el antiguo monolitismo de las culturas tradicionales y ahora se requiere una nueva actitud más abierta donde éstas convivan en interacción y respeto mutuo.

El planteamiento hecho hasta aquí puede parecer teórico, pero la crisis de la vieja escuela y del modelo de maestro tradicional al que algunos continúan aferrándose, se manifiesta en los síntomas cada vez más claros que denotan la necesidad de profundos cambios en el sistema escolar: baste si no ver el malestar de los docentes; el incremento de la violencia en los centros; el crecimiento de lo que se denomina de forma impropia «fracaso escolar», en vez de fracaso social en la educación de determinados sectores sociales; el incremento alarmante de «quemados» entre los maestros; en definitiva, el progresivo descrédito de la propia institución escolar y muy especialmente del sector educativo público...

En una sociedad donde el cambio es la característica fundamental, donde el sistema productivo ha adoptado nuevas formas de flexibilidad para adaptarse a las necesidades de un sistema que ya no admite los viejos modelos de producción industrial del trabajo de la segunda Revolución Industrial donde dominaba la racionalización del trabajo inventada por Taylor y aplicada eficientemente por Ford en sus fábricas de producción en cadena, donde la red ha revolucionado las posibilidades de acceso a la información y de potenciar el conocimiento, la escuela no puede continuar con los mismos esquemas, y exige algunos cambios.

Todo esto debería llevarnos a una profunda reflexión para responder a una pregunta que no es nueva: ¿Ha muerto la escuela, tal y como anunciaban dos críticos tenaces de la sociedad industrial como Ilich y Reimer? Parece bastante obvio a estas alturas, que un determinado modelo de escuela y un determinado modelo de magisterio, si no han muerto, no pueden tardar demasiado en hacerlo. Los cambios del alcance que comportan el

surgimiento de la sociedad red en la nueva era de la información, no acaecen en vano y, sin duda incidirán (o mejor dicho, ya inciden) de forma determinante sobre el viejo sistema escolar; pero también es bastante manifiesto que el sistema escolar continúa, con características de universalidad en los países desarrollados, y a un nivel bastante masivo en el resto del mundo, siendo una pieza básica de toda la estructura organizativa de las sociedades contemporáneas. Digamos, pues, que tiene una mala salud de hierro, aunque también es cierto que está en un momento de crisis en el que se han de replantear muchas cosas en su forma de proceder y actuar.

Son necesarios cambios profundos en las actuales políticas educativas, que tengan en cuenta las nuevas realidades que aporta la sociedad de la información. Y los maestros y profesores son los primeros que han de tomar conciencia de esta necesidad urgente de reorientar su rol, abriéndose a las nuevas necesidades del contexto informacional; una sociedad que exige mayor flexibilidad y la colaboración de todos los actores sociales en las labores educativas, pero que pide muy especialmente al magisterio ponerse al día con urgencia y de forma constante en los avances de la tecnología y la ciencia, pero también asumiendo un profundo cambio de actitud ante los otros agentes, con quienes comparte las responsabilidades de la educación. Sólo así se podrá ayudar a los estudiantes a encontrar los nuevos caminos de acceso al saber que, de forma crítica, requiere la sociedad del conocimiento; un saber que, hoy más que nunca, está al alcance de quien esté dispuesto a buscarlo.

ESCUELA, FAMILIA Y TERRITORIO

Al entrar a analizar las relaciones que siempre se han dado entre la institución escolar y la familia, hoy más que nunca vemos que se plantean de forma compleja, y que no son algo que se pueda manejar bilateralmente. Desde una perspectiva sistémica nos damos cuenta de que son múltiples los actores que intervienen en estas relaciones, y que es muy difícil comprender la naturaleza profunda de las relaciones entre la institución escolar y las actuales tipologías familiares sin tener en cuenta el sistema laboral y económico, las relaciones institucionales con el sistema político y los condicionantes territoriales, entre otros...

Si tomamos en consideración la descripción de las transformaciones que han afectado a la dinámica de la institución familiar, según un estudio dirigido por Víctor Pérez Díaz⁵, podemos observar este complejo entramado de relaciones que han repercutido sobre la educación de los hijos en las sociedades avanzadas:

- El trabajo femenino fuera del hogar: Un porcentaje cada vez más elevado de mujeres casadas trabaja fuera del hogar, con lo cual se ha incrementado la necesidad de recurrir a otras alternativas, dejando a los hijos al cuidado de canguros, guarderías, parientes, medios de comunicación, etc. Y por lo que hace a la población en edad

⁵ Pérez Díaz, V.; Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona, Fundació La Caixa.

- escolar, ampliando el horario de las llamadas «actividades extraescolares», comedores escolares, nuevas y mayores responsabilidades educativas para los maestros, etc.
- La progresiva urbanización de las sociedades avanzadas, junto a una organización del trabajo alejada del hogar, entre otras razones, ha debilitado los lazos de conexión con los familiares próximos (abuelos, tíos, primos, etc.), lazos que hoy todavía se dan en la familia extensa, en sociedades más tradicionales. Esto ha hecho que la educación de los hijos recaiga casi exclusivamente sobre los padres.
 - El incremento de las tasas de divorcio, y el de la opción voluntaria o forzosa de familias monoparentales, han hecho cambiar también las perspectivas de la educación de muchos niños, sobre todo en las sociedades occidentales.
 - La irrupción de los *mass media* (especialmente de la televisión) y la difusión de las redes informáticas han abierto también nuevas formas de contacto con la realidad (virtual y real) que inciden de lleno también en las relaciones que se establecen en el seno de la familia. El contacto temprano de los niños con cantidades masivas de información que antes no tenían a su alcance, según Neil Postman (1982)⁶, habría cerrado el ciclo histórico occidental, analizado por Philippe Ariés (1960)⁷, con la práctica desaparición de la infancia como etapa separada de la vida adulta.

Se pone en evidencia, a partir de estos cambios, que las relaciones entre las familias y los centros educativos no son algo que pueda plantearse sólo a partir de estos dos colectivos. En este sentido, hay que señalar que las relaciones de la institución escolar con el territorio han desempeñado un papel fundamental en la configuración de las relaciones sociales. Como indica Joan Subirats (2002)⁸, hasta hace muy poco no se podía concebir el planteamiento de relaciones políticas, económicas o sociales que no estuvieran constreñidas por las coordenadas y restricciones impuestas por los diferentes ámbitos territoriales, puesto que los poderes públicos tenían en el territorio, la población en él mismo asentada y en su soberanía específica, sus elementos constituyentes. La escuela era un referente esencial en ese universo, donde los compañeros y su mayor o menor proximidad a la escuela y al propio domicilio delimitaban un marco virtual fuera del cual se alzaba lo desconocido, dependiendo, entre otras cosas, del tamaño de la población. Pero, la vinculación escuela-territorio, como tantas otras vinculaciones sociales, era muy significativa. Sin embargo, hoy asistimos al aceleramiento brusco y sin precedentes de la hasta ahora lenta desvinculación de las ataduras de espacio y de tiempo que habían caracterizado la aventura humana.

Los analistas de la sociedad-red y de la globalización, como veíamos al principio, nos dan argumentos sobrados acerca de las consecuencias de los cambios en las relaciones sociales y económicas, y del poco sentido que tiene hoy día la ubicación concreta de los negocios o de las industrias. Las mismas relaciones sociales han seguido también esta tendencia de desvinculación de los elementos de proximidad o lejanía territorial. Tal y

⁶ Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. Nueva York, Vintage Books.

⁷ Ariés, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Plon.

⁸ Subirats i Humet, J. (coord.) (2002). *La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona, Ariel.

como veíamos, la misma escuela está siendo afectada por estos cambios y no sólo por las razones que antes exponíamos, sino también por la voluntad de las propias familias de buscar la educación de los niños y adolescentes más allá de los ámbitos territoriales donde era habitual, con el fin de encontrar otros espacios que permiten mejores «afinidades electivas», más acordes, especialmente en el caso de las clases medias y altas, con los deseos de «distinción» cultural y social.

Aunque, sin duda, este tipo de actuaciones y estrategias no son nuevas, antes eran mucho más exclusivas de las capas altas de la pirámide social, y ahora, debido a la facilidad de las comunicaciones y a la consiguiente reducción de las distancias, dentro de la lógica espacial de la sociedad de la información, se ven mucho más favorecidas y abarcan también a las clases medias.

Sin embargo, también cobran una relevancia especial todos los elementos más cercanos y los ámbitos de interrelación personal, de cara a la constitución de las identidades. Es aquí donde tienen una especial relevancia los elementos locales más próximos, donde poder experimentar, en la interacción diaria, las relaciones interpersonales basadas en la cercanía (Castells, 1996)⁹. En esta nueva dinámica marcada por la sociedad red, se abre un espacio de reflexión de extraordinaria importancia para las relaciones de la escuela, la familia y el territorio, porque cada uno de los actores requiere una nueva definición de su rol y necesita reubicar su papel.

Joan Subirats (2000), en su artículo sobre educación y territorio que antes citábamos, considera que la escuela representa una cierta forma de comunidad que se liga y se entrecruza con otras comunidades presentes en el territorio, formando una malla que parece positivo desarrollar y potenciar. Ahora bien, toda comunidad requiere una capacidad de reconocerse como tal y de ser asimismo reconocida externamente. Tener una identidad tiene que ver con tener una historia, con poder colocar la propia realidad entre pasado y futuro, integrando en la realidad esa historia y ese nuevo proyecto, pero esa especie de identidad social sólo se construye *en y desde* la red de relaciones y de flujos de información entre los miembros de esa comunidad escolar y en relación con otras comunidades.

Si se reclama la responsabilidad de la propia comunidad hacia sus problemas es preciso que ese grado de corresponsabilidad vaya acompañado de una capacidad de hacer, tanto en lo relativo a los problemas internos de esa comunidad, como sobre todo hacia lo concerniente al exterior de la misma, es decir, capacidad de controlar, capacidad de determinar la propia realidad e impulsar los cambios necesarios. Es en esa perspectiva que la comunidad-escuela y la comunidad local se entienden como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca.

Desde esa perspectiva, Subirats construye una tipología de los diversos modelos de escuela, a partir de considerar su diverso grado de implantación en el territorio y de aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto.

Escuela barrio: Trataría de simbolizar un cierto tipo de centros que poseen una buena implicación territorial pero con un bajo nivel de identificación de sus componentes

⁹ Castells, M. (1996). *La era de la información*. Madrid, Alianza Editorial.

con el proyecto educativo. Acogen por implantación a todo tipo de alumnos procedentes de la zona, pero no disponen de un proyecto educativo bien definido que sirva para identificar al centro y al conjunto de la comunidad educativa con el mismo. La riqueza y pluralidad derivada de su diversidad social se difuminan por falta de explicitación e identificación de profesores (a veces debido a su falta de continuidad, a veces debido a la falta de dirección cohesionada), padres (que no se implican en la asunción de responsabilidades) y alumnos, con lo que quiere ser el centro y cómo se incardina ese centro en el entorno urbano y humano del que forman parte y en el que se reconocen.

Escuela utilitaria: Son aquellos centros que presentan un bajo nivel, tanto de implicación en el territorio, como de identificación de sus componentes con el proyecto educativo del mismo. Pueden hallarse este tipo de centros tanto en el sector público como en el no público. En unos casos se los escoge por ser los más próximos sin más, en otros casos por ser los que más aceptan adaptarse a las necesidades laborales de los progenitores, en otros por ser gratuitos, en otros precisamente por no serlo y así distinguirse de los que no pueden escoger. Pero, en cualquier caso, es una escuela recurso, mantiene a los alumnos ocupados, y cuantos menos problemas plantee a cualquiera de sus componentes, mejor.

Escuela identitaria: Aquel tipo de escuela que tiene una fuerte identidad pero que, sin embargo, no se plantea su vinculación al entorno territorial y social en el que se localiza como un tema relevante o significativo. Su capacidad de atracción es precisamente la buena definición de su proyecto educativo y, en algunos casos, la garantía de una notable homogeneidad social de sus alumnos y padres. Lo primero se consigue con direcciones claras y equipos estables y cohesionados. Lo segundo a través de criterios de filtro más explícitos. El barrio donde se ubican, la comunidad territorial en la que se insertan, no son normalmente tan relevantes como las características diferenciales que los definen, y por tanto, atraen a personas alejadas física y personalmente del lugar en el que tienen fijado su centro, atraídos tanto por la fuerte identidad de estos centros como por la segmentación social que garantizan.

Escuela comunidad: Aquellos centros caracterizados tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido. Este tipo de centros garantizan servir a la comunidad en la que se integran, y al mismo tiempo proyectan su actividad en ese territorio, en esa red de comunidades. Es un tipo de escuela que a partir de su buena implantación en el territorio acaba siendo punto de referencia, no sólo para sus usuarios, sino que es asimismo valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social. Su fuerte identidad le permitirá probablemente que utilice sus propios recursos y los recursos ajenos que tenga a su disposición, y que encuentre la manera de relacionarse con la realidad exterior, sin miedo a cambiar las cosas. Ese conjunto de factores puede permitir que se esté dispuesto a asumir más protagonismo y responsabilidad a partir de una concepción participativa de los mecanismos decisivos, y que tenga, por tanto, una elevada autoestima y una menor dependencia. Todo ello configura una escuela y una comunidad más capaces de encarar con éxito los retos del futuro que tienen planteados nuestras sociedades. El fuerte sentido de comunidad se combina con una alta capacidad de convivencia y de aceptación de la diversidad.

De los datos empíricos analizados, Subirats deduce que actualmente los centros de tipo escuela comunidad son más bien escasos. Unos pocos más que los anteriores corresponderían a la escuela utilitaria y a la escuela identitaria, respectivamente, mientras que el grueso de los centros se situaría en la escuela barrio. Sin embargo, las tendencias que observa van en la línea de intentar incrementar los niveles de identificación de los componentes de la comunidad escolar con su proyecto, tanto en las escuelas de tipo barrio como en las de tipo utilitario. Es decir, los centros tienden a avanzar hacia su transformación en escuela comunidad. Sin embargo, los procesos de segregación social sobre los que se sustentan en parte las escuelas de tipo identitario dificultan que éstas progresen hacia una mayor implicación en su territorio.

Hemos visto al principio de este capítulo la complejidad que entrañaba la sociedad de la información y los cambios que en el ámbito de la educación se estaban produciendo, hecho que implicaba a la escuela, pero también a todos los demás agentes involucrados y muy especialmente a la familia, los medios de comunicación, los grupos de iguales, etc. Para conseguir que todos estos sectores puedan hacer las aportaciones a la educación y formación permanente de los ciudadanos que exige la sociedad del conocimiento, es preciso que se sienten las bases necesarias para su colaboración: ello supone que se den necesariamente condiciones de igualdad, respeto, pluralidad y capacidad de diálogo, en un contexto de libertad y democracia. Tal como hemos visto, parece que donde mejor pueden darse estas condiciones es en los ámbitos más próximos a los ciudadanos: el barrio, el municipio, o un territorio específico que agrupe un número de ciudadanos suficiente, pero no excesivo, para que puedan darse procesos comunitarios de colaboración entre todos los sectores implicados, en pie de igualdad.

Así pues, una escuela que esté vinculada al territorio y al servicio de la comunidad en la sociedad de la información debería tener las siguientes características básicas:

1. Organización del espacio escolar sin límites horarios. En una sociedad atemporal, donde la información circula y está asequible a todo el mundo sobre la red a velocidad de vértigo, no tiene sentido que el ámbito escolar esté encorsetado de acuerdo con los límites temporales tradicionales de la sociedad industrial, debe ser una organización más abierta y flexible. Los espacios escolares deberían estar abiertos de forma más amplia para dar un servicio a la comunidad, de acuerdo con las necesidades de la población. Ello no significa atar a los maestros a las necesidades horarias de toda la población, como el resto de los ciudadanos el maestro obviamente debe tener su tiempo de trabajo, regulado de acuerdo con los usos y costumbres de cada país, y con las conquistas laborales que han beneficiado a las clases trabajadoras de nuestras sociedades avanzadas. Hablamos de la necesidad de hacer asequibles los espacios escolares a la ciudadanía, a cargo de personal especializado que, fuera del horario lectivo, ponga dichas infraestructuras al servicio de la comunidad de forma más flexible, para un uso polivalente, en el que encajen los complementos de formación del alumnado, la formación continua de los ciudadanos, las actividades lúdicas y deportivas, etc. En definitiva, rentabilizar socialmente unos espacios que en definitiva no son patrimonio de maestros y profesores, sino que pueden y deberían poder prestar servicios a toda la comunidad más allá del «horario escolar».

2. Incorporar la formación continua a la escuela: la formación permanente es un instrumento clave para el desarrollo de las personas en una época en la que los conocimientos

caducan a la velocidad que permite la actualización del conocimiento en la sociedad de la información, que es rapidísima. Los espacios escolares pueden ser de una enorme utilidad para prestar servicios de cara a la formación continua de los ciudadanos, una vez que acaban los estudios dentro del sistema formal. Las escuelas normalmente son espacios que tienen una distribución territorial muy difusa, están enormemente esparcidas por todo el territorio tanto urbano como rural y poseen una serie de recursos con posibilidades inmensas de ser utilizadas de cara a la formación continua. La escuela comunidad, en este sentido, debe cumplir una clara misión de servicio como recurso al alcance de la mayoría de ciudadanos que requieren de la actualización de conocimientos, habilidades y actitudes para su continuidad eficaz en el mundo del trabajo y en sus capacidades de desarrollo personal, cultural y cívico.

3. Incorporar la escuela a la sociedad red: Cada vez más, el conocimiento, como hemos visto, circula a través del espacio digital de la red. La escuela comunidad debe ponerse al servicio de la difusión de sus conocimientos utilizando los nuevos medios que pone a su alcance la sociedad de la información. La Galaxia Gutemberg se ha de complementar con la utilización de la Galaxia digital y la escuela comunidad es o debe ser uno de los instrumentos básicos de difusión de conocimientos a través de la red. Pero los centros educativos no deberían limitarse sólo a ser instrumentos de uso y difusión de las nuevas tecnologías, sino que deberían convertirse en auténticas redes interactivas, donde el profesorado pudiera interactuar comunicando experiencias, intercambiando conocimientos y generando nuevas formas de aprendizaje. Los colegios deberían transformarse en centros activos en el campo de la investigación y el desarrollo (I+D), en lugar de conformarse con ser instrumentos de simple transmisión de saberes, intercambiando conocimientos a través de la red y fomentando en el alumnado estas capacidades, que la red permite llevar a cabo incluso a nivel global.

4. Transformar la escuela en global y dialógica: En una sociedad donde el mestizaje y la convivencia de etnias y diferentes culturas está cada vez más presente, la escuela comunidad no puede abstraerse a esta realidad multicultural. La globalización permite un conocimiento cada vez más exhaustivo de las realidades más alejadas de nuestras culturas, los espacios se van acercando cada vez más, y la conciencia y valoración crítica de nuestras propias raíces no deben impedir una visión más amplia y cosmopolita de las demás realidades. La combinación de la identidad propia y de su conocimiento y valoración, con el respeto y el reconocimiento de las otras identidades y culturas debe formar parte del componente activo de una escuela que esté abierta a la ciudadanía de una sociedad libre y dialógica. La globalización implica una valoración del conocimiento local sobre el burocrático, y así debe estar presente en la realidad de la escuela comunidad: local y global han de formar parte de una actividad educadora que, a partir de la valoración de la propia realidad, asuma la comprensión y el diálogo con las diversas culturas.

5. Incorporar mestizaje y multiculturalidad: Por las razones antedichas, la pluralidad de culturas, que está presente en la comunidad, también debe estar presente en una escuela que tenga en cuenta a todos sus componentes sin discriminación de ningún tipo, ya sea por razón de sexo, etnia o religión: el multiculturalismo debe formar parte de cualquier escuela vinculada a la comunidad.

6. Maestro dialógico, facilitador del aprendizaje: Este nuevo tipo de escuela, necesaria para la sociedad red, exige también un nuevo tipo de profesorado que esté dispuesto

a llevar adelante las labores docentes con otros parámetros actitudinales, con otras habilidades acordes con la sociedad de la información y con los conocimientos necesarios para continuar aprendiendo permanentemente. Ha pasado a la historia el profesor tradicional encerrado en el aula y que enseñaba un saber consolidado. Hoy se necesita un modelo de maestro que sea consciente de su papel de facilitador del aprendizaje de un conocimiento que cambia rápidamente, sabedor de que la tarea de aprender la debe llevar a cabo el alumno con su apoyo y, por tanto, que sea respetuoso con su autonomía; que mantenga una actitud dialogante tanto con el alumnado como con los otros agentes implicados en la educación, y fundamentalmente, con las familias; que prepare al alumnado para la convivencia en una sociedad democrática. El maestro en cualquier caso es un modelo para los alumnos y con su actitud debe fomentar las capacidades necesarias para que los estudiantes adquieran la autonomía crítica necesaria para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

LA INTEGRACIÓN DE LA ESCUELA EN LAS REDES EDUCATIVAS LOCALES. LOS PROYECTOS DE «CIUDAD EDUCATIVA»

En este proceso iniciado en el camino hacia la transformación de los centros educativos en *escuelas comunidad*, con una mayor implicación y participación de los centros en el territorio, aceptación de la diversidad, proyectos de centro bien definidos y un alto grado de integración de las familias y la comunidad en los procesos educativos, hay diversas experiencias que valdría la pena analizar: unas, para ver la iniciativa que algunos municipios están tomando en este sentido; otras, que parten de la iniciativa de la propia escuela para abrirse a la comunidad y otras que, a iniciativa de la administración o incluso de fundaciones privadas, intentan llevar a cabo servicios educativos con la participación de los diferentes agentes que tienen presencia y pueden colaborar en las comunidades respectivas. A continuación vamos a referirnos a algunas de estas experiencias concretas que, a título de ejemplo, nos han parecido de interés, aunque somos conscientes de que no son las únicas existentes, puesto que son innumerables los esfuerzos que se están realizando en este sentido en todo el mundo.

a) Las ciudades educadoras

Los proyectos de ciudad educadora pretenden, básicamente, a través de procesos amplios de participación ciudadana en los que estén implicadas las principales entidades de la ciudad, lograr reflexionar en profundidad sobre las relaciones existentes entre los procesos educativos y la ciudad, así como abordar temas relevantes para la vida y la educación de las personas en la sociedad actual. Entre los principales temas estarían los de la sostenibilidad, diversidad cultural, asociacionismo, participación, consumo cultural, papel de la familia, universidad y formación continua, acceso al trabajo, papel de la mujer, personas con disminución de capacidades, y un largo etcétera de cuestiones relacionadas con el quehacer de los ciudadanos en el día a día. Con ello se pretende repensar la idea de ciudad educadora,

como concepto clave del desarrollo de los procesos educativos, formales o no, en el ámbito de los municipios, como entidades administrativas más cercanas a las personas y probablemente las más idóneas en este campo para garantizar sus derechos ciudadanos.

En este sentido, estos proyectos tratarían de apoyar el trabajo de las personas que operan en los ámbitos de la educación y reivindicar su papel como agentes sociales para la construcción de sociedades más justas y con mayor equidad y, a la vez, promover líneas de actuación que permitan establecer las continuidades necesarias entre los diferentes ámbitos y agentes (escuela, familia, trabajo, medios de comunicación, asociaciones, centros cívicos, museos, empresas culturales, teatro, cine, urbanismo, etc.), que ejercen con mayor o menor intensidad una influencia educativa sobre las personas.

A partir de los diagnósticos realizados, en los que es básica la concreción del contexto social y económico del municipio, se pueden describir las tendencias generales observadas en la ciudad con respecto a la educación que afectan tanto al sistema educativo formal, como a las relaciones entre los centros escolares y el territorio, a la formación y la incorporación al mundo del trabajo, a la oferta cultural y su uso educativo, a la función de las familias, a la influencia de los diferentes medios de comunicación y al uso de las nuevas tecnologías de la información, a la organización de la ciudad, al ecosistema y a la cualidad de la vida ciudadana, a la cooperación y al desarrollo, a la participación y a la corresponsabilización ciudadana y al papel de las personas con disminución de capacidades en el marco de la ciudad. Con este análisis de la realidad se hace posible constatar los puntos fuertes y los puntos débiles del municipio en cuanto a la educación, y con ello programar los procesos de intervención necesarios, intentando, desde el municipio, ayudar en la coordinación de todos los mecanismos que intervienen en el ámbito educativo. Uno de los puntos básicos de este tipo de actuaciones, sin duda, es el logro de una mayor coordinación e implicación de los diferentes agentes sociales, dando coherencia a las actuaciones que se pueden programar desde y en los municipios en los ámbitos de la educación. Desde el respeto y la independencia de los diferentes actores, se procura la concreción de una apuesta para que la ciudad se convierta realmente en una auténtica sociedad educativa donde actúen todos los agentes educativos y sociales formando un proyecto común y corresponsable de toda la tarea educativa que se vaya a realizar.

Una de las ciudades más activas en la formulación de proyectos de este tipo ha sido entre muchas otras, como Rubí, Olot, Reus y un sinnúmero más, Barcelona, donde a través de procesos públicos de discusión se ha llegado a la formulación de un proyecto educativo de ciudad, sentando las bases para la actuación en este campo, para conseguir los objetivos siguientes:

- Un sistema público e igualitario, que vaya más allá de la escuela y tenga en cuenta a todos los agentes educativos y en especial a la familia, los medios de comunicación, los grupos de amistad, con el fin de garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos y ciudadanas.
- Un proyecto para toda la ciudad, que permita marcos de decisión local con suficiente autonomía, con el fin de acercar el ámbito de decisión al territorio.
- Lograr que el profesorado, como principal capital humano para la formación de intenciones educativas, esté próximo a la comunidad, sin olvidar a los demás agentes educativos.

- Conseguir la mejora de las prácticas educativas familiares desarrollando formas de apoyo social para las mismas.

Las finalidades educativas formuladas en el proyecto se basan en lograr:

- En primer lugar, una ciudad sostenible, con un modelo de desarrollo que tenga en cuenta las necesidades de los ciudadanos y fomente la participación y la presencia de toda la heterogeneidad que constituye el tejido social.
- La coeducación, entendida como la práctica de la igualdad en la escuela mixta, como un pilar de transformación social, y ampliándola a toda la ciudadanía.
- Lograr la cohesión y la justicia social basándose en la igualdad de derechos.
- Conseguir que la formación capacite a las personas para aprender a lo largo de toda la vida y conseguir el desarrollo de las capacidades para poder transformar la información en conocimiento.
- Promover una ciudadanía culturalmente activa, de manera que se consiga una concepción compartida para el conjunto de entidades que gestionen el patrimonio cultural, histórico y artístico de la ciudad en relación con sus responsabilidades como mediadores pedagógicos.
- Conseguir que los ciudadanos y ciudadanas estén plenamente capacitados para vivir en la sociedad del conocimiento, combatiendo el analfabetismo científico y promoviendo el interés por el cambio.

Todo ello se resume en la formulación de las siguientes líneas estratégicas y objetivos:

- 1) Fomento de la igualdad y lucha contra la exclusión en relación a los cambios sociales, el acceso al conocimiento y la cultura.
- 2) Reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de la educación y articulación de los agentes sociales y del tipo de educación existente en la ciudad.
- 3) Promoción de una ciudadanía activa, crítica y responsable animada por actitudes que favorezcan la cohesión social.
- 4) Formación de la ciudadanía en el uso sostenible de los recursos y la promoción de un ecosistema urbano que mejore la calidad de vida de las personas.
- 5) Vinculación de la educación en la producción y la generación de ciencia y tecnología.

b) Los programas de desarrollo escolar (School development Programs)

Hay que buscar sus orígenes en el año 1968 y relacionarlos con la comunidad afroamericana y con aspectos religiosos. Se iniciaron en dos escuelas de New Haven, en Connecticut, con problemas graves tanto de aprendizaje como de comportamiento, y con el apoyo del Child Study Center de la Yale University. Fueron dirigidos por el médico, educador y escritor James Comer¹⁰ bajo el lema «Se necesita un pueblo para criar un niño».

¹⁰ Comer, J. P. et al. (ed.) 1999. *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York, Teachers College Press.

Estos programas, en la actualidad, en los inicios del siglo XXI, cuentan con más de ochocientos centros, entre los cuales 600 son escuelas primarias, más de 100 escuelas secundarias y casi 100 *High Schools* secundarias.

El principal objetivo del programa de desarrollo escolar es movilizar a la comunidad educativa (profesorado, familiares, equipo administrativo, personal no docente y demás miembros de la comunidad) para dar apoyo al desarrollo holístico del alumnado e influir en su éxito académico. En principio, el primer factor de éxito fue que los niños y niñas no abandonaran la escuela, aunque el triunfo fue haciéndose cada vez mayor, ya que el programa estaba orientado hacia la superación académica, social y personal del alumnado.

Para ello se basa en tres principios básicos:

1. Colaborar: Cada miembro del equipo tiene voz. Todos y todas respetan y escuchan esa voz. Permite al equipo directivo y al profesorado incidir en la gerencia de la escuela.
2. Consensuar: Las decisiones no se toman por mayoría de votos, sino que se consensúan. De esta manera no hay ganadores ni perdedores. Los miembros del equipo trascienden sus puntos de vista para apoyar al conjunto. Es un principio promotor del diálogo y la comprensión mutua.
3. No culpabilizar: Se resuelven los problemas aceptando la responsabilidad, pero no se «echan las cosas en cara». Se facilita así el análisis y la solución de problemas al enfatizar la responsabilidad al mismo tiempo que se elimina la recriminación.

Dos caminos marcan el currículo: 1) se pone especial énfasis en el aprendizaje de las materias instrumentales y 2) se dan clases bilingües para las comunidades de habla no inglesa.

En cuanto a la metodología, se promueven mecanismos que permitan a los familiares y al *staff* conocer mejor el desarrollo del alumnado y de su conducta. Este conocimiento aplicado a cada apartado del programa de la escuela, de manera comprensible y no amenazante, lleva a la obtención de éxitos pequeños pero significativos que animan a todas las personas implicadas en ellos. Para facilitar este desarrollo, el proceso consta de tres operaciones:

1. Plan escolar comprensivo, global, que afecta a toda la escuela incluida su organización.
2. Formación del personal escolar haciendo especial hincapié en todo lo relacionado con el desarrollo psicológico de niños y niñas.
3. Evaluación y modificación de las situaciones.

De ello resulta un auténtico programa basado en el espíritu cooperativo global, que sustituye por completo a la anterior organización y forma de dirigir la escuela.

El eje del proceso organizativo está compuesto de tres equipos:

1. El equipo de planificación y administración escolar (*School Planning and Management Team*), con representación de la dirección, profesorado, familiares y estudiantes. Se encarga de la dirección de la escuela, prioriza las actividades y no deja que nadie se apropie de sus resultados.
2. Equipo de apoyo al personal y a los estudiantes (*Student and Staff Support Team*), que ofrece apoyo psicológico para mejorar las interacciones entre el alumnado,

trabaja las situaciones en su conjunto y si es necesario con cada niño y desenvuelve su radio de acción de forma preventiva y prescriptiva. Está compuesto por miembros que sirven como facilitadores de las diversas interacciones entre familiares y *staff*, organizan reuniones y hacen recomendaciones sobre los cambios que deben llevarse a cabo e intenta prevenir los posibles problemas.

3. Equipo de padres (*Parent Team*), que constituye el grupo que ha de servir para recuperar la fuerza de la escuela en el seno de la comunidad. Escoge las personas representantes de las familias en el equipo básico, ejerce sus funciones propias como equipo de familiares, y participa en los actos de la escuela. Se trata de actividades planificadas entre familiares y profesorado, y para ello disponen de instrumentos que les permiten aprender cómo llevar una reunión, tomar decisiones, organizar eventos, etc.

Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y *staff*, de tal manera que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos. Conjuntamente, familiares y *staff*, crean un clima social cálido y trabajan como colaboradores. Su confianza y capacidad de decisión crece conforme avanza su participación en el día a día y en el gobierno de la escuela, hasta tal punto que se produce un giro en sus vidas que ha hecho que muchos familiares vuelvan a estudiar.

Diversos estudios han mostrado cómo mejoran estas escuelas no sólo en los resultados académicos, sino también en la autoestima del alumnado y en el clima escolar.

c) Las comunidades de aprendizaje

Este tipo de proyecto consiste en el intento de conseguir que la escuela llegue a ser una parte muy importante (pero una parte) de una comunidad en la que el papel educador haya sido asumido por la mayoría de los miembros de una colectividad. Los objetivos que se deben ir alcanzando según Castanys y Planes (2002)¹¹ son, por una parte, los que se refieren a aprendizajes curriculares y, por otra, conseguir que toda la comunidad asuma su papel educador.

En cuanto al primer apartado, la prioridad es que los alumnos, incluyendo a los más desaventajados, consigan dominar las competencias básicas y adquieran los conocimientos necesarios para continuar aprendiendo. Para conseguir este objetivo, se necesita no sólo la colaboración del profesorado, sino la coordinación y asesoramiento del claustro de profesores, la participación de los padres y madres, antiguos alumnos y otros voluntarios. Es decir, hace falta que en el proyecto se implique el resto de la comunidad y se reciba apoyo y colaboración para ampliar la oferta educativa.

El segundo apartado hace referencia a los objetivos relacionados con toda la comunidad (pueblo, barrio, entorno próximo como entidad educadora y educable, y no sólo a los niños en edad escolar, para conseguir un clima en el que sea posible el intercambio de capacidades de todo tipo conocimientos, habilidades y actitudes) entre jóvenes y mayores,

¹¹ Castanys, M. y Llorenç Planes. Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. Aula de innovación educativa n.º 108, enero de 2002.

donde cada vecino pueda participar como aprendiz o como maestro según sea el aprendizaje que se desarrolle.

Este tipo de experiencias requieren que los participantes estén lo más próximos posible a la filosofía general del proyecto, por lo que se necesita:

- Una gran capacidad de trabajo en equipo por parte del profesorado, tener un talante abierto a nuevas experiencias, así como que el hábito de compartir la práctica cotidiana sea una característica mayoritaria: sistematizando el trabajo, unificando criterios, compartiendo responsabilidades, acogiendo y asumiendo propuestas de todos y respetando ritmos y maneras de proceder diferentes.
- Que la participación de las familias a través de los canales establecidos sea lo más habitual posible: la escuela debe partir de tradiciones educativas que creen canales de relación entre el centro y las familias. Así, entrevistas, reuniones, asambleas, comunicados escritos, notas de agenda, etc. deben ser prácticas lo más normalizadas posible. También es necesario que haya una asociación de padres y madres de alumnos con la que se trabaje conjuntamente y en dinámicas de cooperación, organizando en común actividades extraescolares o preparando fiestas, excursiones, convivencias, etc.
- El consejo escolar es necesario que genere trabajo creativo y de debate y consiga dar juego a sus participantes, de forma que las sesiones sean siempre un seguimiento del trabajo realizado por todos los que intervienen. Las reuniones deben tener siempre un contenido real y ser decisivas. Se debe huir de la burocratización y del cumplimiento estricto de la normativa establecida, dando más relieve a aspectos de participación, cohesión entre todos los colectivos y debates significativos para los padres, los ayuntamientos y los demás miembros.
- El ayuntamiento y la escuela tienen que partir de canales de colaboración previos que hayan significado metas comunes. Los dos bloques de objetivos del proyecto deben ser mayoritariamente deseados por los representantes de la comunidad local y, por lo tanto, también de sus gobernantes.

Este tipo de experiencias, por supuesto, requieren de una gran flexibilidad administrativa, de la colaboración intensa por parte de los padres y madres y de una labor muy intensa por parte de los claustros, para lo que es imprescindible el trabajo en equipo. Son experiencias que no pueden recrearse en el fracaso escolar, sino que deben movilizar recursos diversos, relaciones con las familias y agentes comunitarios para dar oportunidades a todo el alumnado, fomentar la participación democrática y transformar los centros, con el fin de lograr superar situaciones negativas y conseguir el éxito escolar. En definitiva, es necesario tener y plasmar en realidades concretas las capacidades de ensoñación de una realidad mejor, transformable en proyectos comunitarios en los que estén presentes todos los sujetos de la realidad escolar.

d) Preescolar na casa

Una experiencia de gran interés es la que se lleva a cabo en Galicia, con la colaboración de los padres y la escuela de cara a la prevención del fracaso escolar de niños que no asisten a la escuela infantil es el programa *Preescolar na casa*, descrito en *Cuadernos*

de Pedagogía. No intenta ser la alternativa a las escuelas infantiles, tampoco es una escuela infantil que funcione cada quince días, ni a distancia, es un trabajo que va en contra de dos corrientes: la de la comodidad e inhibición de los padres; y la de quienes no creen en sus capacidades educadoras y positivas.

Como medio de apoyo a la actividad de los padres, este programa cuenta con una revista, la elaboración de material didáctico específico con folletos y libros, y también cuenta con un programa de radio semanal.

Cada dos semanas se organiza una reunión de un profesor con los padres, madres y niños de una localidad, en un local convenido. Este tipo de reuniones forman parte de un plan elaborado, aunque se desarrollan con mucha flexibilidad.

En la programación de las reuniones se propone una actividad central, que se llevará a término con padres y niños, y que se intenta que sirva como elemento motivador y de referencia para realizar después otras en casa. Hay también un tema de debate con los padres que trata sobre aspectos de la educación infantil, una actividad final con los niños, y la previsión del material necesario. En estas reuniones, por tanto, se revisan las unidades didácticas desarrolladas durante la quincena y se presentan las que se van a llevar a cabo en la siguiente. Las unidades didácticas constan de una guía para los padres, con las actividades planificadas con los niños, y también con fichas para los mismos. Cada unidad se vertebra en torno a un tema o núcleo de los tópicos de educación infantil e incluye siempre un cuento.

El programa, en consecuencia, es un intento de implicar a las familias en la preparación de los hijos durante una etapa, la preescolar, de suma importancia, para que éstos lleguen a la escuela con un mínimo bagaje que les permita después un seguimiento educativo eficaz.

Los resultados que se constatan a partir de la opinión del profesorado son, en primer lugar, que se consigue que los padres sean más activos, más seguros de sí mismos y más competentes en la educación de sus hijos; y por otra parte, que los niños sean más curiosos y despiertos, que interactúen con más facilidad y que avancen en sus destrezas manuales e intelectuales. También se ha constatado que estos niños suelen obtener después, en el ámbito escolar, los mejores resultados.

Todas las experiencias hasta aquí descritas tienen en común una visión de la educación formal que trasciende el propio centro y que implica a los principales agentes educativos de la comunidad. Son ejemplificaciones concretas de un nuevo tipo de acción educativa escolar que muestra la tendencia, cada vez más necesaria en la sociedad red, de plantear la educación desde una nueva perspectiva más comunitaria, participante y dialógica, donde escuela, familia y municipio, en colaboración estrecha, plantean una manera nueva de hacer las cosas, más acorde con los requerimientos de una sociedad que necesita la educación como uno de sus pilares básicos. En este tipo de actuaciones, los protagonistas asumen un nuevo modo de actuar, donde el maestro pierde su antiguo poder para ganar una autoridad basada en su profesionalidad y capacidad de diálogo, donde el alumnado aprende a aprender y es más autónomo, y la familia comparte responsabilidades educativas, constituyendo una comunidad con la presencia del resto de los agentes, con lo que se gana en cohesión y motivación.

El Informe Delors¹² propugnaba que la educación para la sociedad del siglo XXI asumiera que ya no era suficiente la acumulación de un *stock* de conocimientos en el inicio de la vida de donde se puede ir sacando hasta el infinito, y que por el contrario era necesario ser capaz de aprovechar y explotar a lo largo de toda la vida las ocasiones de actualizar, profundizar y enriquecer este conocimiento inicial para adaptarse a un mundo cambiante. Y para lograr estas metas decía que la educación debía organizarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de toda la vida de cada individuo: *aprender a conocer*, es decir, adquirir las herramientas de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder actuar sobre el entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas; y finalmente, *aprender a ser*, como progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

La enseñanza formal en la escuela tradicional se orienta principalmente hacia el aprender a conocer, ahora es necesario contemplar también los otros aprendizajes, tal y como hemos ido viendo a lo largo de este capítulo, pero además, la escuela no agota las posibilidades educativas que se dan en un determinado territorio. Hemos visto al principio de este capítulo la complejidad que entrañaba la sociedad de la información y los cambios que en el ámbito de la educación se estaban produciendo, hecho que implicaba a la escuela, pero también a todos los demás agentes involucrados y muy especialmente la familia, los medios de comunicación, los grupos de iguales, etc. Para conseguir que todos estos sectores puedan hacer sus aportaciones a la educación y formación permanente de los ciudadanos que exige la sociedad del conocimiento, es preciso que se sienten las bases necesarias para su colaboración, y ello supone que se den condiciones de igualdad, respeto, pluralidad y capacidad de diálogo en un contexto de libertad y democracia. Esto, tal como hemos visto, parece que donde mejor puede darse es en los ámbitos más próximas a los ciudadanos: el barrio, el municipio, la comunidad.

RESUMEN

Con el paso de la modernidad tradicional a la nueva modernidad, a la sociedad de la información y del conocimiento, se están produciendo transformaciones de fondo que afectan al entramado económico y social. Los análisis de la sociedad realizados por autores como Beck o Castells constatan esta nueva realidad, llena de riesgos e incertidumbres (Beck), y en la que la característica básica es la capacidad de selección y procesamiento de la información relevante en tanto que fuente principal de éxito o fracaso de las personas, grupos e instituciones (Castells). Estas transformaciones afectan a las relaciones entre el sistema familiar y el escolar: el papel de la escuela en la actual sociedad ha cambiado, ya no es la única fuente de saber ni el maestro es ya quien lo detenta, de modo que la institución escolar debe tener en cuenta estos cambios y buscar nuevas soluciones a los nuevos retos planteados.

La familia, por otro lado, también ha acusado de forma importante los cambios sociales y ella misma ha experimentado profundas transformaciones con respecto a la existente en la sociedad tradicional e incluso en la era industrial.

¹² Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris, UNESCO.

En la sociedad de la información, escuela, territorio y familia adquieren nuevas definiciones y roles muy importantes para la constitución de la identidad social, que marcan la necesidad de establecer un nuevo tipo de relaciones entre los diferentes agentes de socialización.

En la tipología de los diversos modelos de escuela construida por Joan Subirats: *escuela barrio*; *escuela utilitaria*; *escuela identitaria*; y *escuela comunidad*, se definen las diferentes relaciones de los centros escolares con su entorno y con las familias, así como las distintas formas de entender la organización y participación de los diferentes agentes en la educación formal. A partir de este análisis, se deduce que la tendencia de los centros educativos es avanzar hacia la escuela comunidad, a pesar de los procesos de segregación social que dificultan este progreso.

Una escuela vinculada al territorio en la sociedad del conocimiento debería tener unas características nuevas, que asumieran lo siguiente:

- Una organización escolar sin límites horarios y una rentabilización social mayor de los espacios al servicio de la comunidad.
- La incorporación de la formación continua a la escuela.
- Involucrar la escuela en la sociedad red, con la incorporación de las nuevas tecnologías y nuevas formas de aprendizaje.
- Transformar la escuela en global y dialógica, con una mayor asunción de los valores universales, a partir de un conocimiento crítico y exhaustivo de la realidad más inmediata.
- Incorporar a la escuela la diversidad y el mestizaje de nuestra sociedad multicultural, sin discriminaciones de ningún tipo.
- La renovación del profesorado mediante la asunción de su papel de facilitador del aprendizaje y de su actitud dialógica con todos los agentes implicados en la educación, y consciente de la necesidad de actualizar permanentemente sus capacidades en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes acordes con las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento, así como de su papel de educador para una convivencia libre, igualitaria y democrática.

En la práctica, en la nueva sociedad y unidas a estos cambios, se están desarrollando diversas experiencias de éxito que se exponen al final del capítulo como ejemplos de proyectos de «Ciudad Educativa» donde se da la integración de la escuela en las redes educativas locales: las Ciudades Educadoras, los Programas de Desarrollo Escolar (School Development Programs) que se realizan en EE UU desde 1968, las Comunidades de Aprendizaje, y la experiencia gallega de «Preescolar na casa» son algunas de estas experiencias de éxito que se están realizando en la actualidad en distintas partes del mundo.

Actividades

- ✓ Entra en la red y busca debates educativos sobre las relaciones entre la escuela y otros agentes implicados en el ámbito educativo (familia, municipio, grupo de iguales, etc.).

- ✓ Busca el proyecto educativo de tu municipio y averigua cómo se ha elaborado. Analiza especialmente cuál ha sido la participación de los diversos agentes sociales.
- ✓ Intenta aplicar la tipología de Joan Subirats a tu experiencia escolar concreta e intenta encajar el centro donde estudiaste en uno de los modelos descritos, argumentando tu opción y describiendo las principales características del mismo.
- ✓ Recurriendo a la experiencia descrita en el preámbulo del capítulo, analiza el papel de los diferentes agentes en el conflicto y describe, si los conoces, otros casos.
- ✓ Intenta recoger otras experiencias en las que las relaciones escuela-comunidad hayan aportado mejoras en los resultados pedagógicos y hayan redundado en una mejor convivencia social de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Básica:

- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información*. Madrid, Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *Learning: Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. París, UNESCO.
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona, Fundació «la Caixa».
- SUBIRATS I HUMET, J. (coord.) (2002). *La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona, Ariel.
- Para el conjunto de experiencias concretas, recomendamos especialmente las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula* (Edit. Graó).

Complementaria:

- ARIÉS, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. París, Plon.
- BECK, U. (2002). *Libertad o capitalismo*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.
- CASTANYS, M. y PLANES, Ll. Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. *Aula de innovació educativa* n.º108, enero de 2002.
- DELORS, J. (1996). *Learning: Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. París, UNESCO.
- DELVAL, J. (2000). Amigos o enemigos: la televisión y la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 294 (diciembre), pp. 15-19.
- ELBO, C. et alii (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- POSTMAN, N. (1982). *The disappearance of childhood*. Nueva York, Vintage Books.

Bibliografía general comentada

AA.VV. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós

Seis autores (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis) presentan sus análisis de los retos de la educación en la sociedad actual. Castells analiza la sociedad de la información, Flecha las desigualdades educativas que genera, Freire la perspectiva emancipatoria que lucha contra ellas, Giroux la cultura juvenil, Macedo lo que se permite y lo que no se permite incluir en los currículos y Willis la mercantilización de la educación y la cultura.

AA.VV. (1997). *Cartas a una maestra, nueva edición*, PPC

La sociología de la educación analiza el conjunto del sistema educativo, pero también las alternativas prácticas que se han dado al mismo. Este libro describe cómo en la escuela de Barbiana se practicaba la democracia y la igualdad. El alumnado era el protagonista de su educación y el objetivo no era competir con las demás personas sino colaborar para que todas las compañeras y compañeros consiguieran asimilar los aprendizajes. No había notas y la prensa y el debate eran fuentes privilegiadas de conocimiento. Este atractivo libro tiene además el interés de la participación del alumnado en su elaboración.

ANAYA, G. (1983). *¿Qué otra escuela? Análisis de una práctica*. Madrid, Akal

Gonzalo Anaya es uno de los principales precursores de la Sociología de la Educación en España, además de haber sido profesor de escuela desde tiempos de la República hasta ahora que sigue impartiendo docencia en un doctorado de Educación. Este libro, surgido en torno a un curso que impartió a profesorado, sitúa la acción de quienes somos enseñantes en un marco social capitalista que incluye la Administración de la que gran parte somos asalariados y asalariadas. El objetivo explícito del libro es cambiar la institución escolar, reorientarla a partir de una visión social de la escuela que se va desarrollando a lo largo del libro. Este texto tiene especial interés en que el profesorado no limite su perspectiva a la dimensión técnica de la educación, sino que quiera comprender el conjunto de aspectos de la escuela y actuar para transformarla.

APPLE, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Nueva York, Routledge, Chapman and Hall, Inc (primera edición en 1979)

Ideología y currículo es el primer volumen de una trilogía, seguido por *Educación y poder* y *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. A través de esta obra Apple aborda los contenidos, organización y control del currículo, así como las respuestas que se realizan desde el profesorado y el alumnado, tratando de dar respuesta a cuestiones, como por ejemplo, las relaciones existentes entre economía y cultura. Proporciona un marco político, conceptual y empírico al análisis que realiza de todo lo que acontece en las clases, para de esta forma comprobar si la educación está contribuyendo o no a la reproducción

de la sociedad. Cabe resaltar también el análisis crítico que realiza del currículo, tanto abierto como oculto, que le lleva a investigar sobre las relaciones que se producen en las aulas, viendo cómo las instituciones educativas no sólo realizan una función de distribución de conocimientos, sino que ayudan también a mantener los dominios económico, político y cultural.

APPLE, M. W. y BEANE J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Ediciones Morata, S. L. (p. o. en 1997)

En este libro se recogen cuatro experiencias de escuelas democráticas, precedidas de un primer capítulo en el que Apple y Beane explican qué es una escuela y un currículo democrático. Las experiencias son de escuelas públicas en las que la participación de todos los agentes de la comunidad es fundamental para lograr el éxito escolar. En todas ellas el currículo parte de la base de que el conocimiento se relaciona de manera directa con la realidad de las personas de la comunidad, y de que es construido de manera democrática contando con la participación de todas ellas. El trabajo cooperativo y la participación significativa de los familiares hacen que se incremente la implicación comunitaria, ya que éstos ven cómo inciden de manera directa en la educación de sus hijos e hijas y se implican aún más en las dinámicas escolares.

AYUSTE, A et al. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó

Se realiza una aproximación a las principales perspectivas consideradas críticas en este siglo, destacando el enfoque comunicativo en la práctica educativa, y un análisis de los procesos de dualización social en el paso a la sociedad de la información, así como los intentos que surgen de anular las iniciativas emancipadoras. Interesa destacar el recorrido histórico que se realiza en torno a los enfoques críticos en educación, y el análisis de los movimientos sociales como motor de las transformaciones sociales y educativas. En la segunda parte del libro se abordan temáticas específicas desde la perspectiva crítica: el currículo, las reformas educativas, los saberes escolares, el fracaso escolar... El conjunto de orientaciones comparten la pretensión y la ilusión del cambio social.

BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid, Ediciones Akal, S. A. (de similar contenido es: **Bernstein, B. (1993).** *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata)

En este clásico libro Bernstein recopiló artículos relativos a veinte años de trabajo, a través de los cuales mostró las interrelaciones entre la clase social de donde provenían los niños y niñas de primaria y el tipo de lenguaje que utilizaban a la hora de expresarse. Centra su análisis fundamentalmente en los códigos lingüísticos, diferenciando dos tipos de código, el restringido y el elaborado. El primero de ellos era utilizado por los niños y niñas de clase obrera, mientras que el elaborado era el que acababa por institucionalizar la escuela y era utilizado por el alumnado no obrero. No se trata de una obra que se centre en el análisis de estructuras organizativas de la escuela o en los cambios curriculares acontecidos en la misma, sino en las relaciones existentes entre el tipo de lenguaje y también de habla que utilizaban los niños y niñas de distinta clase social.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure

El análisis sociológico de la educación que aporta Bernstein recoge una serie de conferencias llevadas a cabo por el autor en Santiago de Chile durante los años 1985 y 1986, y otros textos específicos. Entre estas aportaciones cabe mencionar un recorrido por el debate teórico sociológico en ese contexto, principalmente en torno a las relaciones entre educación y sociedad, destacando la observación del papel que las teorías de la reproducción cultural han desempeñado en este ámbito. A lo largo del libro se presta atención a la transmisión de las relaciones de poder en el campo educativo y a las contribuciones que desde la Sociología de la Educación

se realizan para la consecución de una democracia efectiva. Existe una obra similar editada por Ediciones Morata. Cabe destacar para las dos ediciones el trabajo riguroso de traducción realizado de la siempre difícil de traducir obra de Bernstein.

BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus (p. o. en 1979)

En este libro Bourdieu desarrolla, entre otros, el concepto de *habitus*, y su repercusión en distintos ámbitos sociales. Concretamente, nos interesa destacar su aplicación al campo de la educación y la explicitación de las relaciones de distinción que se generan. Obra de gran interés y gran trascendencia incluso para aquellos y aquellas que están en desacuerdo con la perspectiva estructuralista.

BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo.* Madrid, Akal

La miseria del mundo es un retrato viviente de las desigualdades y de las diferentes formas de reaccionar ante ellas por parte de quienes más las sufren. Las entrevistas realizadas durante tres años se presentan dentro del sólido marco teórico y metodológico con que fueron diseñadas y llevadas a cabo. Por el libro aparecen una profesora de escuela de una zona socialmente excluida, un joven que milita en el Frente Nacional de Le Pen, personas emigrantes venidas de fuera y otras a las que se continúa denominando inmigrantes aunque hayan nacido en Francia. La sociología se presenta aquí como proveedora de análisis científicos que desvelan las consecuencias de las diferentes políticas sociales.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción.* Barcelona, Laia

Éste ha sido durante décadas el libro clave de la Sociología de la Educación que ha recibido el nombre de teoría de la reproducción, en parte porque el primero de los textos de esta corriente (*Aparatos Ideológicos del Estado*, de Althusser) tardó en publicarse en forma de libro y tenía un título más complicado. Este texto clarifica muchos conceptos que hoy son también utilizados por otras corrientes de la Sociología de la Educación: falta de neutralidad de la escuela y de la profesora o profesor, arbitrariedad cultural, capital cultural, capital lingüístico, violencia simbólica. Ya su traductora y socióloga Marina Subirats advirtió del carácter cerrado y paralizante de esta obra de la que Bourdieu se distanció en el libro *Cosas dichas* (1987).

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid, Morata

El contenido de este libro demuestra que el autor es, además de profesor de Sociología de la Educación, una de las personas que mejor conoce la educación en España. En un texto de fácil lectura y asimilación, Carbonell hace un recorrido por las propuestas teóricas y las realizaciones prácticas de las innovaciones y cambios producidos en las escuelas, tanto en nuestro contexto como a nivel internacional, tanto actuales como las que se han ido produciendo a lo largo de la historia. Ferrer y Guardia, Freire o Barbiana tienen cabida en este libro, lo mismo que Porto Alegre, las escuelas aceleradas y las comunidades de aprendizaje, sin olvidar los proyectos de ciudad educadora.

CASAL, J., MASJUAN, J. M. y PLANAS, J. (1990). *La inserción social y profesional de los jóvenes.* Madrid, CIDE

Este libro es el informe sobre uno de los primeros y más interesantes trabajos de investigación hechos sobre este tema en nuestro país y en el que hay que destacar su rigor metodológico. Es de gran interés el planteamiento teórico del tema de la inserción o transición de la escuela al mundo del trabajo, analizando el papel que desempeña la formación, o la aproximación progresiva al empleo y configurando con ellos un conjunto de «itinerarios de inserción», cuya descripción y definición en términos de niveles formativos y tipos de inserción laboral conseguidos o que se van consiguiendo, es la conclusión más interesante del trabajo.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid, Morata

El autor es un clásico que está teniendo una importancia creciente en la educación y las ciencias sociales. Este libro reflexiona sobre la importancia de incluir a todas las ciudadanas y ciudadanos independientemente de su cultura y condición socioeconómica para alcanzar un desarrollo económico, social y cultural mucho más ricos. Para ello defiende la idea de que no sólo se ha de dotar de canales para que participen en las diferentes instituciones sociales, sino que además hay que reconocer social y públicamente las aportaciones que hacen estos grupos. Esto le lleva a defender una educación pública, democrática, igual para todas las clases sociales.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada (p. o. en 1996)

Dubet es el director adjunto del CADIS, Centro de Análisis e Intervención Sociológicos, fundado por Touraine y actualmente dirigido por Wieviorka. Lejos del estructuralismo y el reproductivismo, estos autores analizan no sólo lo que la escuela reproduce, sino también lo que produce. Con esa orientación, este libro recoge los resultados y reflexiones de una investigación realizada durante tres años con nueve grupos de alumnos de distintos contextos socioculturales y diferentes niveles de la educación no obligatoria. Lejos de presentar a los sujetos simplemente como receptores, dicen que los actores se socializan a través de aprendizajes diversos y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de convertirse en autores de su educación.

DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Madrid, Península (p. o. en 1922)

Durkheim es el fundador de la Sociología de la Educación y uno de los padres fundadores de la sociología. Con este libro contribuye a las que consideraba finalidades prácticas de nuestra materia: proporcionar al profesorado un análisis científico de la educación que le dé información y que le ayude a resolver sus problemas y a racionalizar su moral proporcionando así nuevos criterios de actuación educativa. Clarifica que el carácter social de la perspectiva sociológica cuestiona las pretensiones de filósofos y pedagogos de diseñar la educación ideal para todo tipo de sociedad y otorga su debida importancia al papel de las instituciones educativas y sus funciones dentro de una sociedad determinada.

FEITO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel

Interesante libro que dentro del referente de la «escuela obligatoria», resume con claridad, sencillez y profundidad, las aportaciones de la sociología sobre temas centrales como el alumnado, el profesorado, el currículo o la participación de los padres en la escuela, con amplia información sobre las aportaciones hechas a estos temas desde el contexto anglosajón.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema

El autor presenta los temas clave de la Sociología de la Educación en un libro corto con una redacción clara y directa, dirigido no sólo a las y los profesionales de la educación, sino también a otros sectores y personas activamente implicadas en la enseñanza. En él encontramos el análisis de las relaciones escuela-sociedad, educación y trabajo, el profesorado, las reformas, las relaciones de género, los factores del rendimiento económico y la organización de los centros.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata

Un libro en el que con la claridad mental y expresiva característica del autor se repasan con fines de divulgación para el público no especialista algunas de las cuestiones más importantes planteadas en el campo de la Sociología de la Educación durante los últimos años, y sobre las que el autor ha elaborado y publicado estudios más profundos. Por ejemplo, educación y cambio social, los tipos de conocimiento en el sistema educativo, la escuela pública, el centro como agregado, organización o sistema, o la profesión docente.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.) y SÁNCHEZ, J. (1999). *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ariel

Este libro presenta un conjunto de lecturas clásicas y actuales, todas ellas de un gran interés y valor científico que, en su gran amplitud, cubren todos los temas que solemos desarrollar en nuestros programas habituales de la asignatura. Es por tanto un material de apoyo de gran utilidad para poner en contacto directo al alumnado con los autores y documentos más importantes y reconocidos.

FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure

La profesora chilena Dona Ferrada presenta en este libro de una forma comprensible y crítica un análisis de las más recientes propuestas curriculares que se basan en las teorías sociales actuales y en las prácticas educativas más democráticas e igualitarias. Su estudio de las implicaciones curriculares de las obras de autores como Habermas, Freire o Apple tiene la profundidad de quien ha trabajado a fondo cada una de sus páginas y las ha reflexionado y debatido con los sujetos educativos que las ponen en práctica. Esta obra resulta especialmente adecuada para quienes, como Habermas y Freire, entienden la crítica no como la cultura de la queja de lo mal que va todo, sino desde la óptica transformadora de qué se puede hacer y qué se está haciendo ya para cambiarlo.

FERRER Y GUARDIA, F. (1976). *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets

Hay diferentes alternativas educativas prácticas desarrolladas a lo largo de la historia que se destacan a nivel mundial: Sumerhill en el Reino Unido, Recife en Brasil, Barbiana en Italia, Makarenko en la antigua URSS, Freinet en Francia y la Escuela Moderna en España. Este libro explica esta última experiencia de orientación anarquista en la que puede verse la importancia que se daba al conocimiento científico y al debate abierto frente al oscurantismo al que sometían a la enseñanza determinados dogmas religiosos. El autor del libro es el creador de la experiencia.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós

Este texto presenta un análisis sociológico de la educación desde la relación entre las aportaciones teóricas de autores como Habermas y Beck, y los relatos de aprendizaje y transformación social de personas adultas que asisten a clases. Se encuentran en este libro los fundamentos del aprendizaje dialógico en que se basan experiencias transformadoras de educación de personas adultas (como las tertulias literarias dialógicas) y de escuelas e institutos (como comunidades de aprendizaje).

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI

Este libro critica la educación bancaria entendida como aquella en la que el educador o educadora deposita valores y conocimientos en las y los educandos, que son las y los depositarios a través de la memorización mecánica. En su lugar, propone una educación basada en el diálogo, en el que aprenden tanto las personas educandas como las educadoras. Uno de los mayores méritos teóricos de este texto es haber desarrollado en la Sociología de la Educación una denominada Teoría de la acción dialógica, doce años antes de que a la sociología general llegara la Teoría de la acción comunicativa.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure

Este libro recoge las reflexiones del autor que es la principal referencia educativa de Porto Alegre y fue también la figura educativa central del Partido de los Trabajadores que impulsó el «orzamento participativo» en diferentes ciudades brasileñas. Opone en él su perspectiva dialógica a los actuales retos del neoliberalismo y posmodernismo, incluyendo temas actuales de las ciencias sociales y educativas: dialogicidad, transformación, superación del fatalismo, reflexividad.

GIMENO, J. (coord.) (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid, UIA/Akal

El tema de la escuela pública tiene una gran importancia para nosotros, después de lo polémico que ha resultado en los últimos tiempos y en pleno dominio de políticas públicas neoliberales también en educación. El libro recoge las intervenciones de un curso sobre el tema en la Universidad Internacional de Andalucía, que se centran en distintos aspectos, políticos, históricos, sociológicos o pedagógicos sobre la escuela pública en España. Destaca el largo primer capítulo de J. Gimeno, que hace una revisión del significado social de la escuela pública y reformula las razones que hoy la siguen manteniendo vigente como proyecto político y educativo, entre otras, como cuestión de «justicia escolar».

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó (p. o. en 2000)

Esta obra incluye elementos y pautas educativas para la superación de las desigualdades y la superación del modelo darwinista en la sociedad de la información. Se describen algunas ofensivas de la derecha a la noción de política y cultura progresista y al multiculturalismo, así como el ataque neoliberal actual a la educación, centrando la atención, entre otros aspectos, en cómo los jóvenes de hoy se educan más como consumidores que como sujetos sociales críticos. Contrasta su apuesta por una educación pública y universitaria que conecte cultura y poder, y entienda el espacio de aprendizaje como espacio de lucha democrática y contra la exclusión social. En este sentido, Giroux proporciona elementos transformadores para un pensamiento crítico que persiga articular actuaciones de cambio en la vida pública y, más concretamente, en el ámbito educativo.

GÓMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid, Morata

El autor analiza en esta obra la función educadora del Estado y destaca el papel fundamental de la escuela en la construcción de un Estado Social de Derecho. La obra describe cinco principios que deben regir la escuela pública: científico, laico, gratuito, democrático y comprensivo, analizando, desde una perspectiva histórica, las dificultades que ha hallado la implantación de este modelo hasta el presente. También analiza la erosión que padece la escuela pública en los últimos años, bajo los efectos de las políticas neoliberales y la gestión privada de los servicios públicos, así como la desmoralización del profesorado.

GUERRERO SERON, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Editorial Síntesis

Se trata de un manual que cubre de manera amplia y desde una perspectiva integradora a los que imparten la asignatura de Sociología de la Educación, tanto de la licenciatura de Pedagogía, como de las diplomaturas de Magisterio. Quiere ello decir que combina planteamientos teóricos procedentes del marxismo, el funcionalismo y la sociología interpretativa, con resultados de análisis empíricos de estudios clásicos en el área. Contiene, además, un capítulo dedicado a los conceptos sociológicos fundamentales y otro a los métodos y técnicas de investigación social.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel

Es uno de los libros más influyentes en la Sociología de la Educación que se impartió en las universidades españolas en el último cuarto del siglo XX. Este texto analiza el sistema educativo español desde sus primeros momentos hasta la Ley General de Educación del año 1970. Critica la visión idealista de la educación reforzada por los enfoques dominantes de la psicología y la pedagogía. Analiza cómo las clases medias usan la educación para su movilidad social bajo el manto de propuestas de reforma y alternativas pedagógicas que se presentan como necesarias para toda la población.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (ed.) (1998). *Evaluación de la secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María

Estudio realizado en 31 centros de la Comunidad de Madrid, situados en diversos contextos sociales e incluyendo tanto públicos como concertados y privados. En medio del debate sobre la

secundaria y su reforma, este estudio aporta datos y reflexiones sobre la ESO, analizando la situación de los centros, el funcionamiento y los resultados, junto con valoraciones de familiares, alumnado y profesorado. Tiene el valor de recoger opiniones y vivencias de sujetos sociales, tanto de los sujetos protagonistas de la educación secundaria (que han sido entrevistados) como de algunos autores que fueron también protagonistas del diseño de la LOGSE.

MARTÍN, E.; GÓMEZ, C.; FERNÁNDEZ, F. y RODRÍGUEZ, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela. Donostia, Iralka*

En este libro se abordan dos cuestiones principales. La primera es en qué medida afecta a la estructura y dinámica socializadora de las familias populares el cambio social hacia una cada vez mayor fuerza de las lógicas burocráticas en la sociedad, de manera que cada vez tienen más importancia los títulos escolares en la reproducción social. La segunda es el intento de explicar el éxito escolar de los individuos de clase obrera desde el supuesto anterior.

MOLINA, F. y YUNI, J. (coord.) (2000). *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto «inacabado» de la modernidad. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial*

En este libro se aborda el análisis de las reformas educativas y de su impacto sobre las políticas educativas de dos países: España y Argentina. Se presta atención a las críticas a las que se enfrenta el sistema educativo con los cambios de la globalización, así como a las respuestas que se definen frente a estas críticas. Las aportaciones de los distintos autores y autoras abordan desde el debate en torno al tratamiento de la diversidad cultural y la igualdad en las reformas educativas, hasta el análisis sobre cómo las políticas educativas responden al proyecto cultural de los distintos esquemas políticos, y acerca de cómo se deben formular las transformaciones del sistema. Se plantean también cambios en las formas de participación ciudadana y se presta atención a cómo, a partir de las reformas, se están estableciendo maneras de canalizar la implicación de las familias en el sistema educativo.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid, Instituto de la Mujer*

Marina Subirats es la autora que ha abierto camino al análisis del sexismo en la práctica cotidiana de nuestras escuelas. Su formación internacional con varios de los principales sociólogos (como Touraine) ha ayudado a que nos abra nuevas perspectivas a las y los profesionales de la educación. Este libro desarrolla de forma interesante y comprensible un análisis crítico de las discriminaciones entre niños y niñas que se producen en la escuela mixta: en el lenguaje, en las posiciones dentro del aula, en los espacios, en las tareas asumidas voluntariamente, en las interacciones entre el alumnado y con el profesorado, en los respectivos resultados y en las resoluciones de los conflictos. A pesar de su fecha de publicación y de que la realidad ha evolucionado en estos años, esta obra sigue teniendo una gran actualidad para entender gran parte del currículo oculto de nuestras aulas.

TABERNER, J. (1999). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en las sociedades modernas. Madrid, Tecnos*

El autor ha conseguido ofrecernos un manual muy completo en una forma muy digerible por alumnado y profesorado ya en ejercicio. Es completo porque abarca el conjunto de temas clave de la Sociología de la Educación, de diferentes perspectivas de análisis, y también se conjugan partes más teóricas con otras más empíricas y también más prácticas. La escuela es analizada en sus dinámicas de control y de cambio dentro de un contexto de modernidad y modernización, incluidas las polémicas que acompañan a estos procesos.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela. Madrid, La Piqueta*

Este libro presenta un análisis genealógico de las prácticas y discursos de la escuela. A diferencia del análisis sociológico, el genealógico no pretende descubrir verdades sobre la escuela,

sino presentar tanto la educación como las ciencias que la estudian como producidas por el poder. Varela y Álvarez Uría analizan la producción de la infancia y el origen y desarrollo de nuestro sistema escolar incluyendo un cuestionamiento de las reformas.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Ediciones Akal (p. o. en 1977)

Esta obra de Willis surge de un trabajo etnográfico sobre el proceso de transición de la escuela al mundo del trabajo de jóvenes no académicos de clase obrera, destacando, entre otros aspectos, las formas culturales de oposición que se generan con respecto a la institución escolar. Asimismo, se teoriza acerca de los procesos culturales y el surgimiento de la cultura contraescolar, y se identifica el potencial para la transformación social y la definición de alternativas que emergen de la misma.

Sociología de la Educación

Fernández



Sociología de la Educación se dirige sobre todo (pero no sólo) al alumnado de Ciencias de la Educación, a profesionales del campo educativo y a toda persona interesada en el campo social de la educación. Este libro recoge las aportaciones de quince profesores de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Granada y Complutense de Madrid, la mayoría miembros de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)

El coordinador de la obra, **Francisco Fernández Palomares**, es catedrático E.U. de Sociología de la Educación en la Universidad de Granada.



LibroSite es una página web asociada al libro, con una gran variedad de recursos y material adicional tanto para los profesores como para estudiantes. Apoyos a la docencia, ejercicios de autocontrol, enlaces relacionados, material de investigación, etc., hacen de LibroSite el complemento académico perfecto para este libro.

www.librosite.net/fernandezpalomares



www.pearsoneducacion.com

