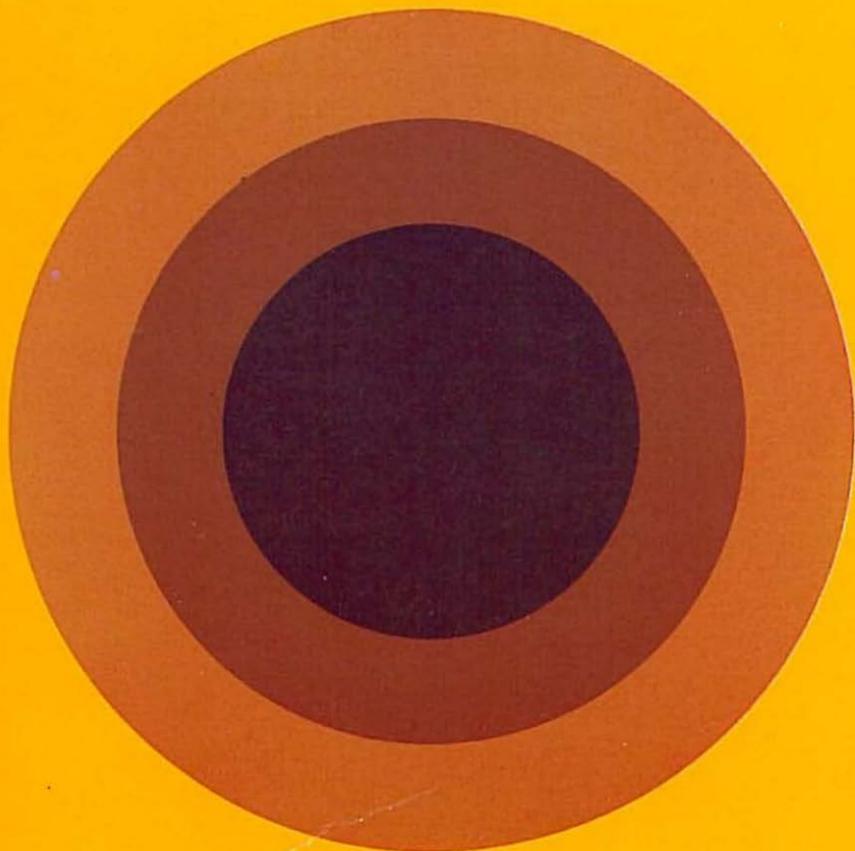


Mariano F. Enguita (ed.)

Marxismo y sociología de la educación

=



AKAL / UNIVERSITARIA

AKAL UNIVERSITARIA
Serie Educación
Dirigida por
MARIANO F. ENGUITA

Maqueta: RAG.

© Ediciones Akal, S. A., 1986
Los Berrocales del Jarama
Apartado 400 - Torrejón de Ardoz
Telfs.: 656 56 11 - 656 49 11
Madrid - España
ISBN: 84-7600-049-9
Depósito legal: M. 2.859-1986
Impreso en GREFOL, S. A., Pol. II - La Fuensanta
Móstoles (Madrid)
Printed in Spain

MARIANO F. ENGUIITA (Ed.)

Apple, Caivano, Cancio, Carbonell, Carnoy, Dale,
Fernández de Castro, Fernández Enguita, de Gaudemar,
Gómez Plaza, González Placer, Lerena, Moncada, Medina, Ortega,
de Pablo, Rotger, Subirats, Sarup, Solá, Terrón, Varela, Whitty,
Willis.

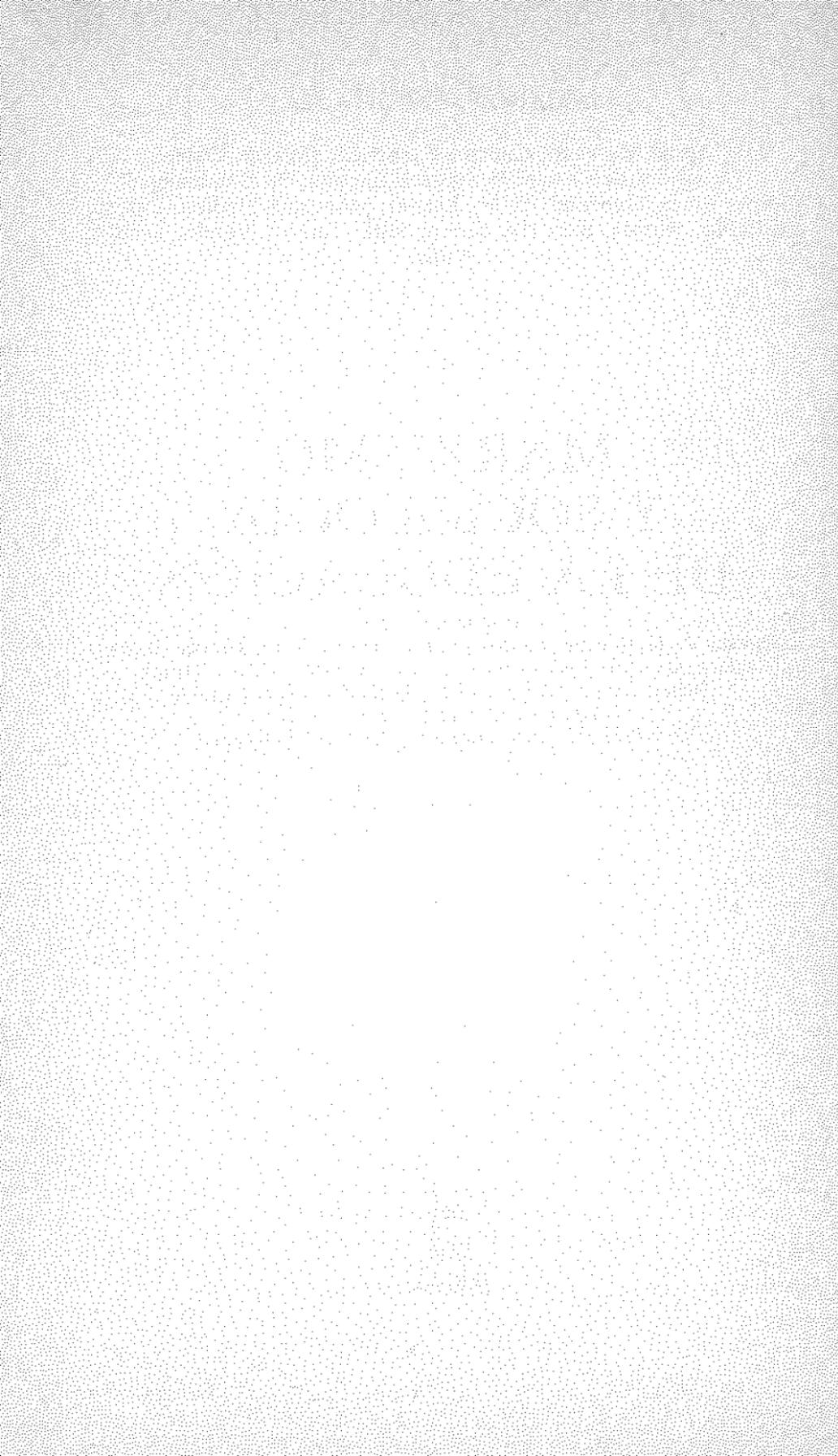
MARXISMO Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

Traducciones de:

Patricia Reija (Carnoy: *La dialéctica...*), Miguel Angel Mendo (Dale),
Margarita Uría (De Gaudemar), Itziar Alberdi (Willis y Sarup),
Blanca Berlín (Whitty), Pilar Martínez Cvirón (Apple)
y Mariano F. Enguita (Carnoy: *Cuba*).
Revisados por Anna Harmon y Mariano F. Enguita.



AKAL



PRESENTACIÓN

La filosofía, decía el viejo Hegel, es su tiempo expresado en el pensamiento. Con menos pretensiones de abarcar enteras épocas históricas, podríamos apuntar por nuestra cuenta que la sociología, guste o no a los sociólogos, suele ser la expresión teórica de las políticas gubernamentales y los conflictos sociales de las comunidades que estudia. Esto es tanto más cierto cuando su objeto de análisis es algo tan claramente ubicado dentro de la esfera del Estado, vale decir algo sobre lo que se pueden tomar y se toman decisiones, como la educación o, para que no haya error, la escuela.

Cuando en el mes de diciembre de 1983 nos reunimos en la Universidad Complutense una treintena de ponentes y más de dos centenares de participantes —en el sentido fuerte de la palabra—, la mayoría sociólogos, en un simposio que llevaba por título *Marxismo y Sociología de la Educación*, teníamos como excusa inmediata el centenario de la muerte de Marx, pero contábamos también con mejores motivos, menos académicos, menos nostálgicos y menos necrológicos. Es difícil no ver que uno de los sectores —por no decir *el sector*— de la vida social de este país en que se están produciendo o se anuncian transformaciones más notables es la educación. No es la primera vez que ocurre: la dictadura de Franco sólo fue capaz de producir un cambio en dirección «progresista» —los demás se dieron a pesar suyo—, y éste fue la Ley General de Educación. Pero no se trata de una virtud —o vicio, ya veremos— nacional. Si traspasamos nuestras fronteras y volvemos unos pocos años hacia atrás —un decenio, tal vez dos— encontramos por doquier el mismo panorama, tanto en los países desarrollados como en los dependientes: reformas educativas. Cuando Lyndon B. Johnson, cogiendo el testigo de la Nueva Frontera kennediana, propuso a los norteamericanos como gran objetivo nacional la Guerra contra la Pobreza y la construcción de la Gran Sociedad, propuso soluciones educativas para prácticamente todos los problemas sociales. Así nacieron los proyectos *College Work-Study*,

Head Start, Follow Through, Upward Bound, etc., que concretaban la política anunciada en las leyes de Derechos Civiles y de Oportunidades Económicas de 1964, al igual que todo un paquete de leyes educativas aprobadas en 1965. Cuando los laboristas británicos volvieron al gobierno en 1964, después de haber estado en él en la inmediata posguerra y de haber tenido que dejar paso a los conservadores, su política no se centró ya en las nacionalizaciones de sectores industriales básicos o en la política de vivienda, como había sido el caso del gobierno anterior, sino en la educación. Primero fue la famosa circular 10/65 del Departamento de Educación y Ciencia, que dio el impulso definitivo a la escuela secundaria integrada (*comprehensive*) frente al anterior esquema tripartito; poco después vendría la educación compensatoria —las *Educational Priority Areas*, con un enfoque muy similar al de la Guerra contra la Pobreza en los Estados Unidos.

Estos són simplemente los casos más conocidos y estudiados de una larga lista que no tendría sentido continuar aquí. La cuestión es que la educación fue presentada como el instrumento por excelencia para acabar con los problemas sociales. La anterior época de crecimiento económico lo fue, entre otras cosas, por las profundas transformaciones sufridas por la estructura económica de los países capitalistas avanzados. La llamada revolución tecnológica, la progresiva terciarización de las economías metropolitanas, el crecimiento ininterrumpido del sector estatal y otros factores —el género produjeron amplios flujos de movilidad social horizontal. Las distancias relativas entre los ricos y los pobres no se acortaron —una mayor proporción de la población pasó a la condición de asalariado y la propiedad de los medios de producción siguió su proceso de concentración, pero estas definiciones, que pueden resultar muy adecuadas para sociólogos o economistas, tuvieron poco que ver como tales con la experiencia cotidiana y viva de la inmensa mayoría de la gente. Esta experiencia debería resumirse, en todo caso, de otra manera: casi todo el mundo se hizo un poco más rico o, en el peor de los casos, un poco menos pobres; las oportunidades de consumo aumentaron para la mayoría de modo insospechado; millones de trabajadores pasaron de la agricultura a la industria, de la industria a los servicios, del campo a la ciudad; se prolongó notablemente el período de escolarización obligatoria y aumentó enormemente la afluencia a los niveles post-obligatorios. Todos éstos son procesos típicos de «movilidad horizontal», es decir, de ausencia de movilidad entre las clases o los estratos sociales. Sin embargo, desde el punto de vista de la experiencia personal no hay nada que distinga la movilidad horizontal de la vertical o verdadera movilidad. Además, naturalmente, siempre hay un cierto proceso de «reposición» de los efectivos de la clase dominante o los grupos más privilegiados, generalmente con tasas de natalidad más bajas, a base de algunos elementos de otros grupos situados por debajo de ellos —fenómenos que luego los medios de comunicación y la hagiografía oficial se encargan de airear como casos típicos y procesos al alcance de cualquiera.

En tales circunstancias, no es difícil comprender cómo se abrió paso la fe ilimitada en la educación. Educación y éxito social van regularmente asociados, como lo muestra una abrumadora evidencia estadística. Pero lo que la estadística no puede ni podrá nunca mostrar es que la primera sea la causa del segundo. Lo que sí ha podido mostrar es que, controlando otros factores —en particular los que se engloban bajo el amplio concepto de origen social, si bien no sólo éstos—, la asociación entre educación y éxito social se reduce enormemente. E, incluso entonces, no estamos todavía en condiciones de afirmar que la educación permanezca como una pequeña causa, o al menos no que lo haga en el grado en que la asociación existente nos podría llevar a inferir. Sin embargo, para quienes se mantienen en posiciones de privilegio heredadas o para quienes logran ascender peldaños en la escala siempre resulta más gratificante atribuirlo a la educación o a la capacidad intelectual que a la herencia patrimonial, las relaciones familiares, la ambición o la suerte. A la vez, resulta muy reconfortante, así como muy útil para la estabilidad del orden social, que quienes se mantienen abajo o caen lo atribuyan, por su parte, a una educación o una capacidad insuficientes. Lo que es más, si hay un lugar en la sociedad en el que existe cierta movilidad —aunque sea de corto alcance— y donde resulta de cierta relevancia la educación a esos efectos, ése son los capas medias y, de manera más especial, las que realizan funciones administrativas o técnicas. Por su posición y sus peculiares relaciones con la producción, estas capas medias son especialmente dadas a considerar la sociedad como un continuo por el que se puede fácilmente subir y bajar o, al menos, se debería poder. Y si hemos de nombrar el punto en que la educación es el medio por excelencia de movilidad social, ese punto no es otro que la enseñanza, sobre todo la enseñanza universitaria. De esta guisa podemos considerar las teorías de la movilidad social como una forma de ideología de la nueva clase media, que extrapola así sus propias posibilidades de recorrido y las extrapola también a otras clases, o, lo que es más triste, como una muestra de las anteojeras o prejuicios de grupo con que académicos, investigadores, expertos y autoridades en la educación, generalmente universitarios, analizan la sociedad en su conjunto sin imaginar que puedan existir otras formas que las de su propio entorno más inmediato.

De la mano de una aprehensión parcial de las propias experiencias individuales y con la presión adicional de toneladas de documentos oportunamente elaborados por la academia, las autoridades educativas y los organismos internacionales, la educación pasó a aportar a los regímenes occidentales —y no sólo a ellos— la legitimidad meritocrática que el mercado no era ya capaz de ofrecer. Donde antes estaban las teóricas posibilidades de éxito en los negocios, a través del mercado, pasó a estar la posibilidad de éxito a través de la educación. La jugada —consciente para unos e inconsciente para otros— era doble: por una parte, cuando el mercado, en las condiciones del capitalismo monopolista, difícilmente podía ya convencer a nadie de que

su éxito dependiera de su propio esfuerzo, la educación, cuyo período obligatorio se había ampliado notoriamente y cuyos niveles superiores abrían relativamente sus puertas, acudía en auxilio de la legitimidad meritocrática; por otra, la sociedad capitalista era rebautizada como «post-industrial, «tecnocrática», «tecnetrónica», «post-capitalista», etc., la propiedad se escondía tras la gestión, los capitalistas tras los altos directivos, la herencia social tras las credenciales escolares y así sucesivamente. Ya no hacía falta, si se deseaba una sociedad más justa, tocar la propiedad, ni los salarios, ni otras vacas sagradas que debían quedar sometidas a la sola racionalidad del mercado. Lo que correspondía ahora era abordar esa «revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana» que hasta el franquismo podía permitirse ofrecer en el preámbulo a la Ley Villar.

A tal sociedad, tal sociología. En el cuarto de siglo que siguió a la Segunda Guerra Mundial, cuando el esfuerzo bélico primero y los acontecimientos políticos después hicieron que un cierto igualitarismo descafeinado se constituyera en elemento de consenso social, la Sociología de la Educación estuvo dominada sin discusión por el enfoque funcionalista. Para el funcionalismo, la sociedad se encuentra estratificada y es justo que así sea, pues sólo mediante un sistema de recompensas diferenciales podrá lograrse que las personas más adecuadas —sea por su capacidad, por su motivación o por su educación— desempeñen las funciones de mayor relevancia para el todo social. La sociedad, no obstante, es abierta (los *status* o posiciones se adquieren, no se heredan), de manera que nadie está condenado a permanecer de por vida en el preciso contexto social en que nació y todos pueden llegar a las más elevadas posiciones, dependiendo sólo de sus propios méritos. La escuela, en fin, es el mecanismo más justo de selección de los individuos y certificación de sus cualidades, puesto que todos acceden a ella y a todos trata con idéntico rigor objetivo y en consonancia sólo con sus logros individuales. A estos presupuestos hay que añadir otro cuya demostración práctica ha ocupado la mayor parte de los esfuerzos de la Sociología de la Educación durante mucho tiempo, a saber, que empresarios y otros empleadores ofrecen a los trabajadores, más tarde o más temprano, puestos de trabajo con niveles de autonomía, responsabilidad, autoridad, prestigio e ingresos acordes con sus credenciales educativas. Va de suyo que este modelo no quiebra porque las escuelas sean desiguales o porque unos tengan más posibilidades de continuar sus estudios que otros, incluso si estas desigualdades y posibilidades se distribuyen a lo largo de líneas de clase, pues la perspectiva que se abre entonces no es la de una crítica radical de la escuela, sino la de un permanente síndrome de reforma hasta conseguir que sea lo que verdaderamente —o sea, supuestamente— debe ser.

La versión más ingenua de este modelo es la igualdad de oportunidades escolares: basta con que la escuela trate a todos por igual pa-

ra que todos tengan las mismas oportunidades sociales, puesto que éstas, a su vez, dependen primordialmente de los resultados y las credenciales escolares. La década de los 70 estuvo dominada, en el campo teórico, por los enfoques del capital humano y la modernización. La teoría del capital humano nació oficialmente como un intento de explicar la parte del crecimiento de la renta o el producto nacionales que no podía atribuirse en los cálculos a los factores tradicionalmente considerados (nuevas tierras cultivadas, nuevo capital fijo y nuevas incorporaciones de mano de obra). La diferencia, se decía, debía provenir de la nueva calidad del trabajo, de su mayor productividad, y ésta debería ser atribuida a nuevas inversiones realizadas en el trabajo mismo: salud, experiencia, migraciones y, sobre todo, educación. Así pues, cada trabajador era propietario, por decirlo de algún modo, de su capacidad de trabajo en bruto más un plus consistente en inversiones realizadas en la misma en la forma de cuidados médicos, educación y capacitación. Esto era el «capital humano», la nueva forma de capital. Puesto que los cuidados de la salud eran generales allá donde existía alguna forma de servicio público sanitario y la capacitación se adquiría fundamentalmente en el propio lugar de trabajo y a lo largo de toda una vida, con oportunidades relativamente iguales para primeros empleos similares, lo importante, y lo que estaba en manos de la administración redistribuir, era la educación y, de modo más preciso, la escolarización. Las diferencias en capital humano explicarían las diferencias de ingresos, puesto que los teóricos del capital humano se atenían a la doctrina tradicional del rendimiento diferencial de los factores de la producción: tierra, trabajo y capital. El capital —en su sentido «tradicional»— y la tierra seguían recibiendo sus propios rendimientos, pero había que reconsiderar los del trabajo. Las rentas del trabajo podrían dividirse en un componente que retribuiría el trabajo mismo, con independencia de su productividad e igual para todos, y otro que dependía de la productividad específica de cada trabajador, una especie de beneficio correspondiente a las inversiones realizadas en su fuerza de trabajo, al capital humano. Lo que es más, puesto que las diferencias de ingresos entre personas que no los reciben directamente de su propiedad son inmensas, y proporcionalmente mayores para cada unidad de *input* o insumo, si se nos permite decirlo así, que las que se producen entre los ingresos directamente provenientes de la propiedad, resultaba incluso que la inversión en capital humano era mucho más rentable que la inversión en capital tradicional. Esto era la panacea universal. Los países «subdesarrollados», por ejemplo, lograrían un desarrollo más rápido y más barato invirtiendo más en capital humano que en costosas instalaciones —y los desarrollados, por tanto, no se verían enfrentados a la exigencia moral de transferir medios de producción al Tercer Mundo, pudiéndose limitar a ayudarles en sus programas educativos, una forma de ayuda también más barata y que, en todo caso, hacía recaer sobre ellos mismos la responsabilidad por su propio desarrollo. Dentro de cada sociedad, no sólo se abría ante los gobiernos la perspecti-

va de una política igualitaria de bajo coste económico y político sin necesidad de tocar la sacrosanta institución de la propiedad, ni siquiera de intervenir directamente en el terreno salarial, sino que los efectos serían fulminantes. Igualando las cualificaciones escolares se igualarían los niveles de renta. La teoría económica del capital humano y la perspectiva funcionalista de la modernización, su estrella gemela en la sociología, coincidían en afirmar que la producción se estaba haciendo cada vez más compleja, que cada vez era mayor la proporción de empleos que exigían una elevada cualificación, que los mismos empleos a través de las generaciones y a lo largo de cada generación exigían una cualificación mayor y que todas estas cualificaciones se conseguían fundamentalmente en la escuela. Si esto era así, al ser mayor la proporción de empleos requiriendo cualificaciones altas también lo sería la de trabajadores con ingresos altos. Más aún: al ser mayor la abundancia de trabajadores altamente cualificados y surgir la escasez de trabajadores no cualificados, las leyes de oferta y demanda harían disminuir relativamente los salarios de los primeros y aumentar los de los segundos, aproximándolos entre sí para bien de todos y cada uno. En fin, no hay que olvidar las virtudes ideológicas de estos planteamientos: todo el mundo era por fin un pequeño capitalista, y el viejo sueño inalcanzado por la vía de la redistribución de la propiedad había sido logrado al fin mediante la redistribución de la educación. *Tous frères, tous amis!*

Este cuento de la lechera, como cualquier otro, no se cumplió. Si bien la producción es cada vez más compleja, los puestos de trabajo, por el contrario, son en términos generales cada vez más simples, de modo que la inmensa mayoría de los trabajadores se encuentran «sobrecualificados». Los países «subdesarrollados» no han alcanzado el ansiado «despegue» gracias a sus programas educativos y los buenos augurios del Banco Mundial y otros, sino que han visto agravarse su situación de dependencia por causa de las relaciones de capital y de intercambio desigual. En los países industrializados, los ingresos no se han homogeneizado, sino que los ingresos medios de los grupos se han separado más entre sí, si bien ha habido una homogeneización dentro de cada grupo. La educación no se ha convertido en una poderosa palanca de movilidad y redistribución de las oportunidades sociales, sino simplemente en un formalismo obligado y de cobertura garantizada para que los de siempre siguieran donde siempre. Pero la empresa no ha sido inútil: durante decenios, incontables países, incluidas sus clases obreras y grupos más desfavorecidos, han perdido el tiempo discutiendo sobre la educación en vez de atacar las verdaderas raíces de la desigualdad: la estructura de la producción y de la propiedad. Las mejores energías disponibles para la transformación social se han metido así, durante mucho tiempo, en la trampa de la educación, con sus conocidos costes de desclasamiento de líderes potenciales, destrucción de la solidaridad de clase de los explotados, privatización de la perspectiva social, individualización de los problemas sociales y culpabilización de los individuos por su propia suerte, etc.,

y la reforma de la sociedad a través de la educación ha mostrado ser el ejemplo más acabado de política lampedusiana.

Esto se podía prever y se predijo, pero hicieron falta años y años de experiencia empírica y constataciones estadísticas para que comenzara a ser de dominio público, al menos en el campo académico y entre las organizaciones sociales radicales. Desde mediados de los años 60, vienen produciéndose sucesivos estudios que muestran hasta la saciedad la incapacidad de la educación para generar igualdad social y la incapacidad de los gobiernos para lograr siquiera la igualdad de resultados educativos. Cabe destacar como señeros los informes de Coleman y Jencks y los trabajos teóricos de Thurow, Boudon, Bourdieu y Passeron, Bernstein, Baudelot y Establet, Carnoy, Bowles y Gintis, etc.

Pero, como suele decirse, el ser humano es el único animal que tropieza dos veces en el mismo sitio, y el refrán se ha cumplido una vez más. Cuando se vio que la primera versión de la igualdad de oportunidades educativas no funcionaba, el primer impulso fue el de preguntarse por qué: por qué no todos los niños obtenían buenos resultados en la escuela, al menos en el nivel obligatorio; por qué los hijos de los trabajadores y otros grupos desfavorecidos o marginados eran precisamente los que obtenían los peores resultados; por qué niveles iguales de educación no producían los mismos beneficios en el mercado de trabajo para los distintos individuos. La escuela, se pensó, trata a todos por igual, pero no todos llegan en iguales condiciones a ella. El foco de atención fue entonces el origen social, descompuesto en un sinnúmero de factores directa o indirectamente mensurables: ingresos, *status* socio-ocupacional del padre, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, «capital cultural», «capital lingüístico», código lingüístico, expectativas sociales, horizonte cultural, motivación, disposición a posponer las gratificaciones, número de orden entre los hermanos y así hasta el infinito y, por supuesto, la inteligencia innata. Puesto que sobre la herencia genética no podría actuarse, salvo quizás a lo largo de generaciones, la política pública podría actuar sobre los «handicaps», «déficits», «privaciones» o «desventajas» de partida. Las desigualdades, en todo caso, eran anteriores a la escuela o corrían en paralelo con ella, y el único defecto de ésta, si es que podía llamarse tal, era el de no ser capaz de contrarrestarlas con suficiente eficacia. Fue el momento de los programas de «educación compensatoria»: la educación debía compensar por la sociedad prolongándose por delante, estirándose por detrás, modificando las actitudes, generando motivación, reforzando el lenguaje..., en suma, contrarrestando por unos u otros medios las desventajas de partida hasta colocar finalmente a todos en una misma y única línea de salida, a partir de la cual cada uno sería el único responsable de su destino, como las almas platónicas del mito de Er, porque Dios, o sea la escuela, el Estado y la Sociedad, por fin serían inocentes.

Esto quizás no fuera ya tan previsible, pero el caso es que los programas de educación compensatoria, a pesar de consumir cifras muy

elevadas de fondos públicos, también fracasaron, al menos en el sentido de que no lograron sus objetivos oficiales. En la medida en que lograron aumentar las capacidades cognitivas con arreglo a su medición por tests normalizados —una expresión espúrea de la inteligencia—, sus resultados se mostraron efímeros y prestos a desaparecer tan pronto como las poblaciones afectadas dejaban de ser objeto de atención especial (éste fue el caso de los programas más sistemáticos y masivos, los agrupados en los Estados Unidos bajo la rúbrica *Head Start*). Otras veces, los programas reales, sobre todo cuando iban algo más allá de los meros muros de la escuela, se quedaron muy por detrás de lo que se había prometido, desnaturalizándose los objetivos inicialmente anunciados a bombo y platillo (fue el caso de las *Educational Priority Areas* en el Reino Unido). Importantes estudios puestos en marcha por los mismos que creían en las posibilidades «compensatorias» e igualitarias de la educación, como los de Coleman, Jencks y Halsey, arrojaron muy serias dudas sobre la eficacia de cualquier política educativa de cara a la igualdad social. Jencks concluiría finalmente que, si realmente se pretendía lograr una distribución más justa de la riqueza, había llegado el momento de dejar de recurrir a rodeos y subterfugios, a políticas indirectas como la de la igualdad educativa, y atacar directamente el corazón del sistema económico, la propiedad, los salarios... Halsey, el padre espiritual de la educación compensatoria en el Reino Unido, terminaría afirmando: «La desigualdad económica debe ser abordada mediante medidas económicas directamente dirigidas a las instituciones económicas».

En este contexto surgieron las primeras críticas radicales a la escuela, no a su funcionamiento sino a la institución misma. Desde una perspectiva weberiana se le atribuyó un papel de reproducción social en el plano simbólico o legitimación (Bourdieu y Passeron) o se la caracterizó simplemente como un terreno privilegiado para la lucha entre grupos de *status* (Collins). Desde la perspectiva marxista se la asignó un papel puramente ideológico como aparato del Estado (Althusser), de reproducción de la división social del trabajo y las clases sociales (Baudelot y Establet) o de socialización en las relaciones de producción capitalistas (Bowles y Gintis). No faltaron otras críticas, con frecuencia mezcla de penetrantes análisis con descabellados intentos de hacer volver atrás la rueda de la historia, desgraciadamente conniventes con los análisis de una derecha que prefería gastar menos dinero en educación, como fue el caso de Illich y otros «desescolarizadores», pero aquí no vamos a ocuparnos de ellas. Tampoco lo haremos de las críticas marxistas y neo-weberianas citadas antes y que —salvo Collins y el credencialismo— han sido con frecuencia agrupadas bajo la expresión general de «teorías de la reproducción». Sólo señalaremos que hubo una cierta coincidencia entre éstas y los anteriores análisis funcionalistas, pues, a pesar de atribuir fines diametralmente distintos a la escuela e ir acompañadas de concepciones y valoraciones diametralmente opuestas de la sociedad, ambas dibujaron una imagen de la escuela como algo todopoderoso capaz de arrasar cualquier

cosa que se le pusiera por delante en el ejercicio de sus «funciones», bien fuera al servicio de la modernización social o, más prosaicamente, del capital. En las teorías de la reproducción, como en las funcionalistas, había poco lugar para las contradicciones y conflictos que aquejan a la escuela y a su imbricación en la sociedad, así como para la acción social de los individuos al margen o en contra de sus papeles reproductivos.

La bandera de la defensa de la actividad humana frente a las estructuras fue levantada inicialmente por los interaccionistas —y también los fenomenologistas, los «humanistas» o schutzianos, la etnografía y la antropología— frente al funcionalismo, pero hubo de ser mantenida en pie frente a las primeras críticas a la escuela del marxismo. La idea de conflicto o de contradicción surgió sobre todo de la misma sociología marxista de la educación y de los «estudios culturales» británicos. Las relaciones entre estructura y actividad humana, entre reproducción y conflicto, son hoy el foco de atención de la mejor Sociología de la Educación. Son el centro de un debate en el que los argumentos fundamentales vienen de los campos del marxismo, el neo-weberianismo («conflictual») y el interaccionismo (entendido en el sentido más amplio, englobando a las corrientes afines) y los «estudios culturales» de tipo etnográfico.

Extendernos ahora más sobre esta problemática sería rebasar los límites de una introducción y entrar en lo que es materia de varios de los trabajos que aquí se presentan. Por otro lado, lo que el autor de estas líneas podría decir lo ha dicho ya en otros trabajos, uno de los cuales forma parte de este volumen, y no es cosa de repetirse.

Los trabajos que aquí se presentan, tal como ya se indicó, son los aportados por sus autores al Simposio Internacional sobre «Marxismo y Sociología de la Educación», y después de esta breve introducción se entenderá mejor que el título no provenía simplemente de razones onomásticas. Dentro de los límites impuestos por las disponibilidades financieras, que no eran muchas, se intentó dar cabida en este simposio, por una parte, al abanico más amplio posible de sociólogos autóctonos dedicados a la educación, no sólo de la Universidad, sino también de las Escuelas Universitarias y de fuera del ámbito académico; por otra, a las figuras mundialmente más destacadas de la disciplina. Naturalmente, y como ocurre siempre con los planes que tienen fecha, lugar y precio, no se pudo contar con todos aquéllos cuya participación se hubiera deseado, pero cualquier conocedor del campo nos concederá, a la vista del elenco de autores que aquí se reúnen, que logramos llegar algo más allá de la mitad del camino. A cada ponente se le comunicó el título genérico del simposio y se le garantizó entera libertad para elegir el tema de su aportación, de modo que algunas versan sobre el estado de la polémica en torno a la educación o se mueven en un plano más estrictamente teórico mientras otras son el producto de análisis específicos, unas entran directa o indirectamente en el tema sugerido por el título del simposio mientras otras no, unas

defienden o parten de una perspectiva marxista mientras otras la combaten.

Pero «marxismo» es el nombre de una perspectiva y «Sociología de la Educación» el de una disciplina. Ni uno ni otro merecerían un minuto de nuestro tiempo si no fueran capaces de aportarnos instrumentos para comprender y transformar la realidad. Nuestro país pasa hoy por una serie de reformas y políticas educativas que otros han conocido hace diez o veinte años, y es justo que por fin se haga. Pero corre el peligro de pasar también por las mismas ilusiones y desencantos, y esto ya no lo es. Si de algo ha de servir la experiencia ajena es para evitar caer en los mismos errores. Más que el puramente académico, el objetivo del simposio de diciembre de 1983 era estimular la elaboración científica, crítica y socialmente relevante sobre una materia, la educación, que promete o amenaza con estar en el centro de la política española en los próximos años, y en esto hay que reconocer que las autoridades van muy por delante de los sociólogos. Sería una pena que no supiéramos aprovechar las experiencias positivas de otros países y, sobre todo, que no fuéramos capaces de evitar sus errores. Aunque el simposio se movió dentro del campo de la sociología teórica, y no de la educación comparada, no cabe duda de que esta larga experiencia ya habida estuvo en el centro de la mayoría de las aportaciones. A los lectores corresponde juzgar si pueden ser útiles.

Mariano F. ENGUITA

AGRADECIMIENTOS

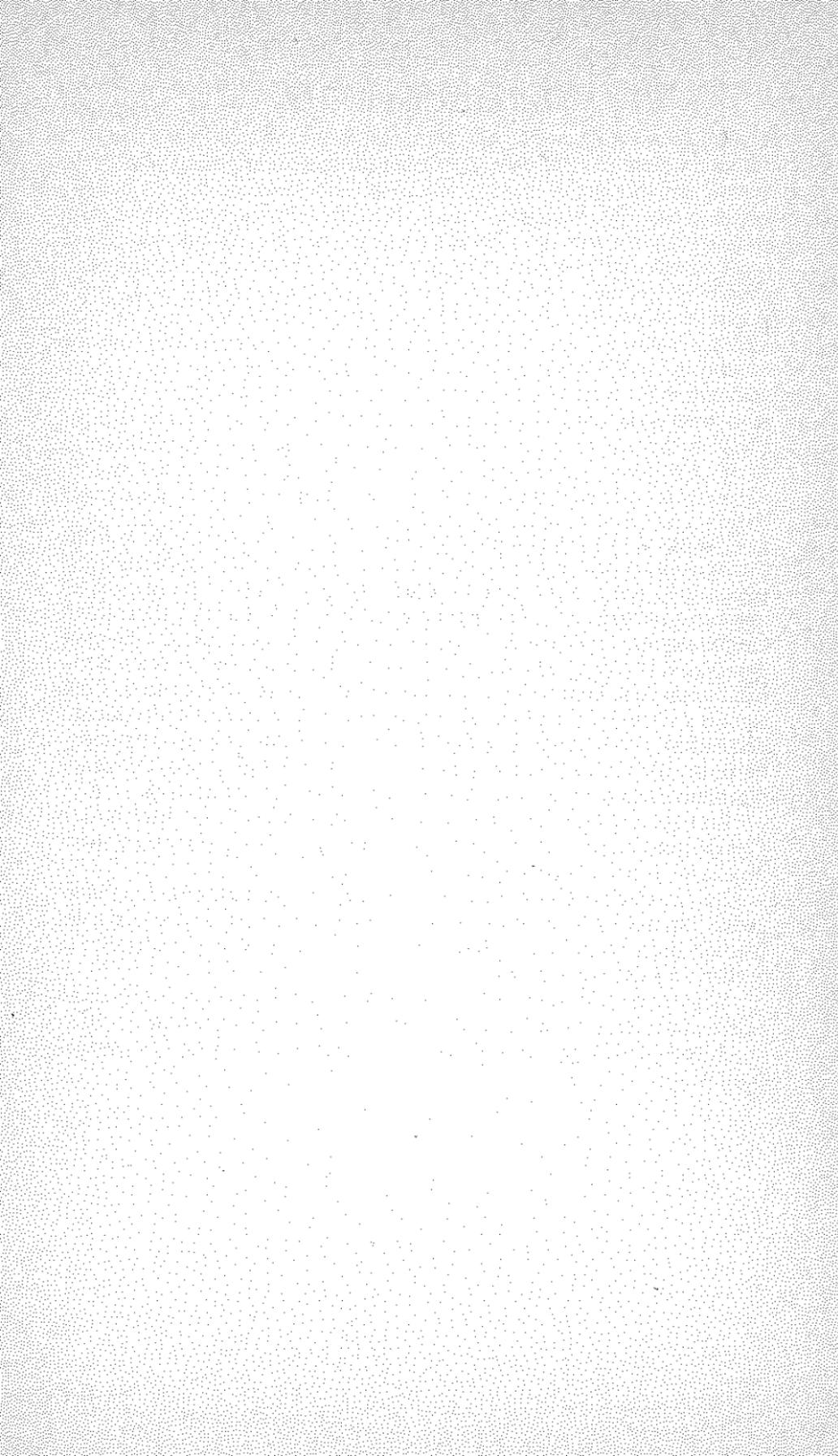
El Simposio Internacional sobre Marxismo y Sociología de la Educación, al cual fueron presentados la totalidad de los trabajos que aquí se recogen, fue posible gracias al apoyo financiero de las siguientes instituciones: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Comunidad Autónoma de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Subsecretaría de Estado de Universidades e Investigación, Instituto Británico/British Council y Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa.

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense cedió amablemente un lugar para las sesiones y contribuyó en diversos aspectos administrativos.

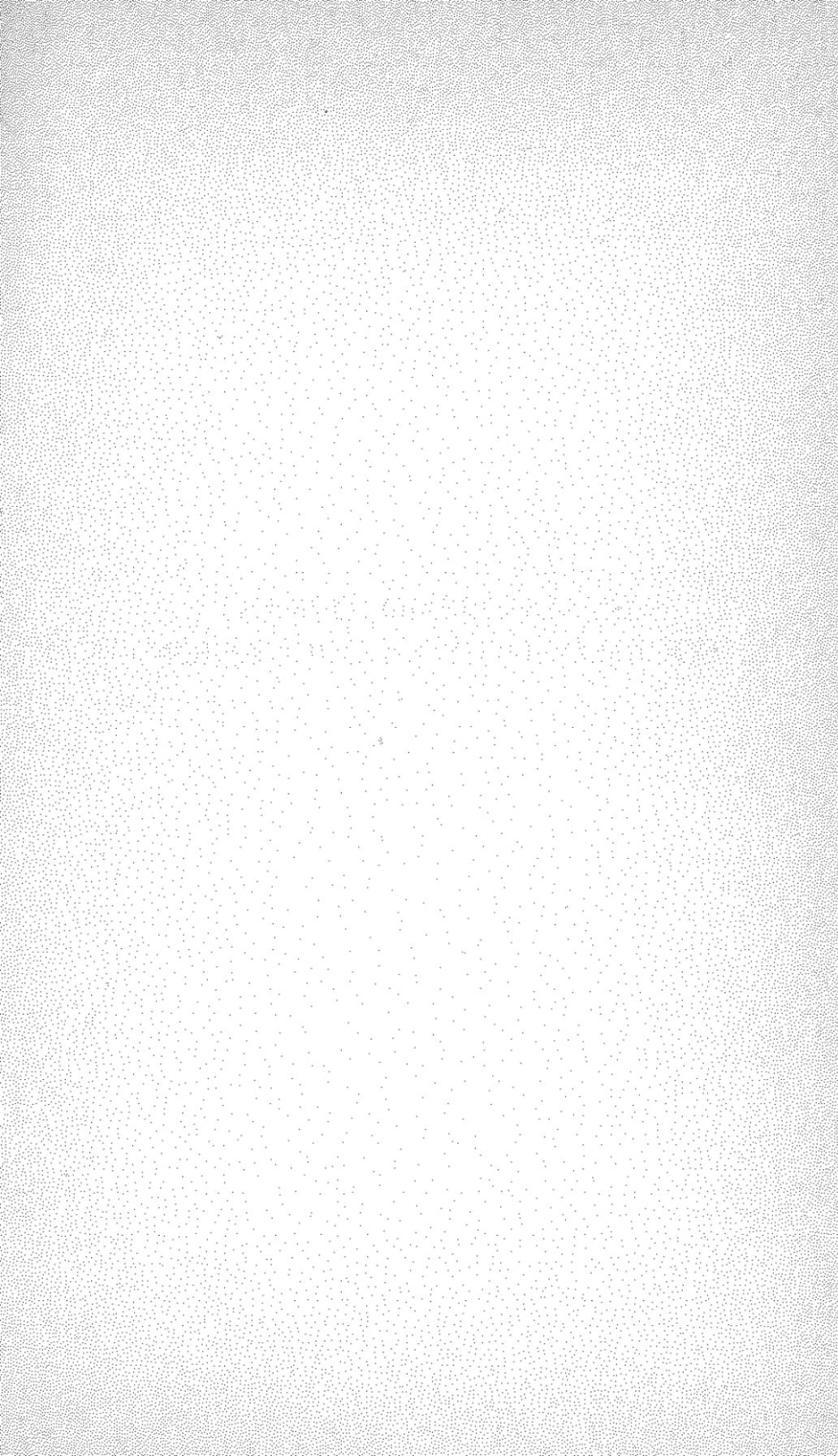
La Asociación Castellana de Sociología y, particularmente, Mercedes Pañero y Margarita Uría se hicieron cargo de buena parte del trabajo preparatorio y de diversas tareas de organización durante la realización del encuentro.

Finalmente, Carlos Lerena y Julia Varela colaboraron activamente en el diseño y planificación de lo que más tarde habría de ser.

A todos ellos mi agradecimiento y, creo, el de todos los participantes.



**EL MARXISMO, OTRAS
SOCIOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN**



LA DIALÉCTICA DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

Martin Carnoy
Universidad de Stanford
SIDEC, School of Education

INTRODUCCIÓN

Las escuelas y los centros de producción tienen un tipo de organización similar. Tienden a ser lugares grandes, burocratizados, impersonales, rutinarios y jerarquizados. En ambos, el trabajo se motiva con premios externos como los diplomas y los incentivos económicos, en lugar de hacerlo mediante el reconocimiento del propio valor intrínseco del trabajo. Ambos están dirigidos por una autoridad experimentada y formalizada y el ritmo del trabajo está sujeto a un horario y a una planificación. Estas coincidencias pueden no ser casuales: la función de las escuelas es quizás la de preparar a los jóvenes para su futura inserción en la burocracia jerárquica que rige en el mundo laboral. Los colegios y los centros de producción tienen una ideología similar en cuanto a lo que se considera «éxito» y «fracaso» del individuo. En general, los miembros de las minorías raciales o de los grupos poco integrados en la sociedad no suelen «triunfar» en la escuela, ni tampoco en el trabajo.

Sin embargo, a pesar de todas estas coincidencias, las escuelas y los centros de trabajo se diferencian en algo muy importante: aunque la educación en Norteamérica está marcada por la existencia de grandes desigualdades, es, con gran diferencia, mucho más democrática que la mayoría de las instituciones en lo que se refiere a oportunidades de acceso y a posibilidades de participación de los individuos en la misma. Las enormes diferencias que el mercado laboral establece entre hombres y mujeres en cuanto a categorías y compensaciones, no existe en la educación. En los niveles elementales y secundarios de la enseñanza, las niñas obtienen mejores resultados que los niños en diversas materias. En la universidad, las mujeres tienden a elegir carreras que no sean técnicas ni científicas, pero en mucha menor proporción que en el mundo del trabajo, en el que la aplastante mayoría de la mano de obra femenina está concentrada en los sectores no téc-

nicos. Mientras que, en materia de logros escolares, el 20 por 100 superior de la población recibe sólo el doble de la inversión educativa que el 20 por 100 inferior (Jencks, 1972), el 20 por 100 de los propietarios de la renta norteamericana más ricos, no sólo gana ocho veces más que el 20 por 100 inferior, sino que es propietaria o controla el 95 por 100, aproximadamente, del capital nacional.

A corto plazo, la enseñanza tiende a distribuirse de forma más igualitaria que el capital, la renta o las categorías laborales. En la enseñanza, los resultados también son más igualitarios que en los centros de trabajo y en otras instituciones sociales. Además, los profesores y los administradores de los centros docentes creen que su trabajo tiene más trascendencia que el simple hecho de seleccionar y preparar a los jóvenes para su inserción en un sistema, en el que la distribución del trabajo y de la renta no son igualitarios. Por lo tanto, podríamos decir que, aunque las escuelas tienen una organización similar a los centros de producción, seleccionando y preparando a los jóvenes para la desigualdad, son más igualitarias y permiten una mayor participación del individuo que las oficinas o las fábricas.

Esta paradoja ha estado presente en la mayoría de los análisis que se han realizado de la educación en Norteamérica. Por un lado, encontramos a los que consideran que el rol de la educación es independiente de la estructura y el contenido del trabajo. Esta es la postura de John Dewey (1916) y de la educación progresiva (Cremin, 1964; Graham, 1967). Los análisis críticos más recientes de la educación americana (por ejemplo, John Holt, 1964; Jonathan Kozol, 1972 y, desde otra perspectiva, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1979; Michael Apple, 1979; Henry Giroux, 1981), sostienen que la escuela puede crear una ideología y unos valores independientes de los del centro de trabajo. Tanto en la interpretación crítica como en la progresiva, la educación influye y conforma los valores y la ideología del individuo y esto, a su vez, se refleja en las relaciones sociales fuera de la escuela.

Por otro lado, tenemos el punto de vista funcionalista. Talcott Parsons (1959), Alex Inkeles (1966) y Robert Dreeben (1968) conciben la escuela como una institución que prepara a los jóvenes para sus futuros laborales: esta conexión funcional con el centro de producción es la que define las características más importantes de la escuela. Estudios posteriores, partiendo de premisas funcionalistas, (Carnoy, 1974; Carnoy y Levin, 1976; Samuel Bowles y Herbert Gintis, 1976), afirman que la estructura de las relaciones sociales de los centros de trabajo determinan el tipo de roles sociales que las escuelas enseñarán a los jóvenes: la educación desarrolla valores y capacidades que encajarán en las relaciones sociales externas a la escuela. Por tanto, las dos versiones de este enfoque tratan de minimizar las diferencias entre las escuelas y los centros de trabajo, afirmando que lo que ocurre en un lado es un ensayo de lo que posteriormente ocurrirá en el otro.

Aunque cada interpretación aborda la cuestión de la paradoja a su manera, ninguna consigue superarla. Los pensadores de la corriente

progresiva creen que aunque las escuelas están organizadas de forma similar a los centros de trabajo, son independientes de ellos, y modelan en los individuos valores propios. De esta forma, la paradoja se diluye, porque cualquier similitud de la escuela con el centro de trabajo se considera un rasgo secundario de la enseñanza. Las interpretaciones críticas más recientes aceptan la existencia de cierto grado de similitud que se refleja en los planes de estudio y en la relación profesor-alumno, pero mantienen que esas características no están directamente relacionadas con el centro de producción sino que tienen un origen y una función propias. Desde esta perspectiva, la paradoja queda suavizada al restar importancia al rol de la educación como productora de cualificación y de división del trabajo.

Para los funcionalistas, que simplemente niegan las diferencias entre educación y trabajo, la paradoja no existe. Según éstos, el papel de la escuela, se reduce a desarrollar los conocimientos y las actitudes que requiere el trabajo. Las prácticas escolares, e incluso toda la estructura de la educación, cambian en función de las necesidades del mercado de trabajo. Aunque *existe* desacuerdo entre las versiones crítica y tradicional de este planteamiento funcionalista, sólo se establece en cuanto a la naturaleza del centro de producción —por tanto, en el tipo de sociedad que la escuela fomenta y, a la vez, refleja— y no en la esencia de esa interrelación.

Ninguna de estas interpretaciones es capaz de explicar a fondo la relación entre la educación y el trabajo. No basta con analizar la paradoja central de esta relación, porque entre la enseñanza y el trabajo, además de existir similitudes —tanto en la estructura como en la práctica—, también hay diferencias. La educación es la institución más importante a la hora de inculcar valores y normas en los miembros más jóvenes de la sociedad y, a la vez, produce los conocimientos y crea la división del trabajo necesarios para la producción en una economía cambiante. Al mismo tiempo, ni el proceso ideológico ni el pedagógico de la escuela, ni los resultados de la enseñanza coinciden exactamente con la estructura y la práctica del trabajo. Estas páginas pretenden tratar explícitamente el problema de la paradoja, utilizándola como punto de partida para comprender el rol de la educación en la sociedad norteamericana.

Desde nuestro punto de vista, el reto que se nos plantea es el de explicar cómo la escuela pública puede reproducir las relaciones de clase desiguales de la sociedad capitalista, siendo, a la vez, una institución mucho más democrática e igualitaria que el centro de producción, para el que prepara a sus alumnos. Rechazamos por igual la idea de una correspondencia mecanicista entre el trabajo y la educación, como la de una separación total entre ambos. Creemos que, aunque la educación reproduce las relaciones de clase desiguales, el hecho de que lo haga de una forma tan imperfecta es un reflejo de la existencia del conflicto social que caracteriza a la sociedad capitalista a la que sirven. ¿Cuál es la relación de la reforma educativa y escolar con el conflicto social? ¿De qué forma está relacionado dicho conflicto so-

cial con la dinámica del centro de producción? ¿Cómo reproducen los colegios las relaciones sociales? La escuela, dentro de su rol institucional, ¿reproduce principalmente la ideología: (consciencia y cultura dominantes)? ¿O reproduce principalmente las relaciones sociales y la división del trabajo de la producción? Aunque los conceptos de ideología y producción son difíciles de separar, es importante distinguirlos para poder analizar lo que ocurre en la escuela, y, fundamentalmente, para comprender la reforma escolar.

Nuestro argumento se basa en la creencia de que la relación entre la educación y el trabajo es dialéctica, basada en una constante tensión entre dos elementos dinámicos: las necesidades del capitalismo y las de la democracia, en todas sus formas. El sistema educativo, que es a la vez producto y generador de la discordia social, está necesariamente atrapado en los grandes conflictos inherentes a la economía capitalista y a la forma liberal capitalista del Estado. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual que subyace en la producción capitalista y las bases democráticas del estado liberal capitalista. La enseñanza es imprescindible para que se produzca la acumulación de capital y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas dominantes y es considerada tanto por los jóvenes como por sus padres, como un medio para acceder a la vida económica y política del país.

Esta tensión ilustra un principio básico: la contradicción central, que creemos que es una de las características más importantes del Estado democrático capitalista y de todas sus instituciones. La contradicción se refiere a la existencia de fuerzas opuestas dentro de un sistema determinado. Por ejemplo: ya hemos señalado anteriormente que los colegios deben responder tanto a las necesidades de la jerarquización del centro de producción como a los valores democráticos y a las expectativas derivadas del concepto de la igualdad de acceso de los ciudadanos a los derechos y a las oportunidades que brinda la sociedad. La contradicción es evidente debido a que esas premisas entran en conflicto entre sí, dando lugar a la formación de obstáculos internos para el funcionamiento de las instituciones. Desde una perspectiva más general, puede decirse que la propia naturaleza del capitalismo y de la democracia crea incompatibilidades y conflictos en las instituciones.

Consideramos que ésta es una relación dialéctica, situada en el contexto de las relaciones de producción en su conjunto y, por tanto, de las relaciones entre diferentes clases sociales en la sociedad americana. Una relación dialéctica se caracteriza por el cambio y representa un sistema social que está en perpetua transformación, según la fase por la que atraviese el conflicto subyacente. Aunque el sistema parece tener unas características permanentes, la estabilidad desaparece cuando se observa el funcionamiento de una institución a medio y a largo plazo. Esta dialéctica se hace aún más evidente, cuando se relaciona la educación con el centro de trabajo.

En América, los colegios son grandes instituciones públicas. Co-

mo tales, están sujetos a las presiones políticas directas condicionadas por el conflicto general entre el capital y el trabajo, por el empuje de los movimientos sociales que demandan más igualdad y por la estructura cambiante del mercado de trabajo. Creemos que, como resultado de su condición de institución pública y de las presiones que se ejercen sobre ella, la escuela mantiene un igualitarismo mayor que el centro de trabajo. Aunque las escuelas intentan cumplir su función dentro de la economía capitalista, la sociedad en general y los movimientos sociales en particular —como los que reivindican los derechos humanos y los feministas—, han hecho de ellas unas instituciones de la sociedad. Por tanto, la forma en que la sociedad americana ha definido la educación —como un instrumento de movilidad social y como un medio para desarrollar los valores democráticos— influye en los conflictos sociales en torno a la educación pública. El hecho de que la educación sea más democrática que el centro de producción, puede crear contradicciones en la producción, contradicciones que conforman el transcurso del conflicto social en el centro de producción y en el Estado.

En los siguientes capítulos desarrollaremos nuestro análisis de la siguiente manera:

Capítulos 1 al 3, exposición de las bases del análisis. El capítulo 1 examina el desarrollo histórico de la enseñanza y avanza diversas perspectivas interpretativas, incluida la nuestra, para intentar comprender el sistema de enseñanza de la Norteamérica capitalista. El capítulo 2 revisa diversas teorías del Estado y trata de sus implicaciones a la hora de valorar el rol social de la educación. El capítulo 3 analiza el proceso de producción en los Estados Unidos, cómo afectan a ese proceso los conflictos en los centros de trabajo, qué tendencias y qué variables influyen hoy en día en el mercado de trabajo y el rol que la educación desempeña en dichas tendencias. La intención de estos capítulos es ubicar la estructura y la práctica educacional de nuestro tiempo en la historia del desarrollo capitalista de los Estados Unidos.

Los capítulos 4 y 5 tratan de la estructura y la práctica de la educación y de cómo encajan en el proceso de reproducción. El capítulo 5 consta de un estudio empírico en el que se compara la socialización ocupacional en dos escuelas diferentes.

El capítulo 6 analiza las contradicciones de la educación dentro del contexto de crisis económica y social. Observa los conflictos sociales como manifestaciones de la «sobreeducación» de las fuerzas de trabajo. Considera también las implicaciones de dichas contradicciones.

Los capítulos 7 y 8 examinan los esfuerzos de los empresarios y del Estado para reformar los centros de producción y el sistema educativo como respuesta a las contradicciones de la reproducción y a la presión de los obreros y de los estudiantes para conseguir una mayor igualdad y democracia en el trabajo y en la escuela. El capítulo 7 estudia las reformas laborales y el capítulo 8, las educativas.

En el capítulo final examinamos las implicaciones políticas de nuestro análisis y las estrategias para la renovación y el cambio.

Aunque este estudio cubre un espectro amplio, tiene limitaciones. Hemos intentado analizar la forma en la que se aprende y se trabaja y también, cómo se produce el desarrollo social en una economía capitalista avanzada. Creemos que hemos avanzado en la comprensión de la manera en que las instituciones se relacionan entre sí y en el modo en el que las relaciones sociales se desarrollan a través de la dialéctica trabajo-educación. Intentamos, no sólo exponer unos resultados convincentes, sino también proporcionar guías para la acción, especialmente para las personas interesadas en ayudar a todos los seres humanos a alcanzar su realización individual y social. Nuestro análisis ayudará a los educadores y a los organizadores a ser más eficaces. Como la teoría sin la práctica carece de sentido, esperamos que nuestros esfuerzos para comprender la educación y el trabajo sirvan, al menos, para conseguir ese último objetivo, consistente en desarrollar una sociedad más justa y más humanitaria.

LAS TRADICIONES HISTÓRICAS Y UNA NUEVA APROXIMACIÓN

La América revolucionaria no tenía un sistema de escuela pública abierto a todas las clases sociales, ni ningún otro tipo de sistema educativo extensivo. Las oportunidades de un individuo para acceder a la enseñanza dependían del lugar en el que viviese y de su situación económica. Incluso donde había enseñanza elemental, no solía ser gratuita. Sin embargo, el siglo siguiente supuso un cambio importante y, en 1876, aproximadamente el 60 por 100 de los niños en edad escolar (entre los 5 y los 17 años) recibían enseñanza elemental y secundaria durante 132 días al año, por término medio. Muchos de los estados dictaron leyes obligatorias sobre la necesidad de la escolarización (HEW, 1976: 178; Landes y Solomon, 1972). En 1920, la enseñanza era obligatoria en casi todos los estados; casi el 80 por 100 de los niños en edad escolar asistían a la escuela y la duración del curso académico había aumentado a 162 días (HEW, 1976: 178). En 1972, el porcentaje de niños que asistían regularmente a la escuela alcanzaba el 90 por 100 y, por término medio, la duración del curso académico se había ampliado a 179 días. Las 3/4 partes de los jóvenes de 18 años de edad del país cursan estudios secundarios, y la mitad, estudios superiores (A. Cartter, 1976: 50). En 1974, asisten a centros de enseñanza superior unos 10.000.000 de estudiantes, aproximadamente, tres veces el número de estudiantes que cursaban estos estudios 16 años antes, es decir, en 1958.

¿Cómo ha sido posible que, en menos de dos décadas, la enseñanza oficial haya pasado de ser una institución poco importante a algo de tanta relevancia en la sociedad americana? ¿Cuándo tuvo lugar dicho desarrollo y cuáles fueron las fuerzas que le dieron forma?

En el siglo XIX, el establecimiento de las escuelas fue, principalmente, un fenómeno local que no correspondía a un movimiento so-

cial más amplio y coordinado. El sistema de enseñanza era obra de individuos aislados y respondía a sus necesidades, por lo que podía considerarse como una prolongación de la familia. La duración de las clases diarias y del curso académico, los planes de estudio, el profesorado, la organización y el sistema de financiación diferían sustancialmente entre las diferentes comunidades. En los estados del noreste, como Nueva York y Massachusetts, la escolarización se expandió con rapidez de 1800 a 1830 (Kastle y Vinovskis, 1980). En general, las familias querían que sus hijos ascendiesen en el escalafón social e, incluso en la época revolucionaria, la educación (junto con el bienestar) estaba considerada como un requisito previo para entrar en la política y obtener el reconocimiento social. Los individuos más «cultivados» entre la gente adinerada de la comunidad (cuyos hijos solían estudiar en academias privadas) probablemente mantuvieran las escuelas locales, de acuerdo con la creencia, cada vez más generalizada, de que la enseñanza era una institución «civilizadora».

Abandonados a sí mismos son (el pueblo llano), por naturaleza, gente ignorante y depravada que contaminan a los niños, incluso a los de las mejores familias, desobedecen las leyes y ponen en peligro el Estado. Pero las buenas escuelas podrían salvar a la sociedad, porque hasta los pobres son seres racionales que pueden ser educados, en lugar de ser tratados como bestias. La educación reforzará la ley y el orden y protegerá al gobierno (Main: XXXX 251).

En el resto del territorio americano y especialmente en el sur, la fundación de escuelas locales fue un proceso mucho más lento y desordenado. A pesar de ello, existían puntos de vista comunes que ayudaron a conformar las decisiones en las diferentes comunidades. Los americanos creían que la educación estaba relacionada, de algún modo, con la movilidad social y con la «civilización» de los pobres. Aunque ambas opiniones aparecen reflejadas frecuentemente en las filosofías de los escritores del siglo dieciocho, como Adam Smith y Jean Jacques Rousseau. Al mismo tiempo, estas opiniones estaban influidas por la realidad económica. En el noreste, la expansión industrial y el rápido crecimiento del comercio tendían a confirmar la idea de que la educación permitía acceder a los mejores nuevos puestos de trabajo. En el sur, el sistema de producción basado en el esclavismo creó una concepción radicalmente diferente acerca de la eficacia de la educación. Aunque ambas zonas formaban parte de una misma economía transatlántica en alza, sus diferentes roles dentro de dicha economía influyeron en la forma de desarrollo de sus sistemas educativos respectivos.

Durante el siglo XIX, la industrialización jugó un papel importante en la expansión de la enseñanza. En 1800, el industrial típico americano era un maestro artesano o molinero; el empleado típico, un obrero manual y el centro de trabajo típico, una o varias habitaciones de la casa del artesano o un edificio pequeño situado cerca de

una rueda hidráulica. En 1880, el industrial podía ser propietario o director de una fábrica; el empleado, un operador de máquinas, y el centro de trabajo una impresionante estructura, de ladrillo o de piedra, de varios pisos, preparada para funcionar a vapor. Aunque la mayoría de la gente vivía aún en las zonas rurales, las ciudades florecían en torno a las industrias y el comercio, habitadas por campesinos ignorantes emigrados en masa, de Irlanda y del sur y el este de Europa, para convertirse en la principal fuente de mano de obra barata de las nuevas industrias.

Un cambio de tal envergadura en la naturaleza de los roles laborales y en los modos de vida de las personas tenía que influir necesariamente en la enseñanza. Conforme el trabajo se fue desplazando desde la casa o el taller de las comunidades pequeñas a las fábricas de las ciudades o los poblados industriales, la familia y la escuela de tipo familiar dejaron de ser un instrumento apropiado para socializar a los jóvenes para la nueva realidad económica de la vida americana. Para algunos grupos, la enseñanza conservó su rol de vía para la movilidad social y de fuerza «civilizadora», pero, a finales del siglo XIX, los pobres de las ciudades no sólo formaban un grupo muy importante de población, sino que constituían también la base laboral de la industria del país. La falta de uniformidad de la educación en sus orígenes en cuanto a forma y organización dio paso a un tipo de enseñanza cada vez más influenciada por la organización de la producción industrial y que pasó a ser administrada y dirigida por los profesionales de la educación y por las burocracias del Estado. Estos profesionales se centraron principalmente en el control de la educación de los pobres, intentando utilizar la enseñanza como un medio para asimilarlos a la nueva sociedad industrial (Bowles y Gintis, 1976).

En 1887, la reforma de la escuela común de Massachusetts, un plan para la reforma de la enseñanza desarrollado por Horace Mann en 1837, se convirtió en un modelo para los demás estados. La reforma de Massachusetts establecía un patrón unificado y organizado de escolarización para todos los niños, bajo la dirección de un consejo de educación estatal. Se produjeron cambios internos muy importantes: las escuelas se organizaron por edades y se homogeneizaron los planes de estudio, los libros de texto, la preparación del profesorado y el sistema de calificaciones. A pesar de ello, Mann y sus discípulos encontraron dificultades para que las comunidades adoptasen estas reformas y, en la práctica, las comunidades mantuvieron al menos cierto poder —a veces mucho— sobre el sistema escolar.

A finales de siglo, cuando ya se había producido una enorme expansión de la enseñanza por todo el país, los empresarios y los profesionales de la educación comenzaron a organizarse para controlar las juntas escolares de las ciudades y dirigir los colegios según las prácticas de negocios modernas (Tyack, 1974). En 1916, aunque los hombres de negocios y los profesionales representaban menos del 11 por 100 de la fuerza de trabajo no agrícola, constituía casi el 80 por 100 de los miembros de los consejos escolares en una muestra de 104 ciu-

dades (Bowles y Gintis: 190). Bajo su dirección desapareció de los colegios el concepto de un plan de estudios uniforme, iniciando los planes de estudios vocacionales, sobre todo para los niños pertenecientes a la clase trabajadora proveniente de la emigración. Mediante la aplicación de test estandarizados y de la orientación vocacional, las escuelas asignaban a los estudiantes a determinadas materias, grupos por capacidades y planes de estudio (Spring, 1972). Esta asignación determinaba la preparación laboral y el nivel de educación que el futuro trabajo del estudiante requería. La educación pública, en vez de convertirse en la experiencia escolar común para todos los niños que Mann había visualizado, tendió a preparar a los hijos de los obreros y de los emigrantes para un tipo determinado de ocupaciones dentro de la jerarquía laboral y a los hijos de los profesionales y de los directivos de las empresas para ocupar puestos más altos.

Este enfoque de la escolarización de los pobres urbanos, fue reforzado por el sistema de financiación de la enseñanza establecido a principios del siglo XX (Coons, Clune y Sugarman, 1970). De esta forma, los estados crearon un sesgo financiero eficaz contra el libre acceso de los pobres a la producción, al depender las escuelas de los propietarios locales y garantizarse exclusivamente un mínimo de apoyo financiero a cada distrito urbano. Las escuelas de los distritos más desahogados gastaban cinco o seis veces más dinero por alumno que las de los distritos más pobres. Se legitimó la existencia de colegios radicalmente segregados (los colegios para negros disponían de muchos menos fondos) mediante un fallo de la Corte Suprema de 1883 (Plessy contra Ferguson) sobre el transporte público (Kluger, 1975).

Estos hechos reflejan el poder de los grandes hombres de negocios y su nueva visión de la relación entre la industria y el Estado (incluidas las instituciones del Estado, como las escuelas públicas). La imposición de la doctrina de la eficacia social en las escuelas en nombre de una mayor eficacia escolar, dio lugar a un sistema educativo organizado de la misma forma que los centros de producción industriales para los que preparaba a los trabajadores. Hasta la privación de los derechos civiles a los negros en el sur en la década de 1880 y en la de 1890, (junto con la segregación de las escuelas) era parte de la nueva alianza entre los industriales del norte y las viejas clases terratenientes del sur (Carnoy, 1974). De hecho, el sistema escolar basado en la clase social y en la raza, que canaliza a los jóvenes hacia diferentes estudios orientados hacia diferentes tipos de ocupaciones, se organizó en un contexto histórico marcado por intensos conflictos entre los grandes negocios, por un lado, y los sindicatos de trabajadores y el movimiento populista, por el otro (Kolko, 1969). Las victorias obtenidas en esta pugna por el gran capital, fueron adoptadas en todo el país (como por ejemplo, el concepto de una escuela «eficaz» segregada por clases y razas).

A pesar de que las escuelas correspondían cada vez más al nuevo orden industrial de las empresas americanas, la dinámica democrática y participativa de los centros escolares continuó existiendo. La idea

de Horace Mann de que la asistencia escolar general y obligatoria tenía que crear un sistema escolar igualitario se quedaba en mero enunciado teórico frente a las profundas diferencias de clase en la comunidad. Sin embargo, la escolarización se expandió en gran medida como respuesta a la demanda social y financiada por las comunidades durante el siglo XIX. Los industriales ejercieron una influencia directa en la expansión y en los planes de estudio de las escuelas, en este período, influencia que creció de forma muy significativa a finales de siglo. La presión popular para que la enseñanza se generalizase no acabó entonces. Además, el concepto de la escuela como creadora de valores democráticos recobró fuerza en el cambio de siglo, con la aparición del movimiento progresivo en la educación. Éste nace como respuesta al culto a la eficacia mantenido por los hombres de negocios y sus aliados, los educadores vocacionalistas (Wirth, 1972). En la actualidad el conflicto sigue en pie.

De la misma forma que el período de 1880-1929 representó la aparición y la consolidación del poder político de las grandes empresas en Norteamérica, la crisis económica de los años 30 fue testigo de la caída del poder corporativo y del triunfo de los movimientos sociales a la hora de conseguir reformas sociales, especialmente en la intervención permanente del Estado en la economía (Skocpol, 1982). Aunque los empresarios recobraron mucho terreno perdido para conseguir de nuevo una posición dominante, al terminar la Segunda Guerra Mundial, las victorias sociales de los años 30 crearon unas condiciones nuevas de desarrollo capitalista, condiciones que implicaron una asociación entre el capital y el trabajo y ciertos derechos para los pobres, los ancianos y los parados. El igualitarismo que caracterizó a la sociedad americana en los años de la guerra, influyó también en la educación en el período postbélico. En los años 50 empezaron a producirse cambios, debido a la creciente demanda de protección de la libertad de expresión en las escuelas, de mayores subvenciones para la educación, de atención especial a los estudiantes minusválidos, desventajados o bilingües. Se pedía también la desegregación escolar, y la no discriminación de las mujeres en la enseñanza. Los movimientos paralelos para la reforma en los centros de trabajo, nunca consiguieron tanto, ni llegaron tan lejos, como las reformas educativas.

En el siglo XIX, la libertad de expresión de los profesores y los alumnos no estaba considerada como un asunto importante. De acuerdo con la idea de que las escuelas eran una prolongación de la familia, se esperaba que los profesores reflejasen los valores de la comunidad, tanto en sus actuaciones públicas como privadas. Si no se ajustaban a ese criterio o tenían un comportamiento «conflictivo», eran impunemente despedidos por los administradores de las escuelas.

Con la burocratización de la escuela, los acontecimientos políticos nacionales tuvieron un impacto directo tanto sobre los profesores, como sobre toda la comunidad social. El síndrome rojo de los años 20 supuso que muchos de ellos perdieran sus puestos de trabajo, conforme el anticomunismo, promovido por los empresarios, se cer-

nía sobre las escuelas. La National Education Association respondió a esa política con una lucha por la seguridad en el puesto de trabajo que tuvo como resultado que, en 32 estados, se dictasen leyes protegiendo a los enseñantes de los despidos sin causa justificada (Wesley, 1957). Con el tiempo, los tribunales declararon el derecho de los enseñantes a la libre expresión siempre que ello no interfiriese en sus deberes (Rubin, 1972). En el famoso caso Pickering de 1967, la Corte Suprema de los Estados Unidos declaró que los profesores tenían derecho a discutir la política de la escuela sin temor al despido.

Los estudiantes también ganaron el derecho a expresarse libremente sin que por ello se les pudiese expulsar arbitrariamente (Kemerer y Deutsch, 1979). La decisión de la Corte Suprema en el caso Tinker (1969) especificaba que los estudiantes tenían derecho a un juicio justo en caso de expulsión y el derecho a la libre expresión, excepto cuando interrumpiese la educación.

Estas libertades no tienen parangón en la mayor parte de los centros de producción del sector privado. Los trabajadores no sindicados están especialmente desprotegidos frente a los despidos arbitrarios causados por sus opiniones políticas o por cualquier otra cuestión relacionada o no con el trabajo. Creemos que la diferencia estriba en que las escuelas son instituciones públicas y los que trabajan en ellas tienen derechos civiles, derechos que están mucho más limitados en las instituciones privadas. Conforme el Estado aumenta sus actividades, también lo hacen, automáticamente, los derechos de los trabajadores, a causa de la naturaleza pública del Estado. De esta diferencia entre lo público y lo privado ha derivado gran parte de los conflictos provocados por la lucha por la ampliación de los derechos hacia el Estado, y esto ha influido en que el Estado intervenga de una forma cada vez más acusada en las vidas de las personas. Mientras que la filosofía política conservadora considera que esta intervención en aumento del Estado proviene de un intento burocrático de restringir las libertades naturales inherentes al mercado (el sector privado), el crecimiento del sector público parece haberse desarrollado, en gran parte, en respuesta a las demandas de servicios y garantías que el mercado libre no puede ofrecer. La expansión de la escolarización y el aumento de la protección a la libertad de expresión en las escuelas son, simplemente, una respuesta del Estado a dichas demandas.

La financiación de la educación presenta un modelo de desarrollo similar. Durante los años de gran expansión de la enseñanza no se pensaba que el hecho de financiar las escuelas sobre la base de impuestos locales sobre la propiedad pudiese crear desigualdades en la cantidad y la calidad de la educación recibida por los niños de los diferentes distritos. Como ya hemos visto, estas disparidades eran muy grandes, incluso dentro de los distritos escolares de las grandes ciudades, en los que la inversión en las escuelas que atendían a estudiantes provenientes de las capas más bajas de la sociedad, era menor (Baron, 1971; Owen, 1972; Sexton, 1964).

Hasta 1960, las decisiones de los tribunales y las políticas públicas

no atendieron este problema. El clamor por la reforma pasó del nivel nacional al estatal (Wise, 1968; Coons, Clune y Sugarman, 1970). A la sentencia de la Corte Suprema de California de 1971 en el caso Serrano, le siguieron otras en otras cortes estatales, declarando todas ellas la inconstitucionalidad de la financiación de la educación basada en la riqueza de los distritos locales. Las legislaturas estatales respondieron a ese clamor creando nuevos sistemas de financiación que trasladaron una gran parte del peso económico a las tesorerías estatales, distribuyéndolo de forma más igualitaria entre los distritos escolares. Al mismo tiempo, la subvención federal compensatoria contemplada en el Título I del Acta de 19 y los movimientos políticos de las grandes ciudades consiguieron reducir aún más las desigualdades en los distritos de sus ciudades. En este período se desarrolló también la intensificación de la asistencia gubernamental a los pobres, a los minusválidos y a los alumnos bilingües, como reflejo del poderoso movimiento por la igualdad y la democratización de las oportunidades educativas que se desarrolló durante los años de la Gran Sociedad. Se establecieron diversos planes federales y estatales para aumentar las posibilidades de éxito escolar de aquellos alumnos que normalmente hubiesen tenido problemas en el aprendizaje. Posteriormente, también se enfatizó el tema de la igualdad educacional de los sexos, por medio tanto de la socialización de las niñas en las escuelas, como de la discriminación positiva en la admisión de las mujeres en la universidad y en el trabajo. Ésta fue una respuesta a las demandas de otro de los grupos subordinados de la sociedad por conseguir un tratamiento igualitario. De hecho, en el estado de cosas actual, el sistema educativo puede convertirse en la institución más igualitaria que los individuos pueden encontrarse en el transcurso de sus vidas.

Por lo tanto, la educación está sometida a la tensión entre dos elementos dinámicos en conflicto, que intentan hacerse con el control, la intención y la organización de la enseñanza. Por un lado, los colegios han reproducido, a través de su historia, las relaciones jerárquicas y desiguales de la familia nuclear y del centro de producción capitalista; por el otro, han representado la oportunidad de expansión económica para los grupos subordinados y la extensión de los derechos humanos básicos. La existencia de ambas fuerzas es evidente en el devenir de la educación pública en los Estados Unidos, pero el flujo y el reflujo de los movimientos sociales ha hecho que, temporalmente, una de las dos fuerzas adquiriese primacía sobre la otra. Por ejemplo, el movimiento democrático e igualitario de mediados del siglo XIX, que luchaba por establecer escuelas para toda la población sobre la base de unos principios comunes, de unas leyes obligatorias, de unas subvenciones comunitarias y de un control garantizado, dio lugar, en el cambio de siglo, a un movimiento de centralización profesional que burocratizó las escuelas, adaptándolas a las nuevas necesidades laborales y a los métodos disciplinarios del capitalismo monopolista industrial. Posteriormente, la Gran Depresión provocó el debilitamiento de las grandes finanzas y el resurgimiento, durante los

años 30 y 40, de los movimientos sociales. La escuela volvió a convertirse en el terreno de batalla de las luchas por el igualitarismo y la democratización y, como resultado, en las décadas siguientes, se consiguió una mayor protección de los derechos individuales y algunas reivindicaciones igualitaristas que hicieron cambiar muchas de las características de la relación escuela-centro de trabajo.

Los últimos años de la década de 1970 y los primeros de 1980, fueron testigos de un nuevo movimiento pendular, debido a la aparición de fuerzas que intentaban adaptar la educación a los objetivos políticos, a las necesidades laborales y a la visión social de las finanzas. Las demandas de una mayor selectividad, del refuerzo de las materias básicas de formación profesional y de educación de adultos, así como el apoyo a los bonos escolares y otras alternativas privadas a la enseñanza pública se convirtieron en temas importantes de los debates y la práctica de la educación. Esta situación se vio reforzada por los recortes de las ayudas a los subnormales, los minusválidos, los estudiantes bilingües y las mujeres, por la creciente resistencia de las autoridades federales a forzar la integración escolar y por las limitaciones en los préstamos y las subvenciones destinados a los estudiantes de renta media y baja. Esta reducción de la inversión de los gobiernos federales tenía un propósito claro: la eliminación de cualquier proyecto o programa que favoreciese la igualdad de oportunidades sociales para los menos afortunados o para los tradicionalmente discriminados. Se entró, por tanto, en un nuevo período marcado por el intento del Estado de dar marcha atrás en las mejoras conseguidas por los movimientos sociales en los 50 años anteriores en el terreno de la movilidad social, y de adaptar el sistema educativo a la realidad de los recursos de la familia y el mercado.

¿Cómo interpretan los teóricos de la enseñanza el desarrollo histórico de la misma, sobre todo en su relación con el trabajo? En el resto del capítulo analizaremos las perspectivas interpretativas ya mencionadas en la introducción, es decir, las visiones progresiva, funcionalista y crítica de la educación y el trabajo. Al final del capítulo desarrollaremos nuestra propia interpretación crítica, exponiendo las diferencias y las relaciones con las teorías precedentes.

LA TEORÍA PROGRESIVA DE LA EDUCACIÓN

La teoría progresiva parte de la base de considerar la educación como una empresa moral destinada a configurar las rentas de los jóvenes para que puedan crear una sociedad futura organizada mediante los principios que hacen su aparición en esa experiencia escolar (J. Childs, 1939). John Dewey veía esta empresa moral como un proceso en el que existía una integración íntima entre la realización del potencial del individuo y la participación de los individuos en experiencias comunes, intereses comunes y anhelos comunes basados en un proceso educativo intrínsecamente útil y democrático. Porque si «la demo-

cracia tiene algún significado moral e ideal, es el de considerar que a todos se les puede exigir algo a cambio y que todos tienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades individuales» (Dewey, 1916: 122). La educación debía ser «un proceso de vida y no una preparación para la vida futura», en la que «lo mejor y lo más profundo de la enseñanza de la moral es, precisamente, lo que cada uno obtiene a través de su relación con los otros en una unidad de trabajo y de reflexión» (Kilpatrick, 1939: 462-63).

Una de las preocupaciones centrales del pensamiento de Dewey era la de que la enseñanza debía ser valorada por sí misma. Rechazaba la idea de que su rol fuese el de contribuir a algún objetivo externo, como el de la preparación de futuros obreros productivos. Por el contrario, creía que el sistema industrial en sí mismo podía transformarse por la nueva generación que crearía la escuela progresiva (Wirth, 1981). Para él, el sistema existente estaba basado en el hecho —negativo— de que el trabajo se realizase «exclusivamente por la recompensa monetaria que proporciona. Por eso provoca constantemente la aversión, el desinterés y el deseo de evasión. Los hombres no ponen en el trabajo, ni su cerebro ni su corazón» (Dewey, 1916: 317). Pero eso podía remediarse, argumentaba, cambiando la educación de los jóvenes, lo que produciría «una proyección de la sociedad que nos gustaría construir. Formando las mentes bajo este patrón, las características más recalcitrantes de la sociedad adulta se modificarían gradualmente» (página 317).

Por tanto, de acuerdo con la perspectiva progresiva de la educación el centro de trabajo está subordinado al proceso educativo. Sobre el supuesto de que la educación funcione de forma independiente de los procesos sociales y laborales existentes, la escolarización progresiva podría cambiar la sociedad modelando las mentes de los jóvenes de una manera determinada. Correspondería a los educadores —o al menos podría depender de ellos— educar con una orientación destinada a combatir la jerarquización y la opresión existentes en los centros de producción y a crear agentes de cambio social progresista. Algunos historiadores, como Lawrence Cremin (1964) interpretan la historia de la educación en Norteamérica bajo este mismo punto de vista. Según esta interpretación, la educación y los educadores han sido instrumentos de progreso social, de producción de ideas y visiones nuevas, de igualdad y de democracia, a través de la historia social de los Estados Unidos.

VISIONES PROGRESISTAS CRÍTICAS

La tradición progresista dio lugar a una crítica en profundidad de la educación americana, sobre todo como reacción a la tecnocracia y al conformismo de la década de 1950. Muchos educadores como Paul Goodman (1956; 1964), John Holt (1964), Edgar Freidenberg (1964) y Jonathan Kozol (1967) argumentaban que la educación, le-

jos de ser un instrumento de progreso social, era decadente y reaccionaria, orientada a hacer fracasar al individuo en vez de desarrollar mentes críticas y creativas que pudieran formar la base de una sociedad más democrática y más humanizada. Los críticos, por tanto, discrepaban de los demás teóricos progresistas sin abandonar la idea fundamental de la autonomía de la educación. Según ellos, aunque las escuelas reflejaban los valores de una sociedad deshumanizada, mecanizada, tecnicista y racista, podía no ser así. Los educadores podían y debían cambiar el estado de las cosas.

Ya en 1956, Goodman afirmaba que los colegios tenían un efecto negativo en el aprendizaje de los niños, subyugándoles a la deshumanización tecnicista que caracterizaba a la sociedad americana postbélica. El tratar de asimilarlos a unas instituciones cuya esencia era contraria a la naturaleza humana o desmerecedora de ella, sólo podía tener como resultado el hacerles más difícil la maduración como individuos adultos. Algunos años más tarde, Goodman estaba aún más convencido de los resultados nocivos de la educación americana y afirmaba que «quizás tenemos demasiada enseñanza formal, y esto, bajo las condiciones actuales significa que, cuanto más tenemos, menos educación real obtenemos» (1964: 3). Con ello, Goodman no quería decir que las escuelas fuesen necesariamente malas, sino que la organización y los objetivos de la sociedad en su conjunto les hacía adaptarse a un «sistema mecanizado» (1964: 26). En esta misma línea, Kozol arremetía contra el racismo de los colegios de las grandes ciudades. En su obra *Death at an Early Age* (1967) describe con gran realismo la situación de un niño negro en un colegio urbano primario dirigido por maestros blancos racistas.

De cualquier forma, excepto en el caso de Goodman, estas críticas eran más un llamamiento en pro de una mayor atención hacia los niños, o de un mayor respeto por la enseñanza, que un análisis serio con una explicación coherente de las causas de la situación de la enseñanza en Norteamérica y de las posibles estrategias de reforma de la misma. Como John Dewey, no se atrevieron a afrontar la paradoja que ellos mismos planteaban: si las escuelas pueden ser —y deberían ser— y son, a menudo, unas instituciones más justas y más creativas que los centros de trabajo (y otras estructuras sociales), ¿por qué se parecen tanto a los centros de trabajo y reproducen muchas de sus peores características?

Los movimientos contraculturales de los jóvenes de la década de 1960, provocaron un renovado interés por las teorías humanísticas de Goodman sobre las escuelas y el aprendizaje, Illich (1972) y Kozol (1972) resucitaron a Goodman (y a A. S. Neil, 1960) clamando por la «desescolarización» de la sociedad, para liberarla de las instituciones productoras de adultos insensibles e ineducados. El mensaje de Illich es aún más pesimista que el de Goodman: como la escuela pública —al igual que todas las demás instituciones de la sociedad moderna— es opresiva, porque refleja la opresión, la deshumanización y el conformismo de la sociedad, es absurdo e imposible tratar

de transformarla en algo distinto. Para hacer posible una educación que promueva la creatividad, el pensamiento libre y el humanismo hace falta crear algo distinto, algo para lo que las escuelas tradicionales no están preparadas. Por tanto, todo debe hacerse fuera del sistema educativo público. Aunque el análisis de Illich, como el que antes realizara Goodman, descansa sobre una indefinición de las relaciones de poder en una cultura inherentemente opresiva y tecnológica omnipresente, defiende, sin embargo, que una educación y unos educadores distintos podrían reconstruir la sociedad bajo un modelo creativo, activista y participativo.

La principal aportación de estos escritores (y posteriormente de los funcionalistas críticos) es la idea de que en los colegios destinados a la gran mayoría de los niños americanos está institucionalizado el fracaso, no la movilidad ni el éxito. El sistema educativo enseña a los niños a aceptar el fracaso como el resultado lógico de su propia incapacidad y, con esa aceptación, los niños se transforman en individuos conformistas, pasivos, que trabajan a un nivel muy inferior al de sus potencialidades intelectuales en un sistema social que no necesita de ciudadanos y trabajadores creativos, responsables y seguros de sí mismos. Por tanto, la educación estaría constriñendo más que liberando, y sería más antidemocrática que democrática. De cualquier forma, lo que no hicieron los progresistas críticos fue establecer una distinción entre los estudiantes que triunfan y los que fracasan para poder explicar las causas de que el fracaso esté sistematizado en los colegios de forma que los niños de diferentes clases sociales reciban un modelo distinto de lo que significa la autorrealización y diferentes tipos de conocimientos.

EL PUNTO DE VISTA FUNCIONALISTA

La visión progresiva sitúa al educador y a la educación en la primera línea del cambio social. La escuela, como institución relativamente democrática y humana, podría democratizar y humanizar al resto de la sociedad, incluido el centro de trabajo. Las escuelas pueden ser —y de hecho son— diferentes a los centros de trabajo porque son instituciones distintas. Pero, según el punto de vista funcionalista tradicional, la afirmación correcta sería a la inversa, es decir, que las instituciones sólo pueden comprenderse en función del papel que cumplen en la sociedad. De esta forma, podría entenderse mejor la escuela, analizándola en función de su contribución a la sociedad como productora de adultos competentes. Debido a que el centro de trabajo es una de las instituciones que mayor necesidad de adultos competentes tiene, los programas de las escuelas tienen que estar enfocados necesariamente hacia el desarrollo de las aptitudes, actitudes y tipos de personalidad requeridos para encajar adecuadamente en el mundo laboral.

Según este punto de vista, las sociedades más tradicionales no tie-

nen necesidad de escuelas porque la familia, la iglesia, la comunidad y el centro de trabajo son perfectamente capaces de preparar a los jóvenes para los roles adultos. Los hábitos y las aptitudes del trabajo son enseñados a través del aprendizaje y diversas prácticas educativas. Pero, conforme la sociedad se industrializa y se hace más compleja, tiene que aparecer una institución nueva que prepare a los individuos para las nuevas organizaciones sociales y laborales. Esta institución es la escuela. Inkeles y Smith han intentado cuantificar la relación escuela-centro de trabajo mediante un índice de modernización, definido como una escala de las cualidades personales que tienden a ser inculcadas «por la participación en empresas modernas productivas a gran escala, como las fábricas». Descubrieron que la educación «era con mucho la dimensión más importante de la modernización» (p. 284).

Según el punto de vista funcionalista, el centro de trabajo ocupa el lugar principal en la relación escuela-centro de trabajo. Los jóvenes son moldeados por las escuelas, según unos modelos predeterminados derivados de las normas que rigen en el centro de trabajo. La educación es un medio para un fin, más que una meta en sí misma. Dreeben (1968) adscribe las estructuras y funciones paralelas de las organizaciones de la escuela y el trabajo a cinco características principales del centro de trabajo industrial moderno: (1) su separación del hogar; (2) la distinción entre el obrero u obrera como persona y la posición que ocupa; (3) el empleo generalizado en organizaciones a gran escala dotadas de formas de autoridad tanto burocráticas como profesionales; (4) la responsabilidad individual por la realización de tareas en función de unos niveles de competencia establecidos, y (5) la afiliación de individuos a organizaciones a través de acuerdos contractuales (pp. 114-132). Las fuerzas tradicionales de socialización, como la familia, la iglesia y la comunidad no reúnen estas características. Por tanto, la responsabilidad de producir trabajadores con aptitudes necesarias y la «conformación de sus mentes, haciéndoles aceptar voluntariamente los modelos de conducta relacionados con el trabajo y el aprendizaje de las actividades propias de él» (pp. 129-130), recae sobre la escuela.

El objeto de este análisis es, por tanto, el resultado del proceso educativo, más que el proceso educativo en sí mismo. Los colegios son considerados instituciones funcionales que satisfacen las necesidades de la sociedad adulta, y no agentes morales de desarrollo y transformación sociales, como pretendía Dewey. Las condiciones del centro de trabajo están determinadas —según esta teoría— por un proceso de modernización inexorable, de ahí que las escuelas proporcionen —o, por lo menos, que eso se espere de ellas— trabajadores competentes con características y aptitudes cambiantes, según lo requieren las necesidades de los centros de trabajo.

Aunque la visión funcionalista tradicional afirma que la estructura y las prácticas de la escuela corresponden a la estructura y las prácticas del centro de trabajo, trata de una forma imprecisa —asumiendo un proceso de cambio social determinado tecnológicamente— el por qué y el cómo se produce específicamente esta correspondencia. Una nueva escuela de pensamiento funcionalista ha intentado cubrir este hueco.

La teoría sobre la que se apoya esta nueva corriente de pensamiento puede atribuirse al filósofo francés Louis Althusser (1971). Para éste, la estructura de las relaciones de producción define los objetivos y el funcionamiento de las instituciones. El Estado (o según sus propios términos, el sector público) es ideológico por naturaleza, y la función de sus aparatos ideológicos (entre los que el sistema educativo es el más importante) es, necesariamente, la de reproducir la estructura de clases de la producción, es decir, la división del trabajo y las cualificaciones y las relaciones de producción. Althusser considera que los individuos están inmersos en la estructura de las relaciones de producción capitalistas; la conciencia es un producto de esas relaciones y de los aparatos que las reproducen.

Althusser considera también que la producción de aptitudes y la división del trabajo forma parte de la función reproductiva de los aparatos ideológicos. Por tanto, afirma que el sistema educativo no sólo determina la forma en que los individuos trabajan (las normas, los valores y las concepciones de la sociedad) sino que determina también lo que hacen. Ambas cosas están determinadas de acuerdo a la estructura de clase de la sociedad y a las relaciones de clase. La producción de cualificaciones y la división del trabajo tienen un contenido ideológico: el «Know how» está dividido en diferentes categorías para los diferentes trabajadores futuros. Además, las escuelas enseñan a cada niño unas reglas de comportamiento diferentes según el tipo de empleo que estén destinados a ocupar.

Althusser enraíza el rol reproductivo de la enseñanza en su correspondencia inherente con el centro de trabajo. Las relaciones profesor-alumno, el plan de estudios, las divisiones en clases de la escuela están determinados por la estructura de clase de la sociedad. Las escuelas reproducen las aptitudes, los valores y la pedagogía que contribuyen a la producción capitalista, legitimando un sistema económico marcado por grandes desigualdades y en el que los propietarios y los administradores del capital controlan el desarrollo económico y social.

Los sociólogos franceses, Christian Baudelot y Roger Establet, fueron los primeros (1974) en aplicar el concepto althusseriano de la enseñanza al análisis de un sistema educativo específico (añadiendo la idea de que, en Francia, los jóvenes pertenecientes a la clase obrera parecen resistirse a la inculcación de los valores y de las normas capitalistas debido, en gran parte, a la actividad de fuerzas ideológicas

contrarias, especialmente los partidos políticos de izquierda). Sin embargo, el trabajo más ambicioso y que goza de mayor concreción histórica en este sentido es el que han realizado Samuel Bowles y Herbert Gintis. En su obra *Schooling in Capitalist America* (1976) afirman que el desarrollo de la escuela en los Estados Unidos debe contemplarse como un proceso de preparación de los jóvenes para las relaciones sociales de producción: la escuela condiciona a los jóvenes para las relaciones del centro de trabajo capitalista desuniendo a los estudiantes entre sí al propiciar la competencia individual; adscribiéndose a una estructura jerárquica en la que deben renunciar al control de sus actividades en favor de un sistema de producción educativa y de unos profesores cuya autoridad emana de su posición; manteniendo un sistema en el que aprenden a trabajar para obtener unas calificaciones, en vez de para su propia satisfacción; y enseñándoles a aceptar «el estado de las cosas» en sus relaciones sociales con los otros.

A través de esta preparación, los trabajadores son divididos contra sí, permitiendo que el capitalismo los explote de una forma sistemática y socialmente aceptable.

La importancia del trabajo de Bowles y Gintis reside principalmente en su intento de profundizar tanto en las condiciones históricas como en las condiciones concretas de la correspondencia entre la estructura del centro de trabajo y la de la escuela, así como en las implicaciones de dicha correspondencia. Además, sitúan esas relaciones en el contexto de una teoría plausible del conflicto de clase en la que el capital está interesado en mantener dicha correspondencia. El problema principal que plantea su análisis (como el de Baudelot y Establet) es que no tiene en cuenta la tendencia contradictoria de la educación hacia la igualdad y la democracia, tendencia que fue especialmente fuerte en las décadas de 1960 y 1970. De hecho, Bowles y Gintis afirman que las «leyes de movimiento» de la correspondencia son tan dominantes que cualquier reforma democrática o igualitaria está condenada al fracaso o a la minimización de su transcendencia. A este respecto, su interpretación es funcionalista, a pesar de que su perspectiva de clase histórica está en profundo desacuerdo con el punto de vista tradicional tecnocrático del cambio y de la estructura social de los funcionalistas.

EL PUNTO DE VISTA CRÍTICO DE LA AUTONOMÍA

Michael Apple (1979; 1982 a,b) y Henry Giroux (1981) figuran entre los educadores que han reaccionado firmemente contra el determinismo económico de Bowles y Gintis y por tanto, también contra el estructuralismo althusseriano. Afirman que las escuelas tienen una dinámica propia enraizada en la lucha en el terreno de la ideología y rechazan la idea de que la escuela sea un mero reflejo del centro de trabajo. Este análisis pone un renovado énfasis en la autonomía de las escuelas, en su rol crucial en la reproducción de la ideología, más

que de las relaciones sociales. Las interferencias con el «currículo oculto» y las prácticas escolares constituyen una contradicción primaria del proceso de reproducción.

Giroux afirma en este sentido que:

La enseñanza debe ser analizada, por un lado, como parte de una teoría crítica de la sociedad que es, lógicamente, prioritaria a una teoría radical o inclusiva de la educación. Por otro lado, la enseñanza no debe considerarse sólo como una parte de la dimensión «global» de la opresión, sino que ha de ser estudiada en sí misma. Aquellos que quieren proponer una teoría de la educación genuinamente radical tendrían que emplear más tiempo en intentar comprender cómo las diversas variables presentes en la selección del aula reproducen y contradicen las ideologías y las relaciones sociales dominantes de la sociedad. (Giroux, 1981: 78-79).

Giroux ataca también específicamente la insistencia althusseriana (compartida por Bowles y por Gintis) en que las relaciones económicas de clase son el factor dominante de la sociedad. Esa afirmación, dice Giroux, niega el papel de la consciencia como fuerza activa y las fuerzas socioculturales que median entre las fuerzas de producción y la consciencia. Al igual que Apple, Giroux considera la enseñanza como una «esfera cultural activa» que funciona a la vez «sosteniendo y resistiendo» a los valores y las creencias de la sociedad dominante. Ante la teoría de la correspondencia, subraya de nuevo las contradicciones del proceso de reproducción ideológica, específicamente en la forma y el contenido de los currículos escolares en las prácticas docentes y en la administración escolar, que tiene su propio contenido ideológico (p. 99).

HACIA UN MODELO DE CAMBIO EDUCATIVO

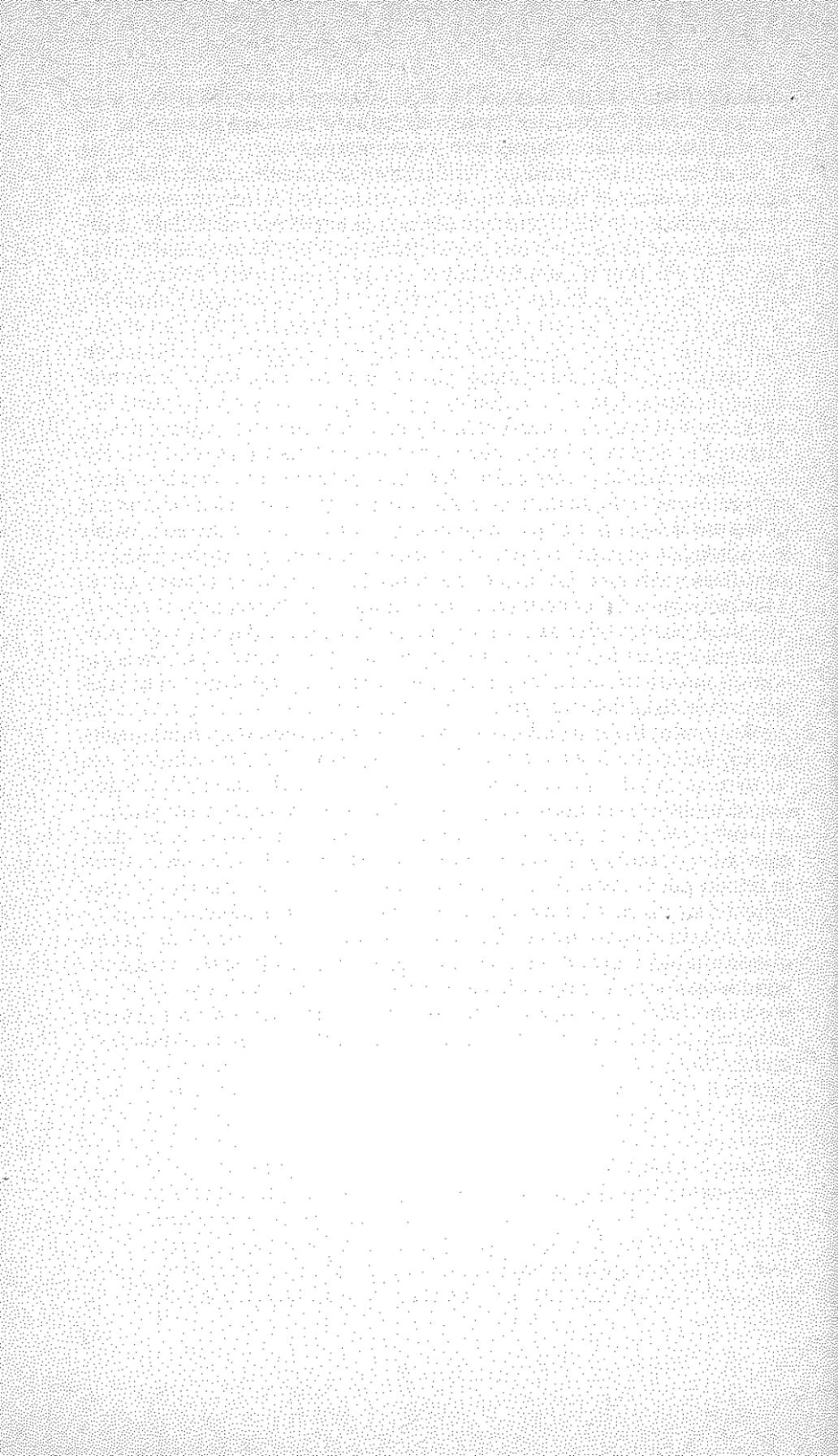
Creemos que la dinámica del sistema educativo americano puede ser considerada como parte integrante de un conflicto social más amplio que se manifiesta en la naturaleza de la producción capitalista, con sus desigualdades de renta y de poder. Estas desigualdades provocan presiones de los grupos subordinados, relativamente débiles, en demanda de una mayor igualdad, de seguridad económica y de mayor control social. En una sociedad políticamente democrática, el Estado proporciona un espacio a esas luchas. En la educación pública, como ha demostrado nuestro esquema histórico, el conflicto social se expresa en el conflicto entre las reformas encaminadas a reproducir las desigualdades necesarias para la eficacia social bajo el capitalismo monopolista y las reformas de talante democrático encaminadas a igualar las oportunidades.

Por tanto, la educación americana está sujeta a una fuerte tensión interna provocada por dos tendencias contradictorias, ambas inherentes al conflicto social que caracteriza a la sociedad en su conjunto:

la desigualdad y la democracia. Las escaramuzas continuas han provocado cambios tanto en el centro de trabajo como en la escuela, estos últimos influidos quizás por los primeros.

Tan importante como no olvidar la existencia de esta tensión a la hora de analizar el sistema educativo es no caer en teorizaciones sobre la cultura y la ideología que olviden el papel primordial de la organización de la producción como dinámica social subyacente. Si la ideología y la producción forman parte de la misma estructura de relaciones de clases sociales (como Bowles y Gintis sostenían), también la reproducción. Las escuelas son aparatos ideológicos, pero en el sentido de que intentan reproducir las relaciones sociales de producción y la división clasista del trabajo: las escuelas son un campo de batalla de las luchas en torno a la ideología y los recursos. Como afirma Giroux, los sistemas de poder político y de creencias están sujetos a conflictos. La escuela pública, como aparato del Estado, es relativamente autónoma de la producción. Pero las contradicciones en la educación emergen fundamentalmente a causa de que la educación es parte inherente del conflicto que se plantea en torno a los recursos: quién los obtendrá y quién controlará el modo en que son utilizados. Los conflictos en las escuelas no son, en lo fundamental, conflictos en torno a los principios del capitalismo, sino en torno a su práctica. Es cierto que puede haber dominación sin capitalismo, pero para comprender la enseñanza en los países capitalistas hay que analizar las escuelas como reproductoras de las relaciones sociales capitalistas y de la división capitalista del trabajo.

Por tanto, las contradicciones de la reproducción están íntimamente relacionadas con la producción. La división social del trabajo y las relaciones sociales capitalistas son injustas y antidemocráticas: han sido creadas por un sistema económico que sobrevive mediante el control del trabajo y el paso de la carga de los costes sociales de producción a los obreros y a los consumidores. Pero también es un sistema marcado por los conflictos sociales inherentes a la existencia de tales injusticias. La enseñanza está configurada por la producción capitalista injusta y antidemocrática, pero también por el conflicto social que se establece en torno a esa injusticia y a las posibilidades políticas en una democracia capitalista de extender los límites de la propia democracia. El conflicto social a gran escala y la fuerza de los grupos en conflicto son los que determinan qué tendencia domina en un momento dado.



LA POLÍTICA EDUCATIVA EN INGLATERRA ENTRE 1970 Y 1983: ESTADO, CAPITAL Y SOCIEDAD CIVIL

Roger Dale

Departamento de Sociología de la Educación
Open University

La intención de este trabajo es establecer que cualquier análisis válido sobre política educativa, ya sea en el tiempo y en el espacio que yo propongo en este estudio, ya sea en cualesquiera otros, deberá tener en cuenta los efectos del capital, del Estado y de la sociedad civil, así como de las cambiantes relaciones que se establecen entre ellos. También se intenta mostrar que la mayoría de los análisis sobre política educativa y sobre cambio educativo existentes están limitados por el hecho de haberse concentrado en sólo dos de estos tres cruciales aspectos de la realidad social.

En la primera parte del trabajo me extenderé sobre estos argumentos y destacaré el que, en principio, considero encuadre teórico más adecuado para un análisis de la política educativa o del cambio educacional. En la segunda parte del trabajo subrayaré muy brevemente algunas relevantes características de la política educativa inglesa desde la llegada, en 1970, de la Sra. Thatcher al Ministerio de Educación hasta el presente. En la tercera parte intentaré combinar las primeras dos partes, haciendo uso del enfoque teórico desarrollado en la primera parte para llegar a un intento de comprensión de los acontecimientos expuestos en la segunda parte.

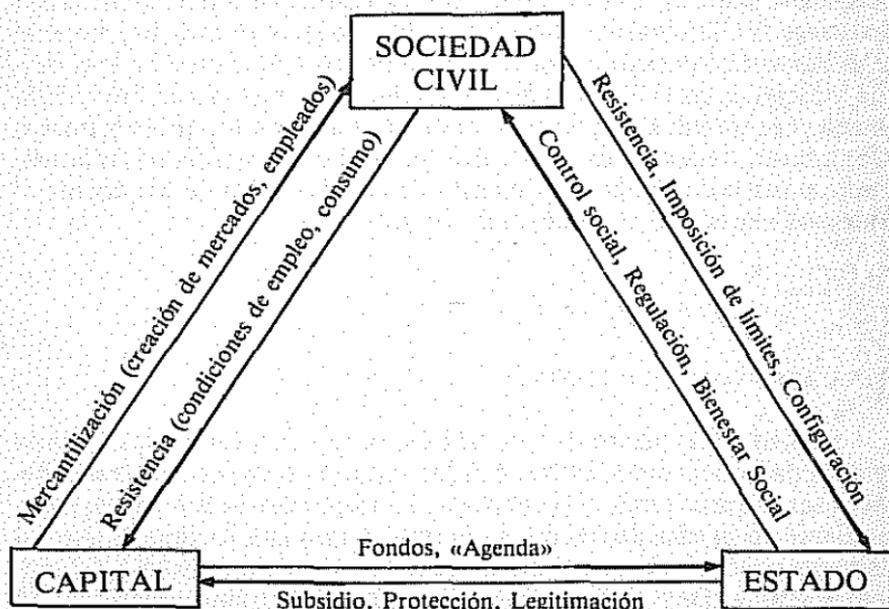
I

UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Dentro del contexto de este trabajo la elección de capital, Estado y sociedad civil como los tres fundamentales conceptos centrales deberá ser afirmada más que debatida. La importancia del capital seguramente no precisa discusión; su protagonismo está reconocido no solamente por los marxistas, sino también por los no-marxistas (*cf.* Lindblom, 1977). De forma similar, siguiendo los amplios debates de es-

tos últimos años sobre teoría del Estado (para su revisión, véase Jessop, 1982), tampoco habrá mayor necesidad de discutir acerca de la necesidad de separar Estado y capital en nuestro análisis, al tiempo que reconocemos las complejas y necesarias relaciones que hay entre ambos. El concepto sociedad civil es probablemente el más problemático de los tres. En cierto sentido es la relativa prioridad concedida al análisis de la sociedad civil lo que nos sirve para distinguir de forma más clara a la corriente sociológica «predominante» de la sociología marxista. Puede que incluso este hecho haya favorecido la tendencia a exagerar, respectivamente, la importancia como elemento central, y la naturaleza esencialmente determinada de la sociedad civil. Pero, en tanto que para la tendencia sociológica «predominante» han ido en aumento sus dificultades para sostener los análisis que enfatizan las contribuciones «independientes» del Estado y del capital, de la misma forma, también han aumentado las dificultades de los marxistas para considerar a la sociedad civil como algo completamente determinado o como enteramente pasivo, es decir, para negar el modo de contribución independiente a instituciones sociales como la religión o la familia. (Siempre ha habido dificultades, de hecho, para acomodar al protagonismo del concepto lucha de clases con el relativo desinterés hacia el fundamento de la formación de clases que no está en el capital sino en las relaciones entre capital e instituciones de la sociedad civil.)

Por consiguiente, creo que no hay análisis de cambio educacional, o de cualquier otro fenómeno social, que pueda estar completo si no se reconoce la potencial contribución independiente del capital,



del Estado y de la sociedad civil, y la capacidad potencial de cada uno de los tres para poner impedimentos, para poner límites a la actividad de los otros dos. El modo y la amplitud de la independiente contribución de cada uno, así como su fuerza relativa, tiene que ser examinada en cada caso por separado y no puede ser asumida de antemano.

Este argumento quizás pueda desarrollarse mejor por medio de la consideración de los defectos de los análisis que implícitamente comprimen las dos dimensiones que se contienen en una sola. Podemos ilustrarlo mejor mediante un diagrama. En la figura 1 se expone lo esencial del argumento que intento desarrollar.

Hay cinco puntualizaciones absolutamente esenciales a hacer a propósito de esta figura. Primero, ninguno de los tres vértices del triángulo: Estado, sociedad civil y capital deben ser considerados homogéneos o monolíticos. La aparente falta de complejidad de los tres es un artificio del diagrama, no una asunción del análisis. Segundo, los términos asociados a las relaciones entre los vértices del triángulo intentan indicar, tanto la naturaleza conflictiva de dichas relaciones como algunas de las configuraciones que adoptan. Tercero, podría parecer que se sugiere que individualmente el estado-nación se autocontiene y que podría ser estudiado aislado del mundo económico y de su posición y contexto social. Nada más lejos de mi idea ni de mi intención: lo único que ocurre es que la representación de este contexto está por encima de mi capacidad de esquematización en un dibujo. Pero querría recalcar cuanto fuera posible que el contexto mundial y la posición afecta tanto a la operatividad del capital, del Estado y de la sociedad civil, como a las relaciones entre ellos. Cuarto, no queremos sugerir que cualquier par de relaciones puede ser aislada del efecto del tercer polo. Así, la relación entre Estado y sociedad civil se ve afectada por el capital, la relación entre capital y Estado por la sociedad civil, etc. Por último, el triángulo es equilátero tan sólo atendiendo a una mayor claridad expositiva. No sugerimos un equilibrio de fuerzas, ni siquiera un balance inmutable entre ellas.

Puede resultar muy útil hacer unas ligeras consideraciones acerca de cada uno de los pares de relaciones que se contienen en la figura; estas consideraciones no pretenden, por supuesto, ser exhaustivas.

1. *Capital/sociedad civil: sociedad civil/capital*

Éste es quintaesencial y tradicionalmente el escenario de la lucha de clases (aunque la intervención del Estado en las estructuras tanto del capital como de la sociedad civil puede modificar el simple conflicto entre capital y trabajo). Pero es también el escenario donde el capital intenta ampliar la idea de mercado y de crear consumidores; en una palabra, la lucha por imponer o resistir el proceso, intrínseco al capitalismo, de la expansión del capital por medio de la mercantilización de todo. En parte aparecen aquí, por supuesto, los conflictos

generados con la creación y control de mercados de trabajo, sus remuneraciones y sus condiciones.

2. *Sociedad civil/Estado: Estado/sociedad civil*

Como he sugerido arriba, la sociedad civil ha tendido a ser enfocada en los análisis marxistas como categoría contingente o pasiva; en caso de existir, estaba moldeada por irresistibles fuerzas. A la postre era objeto de un «control social» —ante el que, de nuevo, parecía sin fuerzas para responder. En su más celebrada versión sobre el análisis de la educación, la sociedad civil estaba conformada por el sistema de educación estatal para responder a las necesidades del capital (ante el que el propio estado lo único que podía hacer era servir de mediador). La reacción crítica a este enfoque tomó como forma el, hasta hoy, igualmente celebrado concepto de «resistencia»; la gente ya no se conformaría pasivamente a los intentos de controlar y configurar su vida sino que respondería creativamente, en algunos casos con una resistencia activa. Pero yo querría plantear que el efecto de la sociedad civil sobre las actividades del Estado no se limita tan sólo a una actitud de respuesta, o sea, a una *reacción* ante una agenda establecida por el Estado, por ejemplo, sino que, de hecho, puede llegar a ser también pro-activo, puede establecer agendas *para* el Estado, u otros parámetros dentro de los que deba desenvolverse la actividad propia del Estado. El Estado y la sociedad civil ponen límites respectivamente, cada uno de ellos, a las actividades del otro. Otro importante aspecto: debemos tener cuidado en no asumir el hecho de que esta relación puede ser reducida al concepto de «Estado benefactor». De hacerlo así estaríamos ignorando de hecho toda la historia de las leyes y de la lucha por su implantación y ejecución, o todo el tema del nacionalismo, que es otro conflicto esencial desarrollado en este escenario (aunque aquí de nuevo, de ninguna manera aislado totalmente de la influencia del capital).

3. *Estado/capital: capital/Estado*

Puesto que esta relación ha sido recientemente sometida a un extenso debate, como señalé anteriormente, y puesto que ya he expuesto en otras ocasiones mis puntos de vista sobre ella en el contexto de la educación (*cf.* Dale, 1980), lo único que añadiré aquí es que la protección directa a la acumulación de capital, la provisión de un contexto en el cual éste pueda actuar así como su legitimación, deben ser analizados como ítems que el capital mantiene de forma permanente en la agenda del Estado, pero que no siempre son ejecutados a la entera satisfacción del capital por: (a) la imposibilidad de dar satisfacción simultáneamente a todos los sectores del capital; (b) la existencia del propio aparato estatal y de sus propios intereses, en conflicto inter-

no, y (c) la mutua incompatibilidad, que frecuentemente se transforma en mutua contradicción, de estos tres ítems centrales. Examinemos ahora someramente las consecuencias de confinar el análisis de la política educativa a una dimensión única. Consideraremos de una en una lo que muy libremente entiendo como simplificaciones «socialdemocráticas», «marxistas» y «liberales» en la sociología de la educación.

a) La sociología de la educación «socialdemócrata»

Esencialmente, el enfoque de la Sociología socialdemócrata de la Educación sobre política educativa concede preponderancia al Estado —o al menos al proceso político. Esto es, tiende a centrarse en el proceso político más que a intentar localizar este proceso dentro del funcionamiento del aparato del Estado como un todo, o dentro de la más amplia estructura política de la sociedad. Esto queda claro por el modo en que se plantea, o mejor dicho, se ignora, al capital.

En esta concepción de la política de la educación, que de manera significativa alcanzó su apogeo en los años sesenta, siguiendo a un largo período de expansión económica, al capital se le contempla como una fuerza estática, no-problemática y ampliamente marginal. La teoría socialdemócrata concentra así su atención en la dimensión individual Estado/sociedad civil. Y lo que es más, al menos implícitamente, imputa una única dirección a esta relación: *del Estado a* la sociedad civil, siendo aquél el que se ocuparía de promover los oportunos cambios en la estructura de ésta. Por consiguiente, podemos decir que el emblema de este enfoque es el de la «ingeniería social». Su estrategia para el cambio educacional consiste en influir sobre la política educativa estatal, en acelerar y reorientar la creciente reforma de la educación que fue iniciada por el Education Act de 1944.

b) La sociología «marxista» de la educación

Como tal entiendo el enfoque sintetizado y desarrollado por Bowles y Gintis en *Schooling in Capitalist America*, posteriormente ampliamente adoptado. Esta teoría de la política educacional privilegia al capital, con el que, al menos en la concepción implícitamente instrumentalista de la relación entre ambos, se identifica casi totalmente el Estado. Su única dimensión es entonces, capital (Estado)/sociedad civil. De nuevo la relación se concibe aquí en una única dirección, siendo el Estado instrumento del capital, controlando y moldeando a la sociedad civil para responder a las necesidades del capital, provocando de hecho, una relación de «correspondencia» entre ambos. (Deberíamos señalar que la investigación sobre lo que podría ser llamado «paradigma de resistencia», aunque demuestra la extremadamente im-

portante naturaleza bidireccional de la relación entre capital (Estado)/sociedad civil —aunque sea de forma un tanto restringida, como dije arriba— no se plantea la idea global de disolver o arremeter contra la implícita unidad del Estado y el capital, lo que, en la práctica, apuntala la tesis de correspondencia. Es decir, reconoce una relación en dos direcciones, pero sólo una única dimensión.)

El emblema de este enfoque podría ser el del «control social». Su estrategia para el cambio educacional es revolucionaria, inevitablemente. Dada su identificación del Estado (la llave del potencial lugar de la *reforma*) con el capital, y su depreciación del rol de la sociedad civil, cualquier cambio real sólo puede llegar cuando el control de la sociedad le sea arrebatado al capital, cuando el estado capitalista sea derribado (o cuando la economía capitalista mundial sea reemplazada por una economía socialista mundial). Nada puede cambiar, efectivamente, si no cambia todo.

c) La sociología «liberal» de la educación

Me parece mucho menos satisfactoria esta definición que la de socialdemócrata o la de marxista. Igualmente podíamos haberla llamado «conservadora» (aunque no deseo imputarle opiniones sociales o políticas «anti-progresistas» a los que se adhieren a esta posición; conozco a muchos que distan de ser conservadores en el aspecto político), en tanto que esencialmente concede predominancia a la sociedad civil, a la que contempla, en mayor medida que al Estado o al capital, como fuente de todo cambio social. La única dimensión que acepta es la de sociedad civil/Estado, puesto que, siguiendo el análisis weberiano, que está en sus raíces, el capital no es contemplado como algo cualitativamente diferente de otros elementos de la sociedad civil, sino que es uno entre otros posibles grupos, más agresivo y capaz de influir sobre la educación y el cambio social. De nuevo nos encontramos con una influencia de dirección única, de la sociedad civil al Estado (a la inversa del enfoque marxista, por supuesto), siendo el Estado considerado como esencialmente neutral e instrumento potencial de cualquier grupo que consiga acceder a su control (a través de las urnas o por otros medios). El presente argumento no concede especial relevancia al tema de si las características y la dirección de la influencia de la sociedad civil puede acarrear al Estado situaciones de consenso o de conflicto entre los diferentes «grupos de status» que componen la sociedad civil. Los seguidores de ambas posiciones privilegian intrínsecamente a la sociedad civil y buscan los fundamentos de la estabilidad educacional y del cambio en sus instituciones. Podemos tomar la idea de «mercado cultural» como su concepto emblemático, puesto que dentro de su enfoque del cambio educacional surge más o menos espontáneamente como resultado de la presión de las fuerzas del mercado.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN INGLATERRA, 1970-1984

Es, naturalmente, imposible proporcionar una crónica «objetiva» y completamente construida a partir de hechos de la reciente historia de la educación inglesa. Cualquier intento en este sentido extrae sus énfasis y sus silencios, sus zonas más iluminadas y sus zonas de sombra de la impronta teórica del investigador/historiador. Los «hechos» no se presentan así, perfectamente compuestos, como deberían, a la espera de su identificación. Sin embargo, existe una amplia cadena de acontecimientos que recorre la historia de la educación en Inglaterra desde 1970, cuyos puntos más destacables y cuyas características más sobresalientes han sido reconocidos por diversos sociólogos e historiadores dentro de una variada gama de posiciones teóricas diversas —aunque, obviamente sus concepciones acerca de ésta difieran grandemente. Trataré de exponer aquí los puntos más destacables de esta cadena. Discutiré brevemente algunos importantes análisis de la educación en el curso de esta historia e intentaré unir la primera parte y la segunda al llegar a las conclusiones de este trabajo.

Cuando el partido conservador ganó las elecciones generales de 1970 poniendo fin a seis años de gobierno laborista bajo la dirección de Harold Wilson, Margaret Thatcher fue nombrada ministro de Educación. Ello no produjo en aquel momento, aparentemente, ninguna novedad específica; sólo con dificultades podemos señalar ahora aproximativamente los rasgos de lo que se ha venido a llamar «Thatcherismo» durante el tiempo que ella estuvo al frente de este Ministerio. (Para una mayor información sobre este tema, cf. Dale, 1983.) Ciertamente, se hizo notoria bajo el sobrenombre de «milk-snatcher» (persona que arrebató la leche, «quitaleches», en un claro juego de palabras fonético Margaret Thatcher/milk-snatcher [N. del T.]) al poner fin a la política de proveer de leche gratis a la mayoría de los niños en las escuelas, pero por otro lado resistió las considerables presiones que ejerció el Partido Conservador para conseguir abortar la recién creada *Open University*.

Lo que resulta más significativo de su período como ministro no es tanto su capacidad para manejar los problemas educativos, sino para cambiar la naturaleza de dichos problemas. Hacia el año 1970 se iba ya haciendo evidente que el largo *boom* de la posguerra, que había potenciado un continuo período de crecimiento de la educación desde el final de la segunda guerra mundial, estaba comenzando a declinar y, más aún, a estancarse. Este largo período de expansión provocó un determinado número de asunciones acerca de las características del sistema de educación inglés tan profundamente enraizadas que invitaba a que se fuesen convirtiendo en hechos consumados. Las relaciones entre la educación y la economía estaban relativamente desproblematizadas. Con el descubrimiento del, al parecer, fantástico se-

creto del crecimiento económico constante, con muy bajos índices de desempleo y de escasez crónica de trabajo, existían muy pocas presiones para una educación vocacional. Al menos, las semillas de tales presiones caían en terrenos bastante yermos, con la fermentadora confianza de todas las escuelas de conseguir puestos de trabajo cualesquiera que fueran las calificaciones de sus alumnos-as.

Esto no significa que las calificaciones se hubieran convertido en algo irrelevante. En realidad, eran tan importantes como siempre — sólo que era su nivel más que su contenido lo que importaba. De esta forma, mientras una siempre creciente proporción de cada cohorte de edad obtenía títulos universitarios en este período, no había un cambio tan radical en el perfil académico global de los cursos de bachillerato. A pesar de que se hacían continuos esfuerzos para ampliar el número de estudiantes en ciencias y en tecnología, el tradicional *curriculum* humanístico y literario de la universidad inglesa seguía siendo dominante. Sobrevivió fácilmente a la creación de una política binaria (universidad/politécnica) de educación superior, envolviendo a las carreras técnicas en un proceso de «aluvión académico», hasta llegar a parecer «sombras de universidades», más que alternativas radicales a aquéllas.

Este *curriculum* tradicional era también dominante en las escuelas secundarias, tanto si estaban organizadas separadamente como académicas (*grammar*) y no-académicas (*secondary modern*) o como escuelas comprehensivas con «todo incluido». La política de la escuela comprehensiva fue iniciada por el Partido Laborista, pero bajo la influencia de los conservadores más «liberales», como Sir Edward Boyle, se convirtió en muchos aspectos en una política bipartidista. El método de implementar la política de comprehensiva —a través de la abolición del examen a los once años que se exigía al final de la escuela primaria— tuvo al final un significativo efecto sobre los programas de estudios y sobre la pedagogía de la escuela primaria al igual que de la escuela secundaria. Esto hizo posible el enfoque «progresivo» de la educación primaria, que alcanzó su apoteosis en el *Informe Plowden* de 1967. A pesar de que tal enfoque no fue nunca tan penetrante como sus más extravagantes seguidores proclamaban —*cf.* Dale (1979 a)—, aportó credibilidad a la idea de que el propósito principal de la educación era el desarrollo personal de los alumnos, más que la provisión de «carne de taller» o el «mantenerlos fuera de las calles».

En un más amplio contexto de la sociedad, la educación fue considerada como la institución clave a la hora de proceder al reparto de oportunidades. La universalidad de la educación integrada (*comprehensive*) debía establecer, en primera instancia, una igualdad de oportunidades para todos. Los principales debates de la Sociología de la Educación de este período se centraban precisamente en la idea de extender y proveer el *acceso* (especialmente a los niños de la clase trabajadora) a la rampa ascendente de movilidad social que representaba la educación.

Esta relativamente desproblematizada y básicamente optimista vi-

sión de la educación estaba cimentada sobre la asunción del permanente crecimiento económico, y sobre las connotaciones políticas e ideológicas de tal asunción. Ideológicamente era, por supuesto, la época del «fin de las ideologías». Gracias a que el secreto del éxito económico estaba a nuestro alcance y a la continua provisión de un cierto nivel de vida, no había ninguna base para que se estableciesen disputas ideológicas propias de las sociedades divididas. Similarmente, a nivel político, un consenso sobre los fines de la educación y el modo de llevarlos a la práctica había conseguido reemplazar todo conflicto, aparentemente de forma definitiva. Alcanzado este acuerdo acerca de los fines del sistema educativo, la realización de la política educativa ya podía ser dejada en manos de los profesionales, las autoridades locales y nacionales y los profesores, forjando así lo que ha venido a llamarse un «sub-gobierno de la educación» (Manzer, 1970). El profesorado se benefició de lo que podíamos llamar un «certificado de autonomía» (cf. Dale, 1979 b); su control sobre el funcionamiento de las escuelas también se institucionalizó a través de la creación del Certificado de Educación Secundaria, controlado por profesores, y del Consejo Escolar (*Schools Council*) (para programas y exámenes), dominado por los profesores y llave principal para cualquier innovación en los programas.

El fin de este período se hizo tímidamente discernible en 1970, pero a mediados de la década ya era palpable. El declive de la economía nacional se puso en evidencia e incluso se exacerbó con la subida de precios de la O.P.E.P. y el consiguiente caos político y social de la semana de tres días. Lo cual produjo, inevitablemente, sus efectos en la educación. No obstante, en tanto que la crisis económica fue el motivo subterráneo de los cambios que se produjeron en la educación (y estoy anticipando los argumentos de mis conclusiones), ésta no influyó directamente en la *forma* que adoptó. La forma que adoptaron los cambios causados por la crisis económica quedó determinada a la postre, en parte por los factores que inmediatamente precipitaron, o señalaron, el impacto de la crisis económica sobre la educación, y que, de manera simplista, puede que hayan parecido los causantes independientes de los cambios. En mi opinión, el factor desencadenante más importante fue el asunto de la Escuela William Tyndale (cf. Dale, 1980 b). Resumiendo, William Tyndale era una escuela primaria de la zona deprimida de Londres donde la mayoría de los profesores se tomaron muy en serio, e incluso fueron más allá de la política progresista del Informe Plowden, aun a expensas del descuido de las materias básicas (lectura, escritura, aritmética). Esto dividió a los padres y creó grandes problemas de control a las autoridades educativas locales. Surgieron una larga serie de disputas en la escuela y una incluso más larga investigación pública sobre el asunto, lo que hizo que aparecieran importantes cuestiones capitales acerca del control de la escolaridad, los contenidos de la escuela primaria, la autonomía de los profesores y los derechos de los padres, entre otras. Pero lo que resultó más crucial fue la cristalización específica de las formas edu-

cativas que se habían configurado a partir de los cambios políticos y sociales generados por la crisis económica. Los temas clave que surgieron en el caso Tyndale fueron la falta de criterios sobre la rentabilidad de profesores y escuelas, el nivel académico en las escuelas (un fuerte ataque indirecto al profesorado, puesto que los planes de estudio le otorgaban un papel crucial en el aula), y el control de la educación.

Estos temas estaban en la base de, y fueron articulados en el ahora famoso discurso en el Ruskin College de Oxford del Primer Ministro laborista James Callaghan, en 1976. Fue el primer discurso importante sobre educación que hacía un Primer Ministro inglés en el siglo XX y propuso al país a un «Gran Debate» sobre la educación. En su discurso, Callaghan señaló principalmente, no sólo la ineficacia y falta de rentabilidad de la labor educativa, sino también su orientación errada. En un momento de crisis económica, cuando se necesitaba una mayor contribución a la recuperación de la economía nacional por parte de todos los sectores y de todas las instituciones de la sociedad inglesa, el sistema educativo no era capaz de llevar su propia carga. En vez de contribuir a la recuperación económica expidiendo productos entrenados en materias que les capacitaran para contribuir directamente al aumento de la producción, la escuela estaba en aquel momento haciendo volverse a sus alumnos en contra de la industria. En lo concerniente a cualificaciones, actitudes e información acerca de «cómo funciona nuestra nación», la escuela estaba fallando al país. Los ingredientes claves propuestos para remediar estos errores eran unos programas mucho más centralizados, un mayor control de la calidad de los profesores y una reorientación de la educación hacia los aspectos vocacionales.

Y todo ello debía conseguirse con una muy considerable reducción de fondos públicos. La educación ya no podía dar por descontado su acostumbrado lugar bajo el sol del presupuesto público, a la vista del deterioro de su reputación y de los ataques del discurso del Ruskin College, lo cual venía a significar que no era previsible que aumentase, o siquiera que se mantuviese su grado de participación en el gasto público disponible. Lo que era peor, el gasto público, en general, sufría fuertes presiones como consecuencia de la crisis económica. Ambas tendencias se han mantenido en los primeros años de esta década bajo el gobierno de la señora Thatcher, hasta el punto de que el presupuesto de educación está actualmente a un nivel mucho más bajo de lo que la experiencia de los 60 incluso de los 70 nos habría hecho pensar; la educación parece haber estado recibiendo una proporción decreciente de un total menor, sin que hayan disminuido las demandas hacia ella.

Pero la consecuencia más importante desde el punto de vista educativo fue el enorme impulso que se dio a la Comisión de Servicios de Mano de Obra (*Manpower Services Commission*) como proveedora de educación post-escolar. La M.S.C., un organismo corporativo, con representación tanto de la Confederación de la Industria Británi-

ca como del Congreso de los Sindicatos y responsable ante el Departamento de Empleo, ha crecido a un tremendo ritmo, hasta el punto de que domina amplios sectores de la enseñanza post-escolar, de los 16 a los 19 años, a expensas de las instituciones tradicionalmente encargadas de ello en el área de la educación. La M.S.C. está también intentando influir sobre los programas de la escuela secundaria obligatoria por medio de su Iniciativa para la Educación Técnica y Vocacional (Technical and Vocational Education Initiative, T.V.E.I.). Fue planteada en origen como un proyecto piloto en el que catorce autoridades educativas locales (L.E.A.) recibieron amplias cantidades de dinero (en un momento en que los presupuestos de educación han estado decreciendo a ritmo rápido, las actividades de educación y preparación de la M.S.C. han aparecido en escena con una solvencia económica más que sólida y difícil de resistir) con el fin de que incrementasen los aspectos vocacionales de las ofertas de sus escuelas secundarias. Muy recientemente han sido seleccionadas otras cuarenta y cuatro L.E.A. para este proyecto, lo que supone que cerca de la mitad de las L.E.A. del país estarán incluidas en el proyecto para 1984.

Hay muchos hechos significativos relacionados con la penetración de la M.S.C. en el campo de la educación. Creo que merece la pena enumerarlos aquí, a pesar de que prestaré mayor atención a algunos de ellos en la tercera parte de este trabajo. Lo esencial que está en juego es la sustitución de lo que podríamos llamar genéricamente «educación literaria y humanística», con énfasis más en el proceso que en el producto y fines intrínsecos más que extrínsecos, por lo que, también a grandes rasgos, podemos categorizar como una educación categorizada práctica, relevante y vocacional, resaltando más las cualificaciones prácticas que el saber y más los cursos de orientación vocacional que las materias circunscritas a sí mismas.

III

EXPLICAR EL CAMBIO EDUCATIVO

En primer lugar consideraré brevemente los distintos tipos de explicaciones que operan en el cambio de la educación inglesa en los últimos quince años y que pueden ser representativos de cada una de las tres tendencias que señalé en la primera parte. Intentaré luego resumir los resultados del tipo de análisis que sugerí en la primera parte, explorando los efectos mutuos producidos por los cambios en cada uno de los tres vértices y en su relación con los otros.

*Explicaciones parciales: centradas en el capital,
centradas en el Estado y centradas en la sociedad*

Observemos, pues, el tipo de explicaciones que ofrecen las tres posiciones genéricas que esboqué anteriormente. Las teorías centradas en el capital, son, por supuesto, básicamente marxistas. Toman los cambios de la estructura del capital como explicación de todo tipo de cambio social. De esta forma, el período en cuestión es contemplado como un período de crisis del capitalismo. No se trata simplemente de una vulgar recesión o de una recaída temporal; es el producto de una lucha prolongada en torno a la reestructuración de las relaciones entre trabajo y capital. Es una situación provocada por los cambios en la estructura del capital, por el deterioro de industrias tradicionales como la siderurgia y la construcción naval, por el desaffo de las nuevas tecnologías a la actual relación entre trabajo y capital, etc. Este enfoque ha sido especial y diáfanoamente elaborado y aplicado al sistema educativo contemporáneo inglés por Madan Sarup (*cf.* Sarup, 1982).

Este contempla los cambios que se producen en la educación como manifestaciones de una reestructuración global de las relaciones capitalistas (es decir, la dominación de clase en la sociedad capitalista). Son parte del proceso de lucha en torno a la reestructuración de las relaciones sociales, en el cual el capital intenta restablecer su dominio. Puesto que «la crisis es una crisis en las relaciones sociales de dominación y consenso, la reestructuración representa un intento, por parte del capital, de utilización del aparato del Estado para reasegurar su control. Es una reestructuración, y no un simple recorte, puesto que la reafirmación del control y su mantenimiento suponen, más que una reducción, una expansión del gasto público en ciertas áreas». (74) (por ej., mayor presupuesto para el ejército y la policía, y, dentro de los gastos de educación, un incremento del presupuesto para orientación escolar, grupos conflictivos, investigación sobre evaluación, las materias básicas.) Es en el contexto de esta reestructuración donde Sarup sitúa sus análisis de temas específicos, como los ataques contra la educación progresista, la demanda de escuelas que «se parezcan más estrechamente en su funcionamiento a instituciones disciplinarias» y la fragmentación y los intentos de volver a imponer la aceptación de las relaciones burguesas a los desempleados en los programas de capacitación de la juventud (*youth training schemes*). Su concepción global se resume en las siguientes palabras: «La educación, bajo el sistema capitalista, está inmersa en el constante intento de mantener su dominio; la educación estatal sirve a los intereses del capital intentando reproducir las relaciones técnicas y sociales del modo de producción capitalista, y la reproducción de la fuerza de trabajo» (75).

Este texto es un magnífico ejemplo de reducción de la complejidad de la política educativa y del cambio social a una dimensión única, esencialmente la de la lucha de clases, a través de la efectiva su-

bordinación del Estado al capital. No es que Sarup no reconozca la importancia del Estado o no pretenda teorizar acerca de él. Sí, lo hace. Pero contempla al Estado como algo que progresivamente se va identificando más con el capital y que está esencialmente preocupado por mantener el modo de producción capitalista. Así, aunque reconoce que «el proceso de reproducción y dominación es siempre desigual, complejo y contradictorio», parece que toma al Estado, en gran medida, como el instrumento del capital —«una de las implicaciones de mi enfoque es que no tiene sentido la estrategia de intentar utilizar al Estado contra el capital, porque el Estado se identifica cada vez más con el capital» (76).

El mejor ejemplo de una explicación del reciente cambio educacional centrada en el Estado es el que aportan Brian Salter y Ted Tapper (Salter y Tapper, 1981). Su teoría sobre el cambio educativo intenta demostrar cómo las presiones sociales y económicas para el cambio han de ser políticamente negociadas en el contexto de las instituciones del Estado, las cuales puede que sean sensibles o no a tales presiones y puede que tengan sus propias ideas acerca de lo que constituye un cambio deseable. Esto les lleva a centrar su atención en el Departamento de Educación y Ciencia (D.E.S.), al cual, en cuanto aparato burocrático dominante, cada vez en mayor medida, consideran el principal controlador del proceso de cambio educativo. Si conseguimos comprender lo suficiente al D.E.S., parecen decir los autores, podremos entender el cambio educacional. Esta atrevida afirmación no está, sin embargo, especificada así en su libro. Ni, de hecho, podría estarlo, puesto que los errores intrínsecos que se producen a partir de cualquier aislamiento teórico del aparato del Estado como un todo, sólo pueden verse incrementados cuando se aísla un sector particular de éste y se presenta como motor del cambio. Hay, así, tres problemas en este enfoque: su omisión de las relaciones entre Estado y capital, y entre Estado y sociedad civil, y la presunción de la homogeneidad del Estado. Ante la cuestión de las relaciones entre Estado y capital, Salter y Tapper arguyen: «en el caso de las organizaciones del Estado moderno, tales como el D.E.S., no hay garantías de que, a medida que aumenta su confianza en sí mismas, vayan a implementar automáticamente la política más adecuada para los intereses de la clase a la que pretendidamente sirve» (115). Vale. Pero ¿cuál es la naturaleza y la amplitud de la autonomía que hace esto posible? ¿Bajo qué condiciones se estira y se encoge, y cómo puede ser explotada? Éstas son cuestiones que no se pueden responder por referencia a una «capacidad de interpretar demandas» y de «preparar agendas» «en interés de las necesidades y ambiciones burocráticas». Hay que saber si es igualmente cierto para todo tipo de demandas, independientemente del origen, y en toda clase de coyunturas político-sociales. Que estas cuestiones sean difíciles, y que ninguna serie de respuestas suscite un acuerdo universal, no significa que puedan ser ignoradas por los analistas del cambio en un sector específico de la actividad del Estado.

En cuanto a las relaciones del D.E.S. con el resto del aparato estatal, Salter y Tapper tienen poco, si es que tienen algo, que decir, lo que es aún más remarcable, dada la rápida penetración de la M.S.C. en un territorio que antes parecía pertenecer tan en exclusiva al sector de educación. No nos dicen nada acerca de cómo el D.E.S. llegó a una actitud tan favorable, ni de por qué hizo uso de su posición en la forma en que lo hizo. Para ello tendríamos que saber mucho más sobre asuntos, como el aumento y la división de las competencias en el Estado, especialmente en lo concerniente a educación, y las relaciones del D.E.S. con otras instituciones estatales, tales como los ministerios de Medio Ambiente y de Industria y, especialmente, del Tesoro. En suma, tanto como una teoría del Estado que pudiera mostrarnos su relativa autonomía, tendríamos que conocer el desarrollo histórico y el carácter específico del D.E.S., de donde surge su «punto de vista ministerial», tanto si es utilizado pasiva como activamente.

Finalmente, Salter y Tapper ignoran ampliamente las respuestas al supuesto creciente control del D.E.S. por otras partes del sistema educativo o por terceros. Su tratamiento del profesorado es casi ridículo. Tienen una concepción implícitamente elitista del cambio educacional, como algo de arriba a abajo, en la que las escuelas y los profesores son vistos como criaturas o como meros aprendices del cambio. Ciertamente, parece que tienen poco tiempo para los enfoques que subrayan el potencial del profesorado para ignorar o transformar las iniciativas de la administración, en tanto que los padres apenas reciben un mínimo de atención (excepto cuando se trata de la educación privada).

Estas ausencias son, por supuesto, más que compensadas en la amplia gama de teorías que he definido como centradas en la sociedad. Me gustaría mencionar brevemente dos líneas de trabajo en la Sociología de la Educación que podrían ser interpretadas, en sentido amplio, como centradas en la sociedad en su interpretación del cambio educacional. Son las teorías micro-sociológicas y las pluralistas.

Está claro que el carácter explícito de su visión del cambio educacional es mucho mayor en éstas que en aquéllas. En la llamada micro-sociología de la educación, el foco está centrado muy firmemente en el aula (o, menos a menudo, en la escuela), que queda, más o menos, aislada de las fuerzas «externas». Obviamente hay grandes diferencias en el grado de reconocimiento de las influencias «externas» por parte de los micro-sociólogos y de los etnógrafos del aula, y esta caracterización necesariamente grosera será indudablemente injusta para algunos. No obstante, queda la sensación de que la abrumadora preocupación por la perspectiva de los actores tiende a limitar la consideración de las influencias externas a su percepción por los actores mismos. Lo que se subraya es cómo los profesores interpretan y mediatizan las influencias externas que perciben, más que cómo estas influencias afectan al contexto y ponen límites a la práctica de los profesores. Bajo esta perspectiva puede parecer obvio que el cambio edu-

cacional es el resultado espontáneo de procesos y negociaciones cotidianas ocurridas en el aula y en la escuela.

El énfasis en la importancia de la comprensión subjetiva del participante en los procesos sociales responde estrechamente una faceta del enfoque weberiano. Otra faceta es la que subraya: (i) el sistema de educación como parte de un campo en el que compiten grupos de estatus disputándose el control, y (ii) las credenciales educativas como moneda clave que respalda las aspiraciones de dichos grupos al prestigio, la autoridad, la influencia y el poder. Lo que caracteriza en particular al período analizado, si bien es cierto que sólo en algunas versiones de este enfoque, es que los cambios cualitativos y cuantitativos en el seno de los grupos interesados resultaron excesivos para que el marco institucional existente pudiera afrontarlos. Los movimientos que perseguían una mayor participación en la vida política desbordaron los canales preparados para ellos. Los partidos políticos dejaron de considerarse como los únicos, o incluso los más obvios o los mejores canales para promover e institucionalizar todo tipo de cambio social. Un gran número de gente deseaba, al parecer, un impacto más directo sobre la política y las instituciones que regulaban importantes aspectos de sus propias vidas. Enlazada a esta demanda de participación, había una aparente crisis de autoridad. Esto no sólo se manifestaba a través de los cambios en las relaciones profesor-estudiante, sino también, por ejemplo, en el control que las asociaciones tenían sobre sus miembros. Los cambios en todas estas áreas crearon, así, una bancarrota en el modelo de control de la educación establecido. Los canales existentes ya no eran capaces de contener las presiones en favor del cambio educacional y las teorías pluralistas nos llevaron a buscar la explicación del cambio educacional en la incertidumbre resultante y la constitución cambiante de la sociedad civil.

Estos someros bocetos no sobrepasan en mucho el nivel de la caricatura, pero espero que nos lleven a asumir dos cosas: que se ha reconocido ampliamente el alcance y la importancia del cambio educacional en el período referido, y que las explicaciones de éste tendían a ser, en cierto modo, unidimensionales. Se fueron produciendo cambios extremadamente profundos en las tres áreas. La reestructuración del capital tuvo, y está teniendo, fundamentales consecuencias en la transformación de las industrias manufactureras, en industrias de servicios, en las pautas de empleo de hombres y mujeres y, sobre todo quizás, en la cifra total de desempleados, especialmente jóvenes que ha producido. Han dado comienzo intentos de centralización de la educación. Al sistema de educación se le exige que responda de sí mismo con mayor detalle. Cada vez hay más, y mejor apoyadas directrices centralizadas en cuanto a los programas. La relevancia para la industria se está convirtiendo en el criterio fundamental a la hora de considerar los cursos. Organismos situados fuera del aparato educativo tradicional penetran cada vez más dentro del terreno de la educación. Al mismo tiempo ha habido cambios de muy largo alcance dentro del seno de la sociedad civil. Ahora se hace evidente que podemos

considerarla como iniciadora y al mismo tiempo receptora de la política social. Las campañas monográficas sobre la igualdad entre los géneros o las razas, o la política anti-nuclear, tienen al menos una relevancia tan significativa como la política tradicional de los partidos. Las relaciones entre los géneros y las etnias ya no son reductibles a las relaciones entre las clases.

CONCLUSIONES

No obstante, aunque todos estos cambios han sido reconocidos y analizados por separado, a menudo con gran sutileza, sus efectos globales y sus efectos conjuntos no han sido plenamente registrados ni incorporados a una adecuada explicación del cambio educacional que ha tenido lugar en Inglaterra en los últimos años. En estas conclusiones intentaré mostrar cómo contemplar al Estado, el capital y la sociedad civil en una relación triangular, y no lineal (que necesariamente concede prioridad a uno sobre otros), puede mejorar nuestra comprensión de dichos cambios. Sin embargo, por la relativa falta de desarrollo del marco conceptual, así como por la mera falta de espacio, no se debe considerar lo que sigue más que como algo ilustrativo, antes que conclusivo, e indicativo, antes que comprehensivo. Debemos insistir también en que esta empresa tentativa intenta sobre todo abrir una discusión, mucho más que sugerir que ya no son precisos otros trabajos, ulteriores.

En esta idea, pues, analizaré cada uno de los tres pares de relaciones entre Estado, capital y sociedad civil intentado mostrar cómo en cada caso la relación es bi-direccional y cómo ha de tenerse en cuenta la influencia del «tercer polo». Así, por ejemplo, la agenda del Estado la establece el capital, pero sólo puede ser llevada a cabo bajo condiciones planteadas, en parte, por la sociedad civil. Esto, espero, indicará las bases para una explicación más adecuada del cambio educacional.

Los cambios más importantes en las relaciones entre el Estado y el capital se asientan en las modificaciones de la configuración de los tres ítems básicos que el capital mantiene en la agenda del Estado y en los cambios en su prioridad dentro de dicha agenda. La otra dirección de la relación, capital-Estado, es la que tiene el carácter más constante dentro de la relación triangular descrita en la figura 1, bajo la forma de provisión por parte del capital de fondos para el Estado. Aquí los cambios son cuantitativos más que cualitativos. El nivel de reservas que el Estado requiere está en función del nivel y del tipo de actividad, y ello está relacionado con las opciones políticas del gobierno de turno. Esto también es cierto con respecto a la prioridad relativa de los ítems del capital en la agenda del Estado. En parte, está en manos del gobierno asignar una prioridad relativa a las demandas del capital y de la sociedad civil. (Aunque esto constituye una amplia porción de las actividades del gobierno, éste no dispone de la

capacidad de controlarlo completamente.) De hecho, se ha afirmado que una de las causas de la crisis que padecemos tiene su origen en el competitivo sistema electoral que permite a los partidos ofrecer unos cada vez mayores «incentivos» al electorado para asegurarse el cargo. Esta priorización de las demandas de la sociedad civil sobre las permanentes demandas del capital de reducción de los impuestos, vía a un menor gasto en los servicios públicos (una relativa relegación de las demandas de la sociedad civil), se afirma que es, en última instancia, destructiva para el estado capitalista, en cuanto que el capital puede llegar a negarse a pagar estos impuestos. Podemos disponer de una pequeña muestra de lo que podría pasar, a nivel local, al observar, como alguien ha constatado, cómo el empresario abandona las zonas controladas por instituciones locales con «gasto elevado» o «alto nivel de servicios sociales» y se traslada a zonas en donde las tasas (los impuestos locales) —y los servicios— tienen un nivel más bajo.

Acerca del período en cuestión, las respuestas gubernativas a la crisis han seguido la línea de dos variaciones dentro del mismo tema. Tanto el gobierno laborista como el conservador han intentado restringir el aumento del gasto público. La diferencia estriba en que el gobierno laborista lo ha hecho a regañadientes y un tanto avergonzado, en tanto que el actual gobierno conservador, ciertamente, lo ha hecho con entusiasmo y como parte de un credo político que confía en redistribuir las responsabilidades en cuanto a la sanidad entre el Estado y la sociedad civil.

Menores diferencias ha habido entre los dos partidos en sus interpretaciones de las demandas del capital. Antes sugerí que éstas revestían tres formas: asistencia directa en la acumulación de capital, garantía de un clima en el cual ésta pueda tener lugar y legitimación. Hemos visto, ciertamente, a ambos partidos, a partir del discurso del Ruskin College de 1977, argüir que las escuelas deberían contribuir mucho más directamente a la acumulación de capital preparando a sus alumnos más eficazmente para participar en la vida industrial y comercial. Tienen que ser eficazmente provistos de cualificaciones (tecnología, más que humanidades), conocimientos (acerca de «cómo se gana la vida la nación») y actitudes (puntualidad, obediencia, etc.) más relevantes. Y esto se ha hecho digerible para los padres, por ejemplo, por medio del implícito y, a veces, explícito argumento de que solamente aquéllos que posean tales cualificaciones, conocimientos y actitudes podrán encontrar trabajo cuando salgan de la escuela.

El alto nivel de desempleo juvenil es evidentemente un problema tanto para el capital como para la sociedad civil —lo cierto es que es un problema para el capital por las respuestas reales, o la amenaza de tales, que provoca en elementos de la sociedad civil (recuérdense los disturbios de Liverpool y Londres en 1982). Así, en este área las demandas del capital y de la sociedad civil coinciden y empujan el tema del desempleo juvenil al lugar más prominente de la agenda del Estado. En consecuencia, asistimos a unos altos niveles de gasto público (por lo menos un billón de libras por año) en cursos de adiestra-

miento para todos los jóvenes comprendidos entre los dieciséis y los diecinueve años, con el fin de mantenerlos alejados de la calle —y de las estadísticas de desempleo—, donde se les proporcionan cualificaciones, conocimientos y actitudes que podrían capacitarlos para encontrar trabajo si la economía recupera la salud.

En el área de la legitimación, las diferencias entre los partidos políticos son más claras. Éste es un grave problema para el Partido Laborista, cuyo enfoque global está basado en la ampliación de los fondos redistributivos del estado asistencial, financiados por el capital para mitigar sus propios peores efectos. Cuando la crisis económica hace esto doblemente difícil, arrastra consigo la crisis del Partido Laborista. Invalidada su respuesta «natural», se ve obligado a decidir si atender a las demandas del capital o a las demandas de la sociedad civil. Como se sabe, los gobiernos laboristas han tendido a elegir la primera posibilidad. Y ello les ha conducido, al menos en la última parte del período en cuestión, a un enfoque esencialmente dual sobre las pautas de la educación (*cf.* de nuevo el discurso de Ruskin College). No ha habido tal dilema para el Partido Conservador, ciertamente, bajo su actual liderazgo. Un elemento clave para la comprensión del thatcherismo es la privatización. Ésta supone consignar al capital o a la sociedad civil responsabilidades actualmente asumidas por el Estado. Al capital se le asignan las que pueden arrojar beneficios —los programas post-escolares, por ejemplo. A la sociedad civil se le asignan las simplemente molestas y costosas, como la comida en las escuelas. Es interesante considerar a la luz de estos datos la política de ayuda y estímulo al crecimiento de la enseñanza privada (analizada por Geoff Whitty en otro lugar de esta obra).

Los cambios que quiero considerar en las relaciones entre sociedad civil y Estado y sus implicaciones en la educación en los últimos quince años o así, son los que tienen que ver con los padres y los profesores. Estos dos grupos tienen mucho en común. Ambos han sido relativamente olvidados, como el resto de los componentes de la sociedad civil, por las teorías marxista y socialdemócrata (centradas en el capital o en el Estado) sobre la política y la práctica educativas. Incluso en las teorías centradas en la sociedad, como sugerí anteriormente, los análisis del profesorado se han visto confinados a su actuación individual dentro del aula; hay pocos, si es que hay algún análisis que les considere como grupo profesional, y menos aún que consideren las posibles implicaciones que ello tiene. Los padres raramente aparecen, si es que alguna vez lo hacen, en forma significativa en los análisis sociológicos sobre la educación hasta ya muy al final del período en cuestión. Lo segundo que tienen en común es que el largo período de crecimiento económico que finalizó a mediados de los 60 permitió un cambio cualitativo en sus roles en la educación —aunque el cambio en las contribuciones de padres y profesores fuera de un orden diferente.

Durante el período de expansión, el profesorado había tenido una influencia cada vez mayor sobre la dirección del desarrollo educati-

vo, ya que el modelo de educación inglesa en este período no puede explicarse adecuadamente en base a algún plan maestro diseñado por la Confederación de la Industria Británica. Ni tampoco puede ser explicado simplemente como producto de las actividades de esforzados políticos, o de algún especialmente eficaz grupo de presión. Ciertamente, el modo de crecimiento raramente reflejó en absoluto las demandas de los clientes y de los consumidores. En realidad, los objetivos y las estrategias generadas en el sistema educativo —fundamentalmente por el profesorado— tuvo al menos tanta influencia sobre la estructura y la evolución del sistema educativo como los impuestos desde el exterior. El profesorado recibió una «autonomía otorgada» bajo ciertas condiciones. Como señalé antes, las condiciones que hicieron posible esta «autonomía otorgada» habían dejado de existir a principios de los años 70. Sin embargo, las implicaciones de esta pérdida de autonomía del profesorado no se manifiestan de manera automática ni en modo alguno evidente. El simple recorte de los gastos de educación no implica automáticamente el recorte de la autonomía del profesorado. Y aunque la reconducción del sistema educativo —por ejemplo del tipo de la explícitamente y estridentemente exigida por el capital cuando sus necesidades educativas implícitas aparentemente no eran satisfechas, en una época en que no le iban muy bien las cosas (y cuando podía comenzar a oler algo más que una simple coincidencia entre estos dos hechos)— indudablemente tiene implicaciones en cuanto a la amplitud del control del profesorado sobre los objetivos y estrategias educativas, esto no crea la necesidad de señalar al profesorado como culpable ni como causa de la necesidad de reconducción. Como he señalado más arriba y en otros trabajos (Dale, 1979 b, 1980), la reacción ante el asunto William Tyndale jugó un importante papel al propiciar que «la culpa» por el «fracaso» del sistema educativo fuese cargada sobre las espaldas del profesorado. En el lenguaje más abstracto generado por el marco conceptual aquí desarrollado, ello proporcionó el pretexto para el restablecimiento de una regulación más estrecha por el Estado de sus propias organizaciones, sucediendo a un período de incursión de elementos de la sociedad civil.

No obstante, el caso Tyndale tuvo también implicaciones sobre el reconocimiento, la influencia y la regulación del papel de los padres, pues mostró igualmente la naturaleza profundamente heterogénea de la sociedad civil. No sólo el Estado se sintió sacudido ante la manifestación de poder de un elemento de la sociedad civil, el profesorado, en el caso Tyndale; también lo hicieron otros elementos de la sociedad, especialmente los padres. «Los padres», entre comillas, quiere decir aquéllos a los que preocupaba y asustaba la expropiación del control de la escolaridad por un profesorado aparentemente no democráticamente responsable ante la representación electa, ni ante los padres u otras partes directamente interesadas. Y, si bien las generaciones anteriores habían aceptado este hecho, los cambios en la conciencia política de sí de la sociedad civil, que tomaban la forma de

«política de temas puntuales», de demandas de una mayor participación directa en el control de las instituciones del Estado, convirtieron repentinamente a «los padres» en una influencia potencialmente poderosa sobre las organizaciones educativas del Estado.

Este hecho ha sido, sin embargo, canalizado y desviado por el Estado con relativa facilidad. Creo que la razón fundamental es que «los padres» no constituyen un grupo «natural». Los elementos que tienen en común, sus derechos y responsabilidades sobre los niños de cierta edad, representan una base bastante endeble para consolidar una unidad, puesto que es fácilmente destruible por las características esencialmente competitivas de dichas responsabilidades —no todos los niños pueden «salir adelante» mediante la educación, y los que sí «salen adelante» lo hacen necesariamente a expensas de los otros. Por consiguiente, «los padres», como grupo, han de ser constituidos desde fuera, sobre la base de algún llamamiento ideológico unificador. Este llamamiento unificador, en Inglaterra, en los años 70 y en los 80, ha sido construido con mucha habilidad por el Partido Conservador en forma de una consigna en favor del aumento de las posibilidades de los padres de elegir educación. Se otorga a los padres una libertad (bastante espúrea) de elegir escuela, pero, al hacerlo, se neutraliza claramente su amenaza potencial para el control de la educación por el Estado y se aprovecha para aumentarlo, haciendo que las escuelas parezcan más responsables ante los padres, pero en la perspectiva de los objetivos que el Estado considera más importantes. Y es que, en períodos de crisis económica, la pauta básica para la elección de escuela es el grado de posibilidades que ofrezca a la hora de conseguir puestos de trabajo, y dicho grado de posibilidades aumenta en las que poseen un alto nivel en las materias «relevantes».

En general, pues, este período ha presenciado un aumento del control de la educación por parte del Estado, incluso frente a un mayor número de exigencias por parte de la sociedad civil. Pero el resultado es el producto de cambios tanto en la sociedad civil como en el Estado, dentro de un contexto fuertemente influenciado por los cambios producidos en el capital.

Por último, y en forma especialmente breve por el poco espacio que resta, me gustaría considerar los cambios producidos en la relación entre capital y sociedad civil. Ya me he referido antes someramente al factor clave del descenso de las oportunidades de empleo y no pretendo elaborar más ampliamente este tema aquí. Tampoco desarrollaré otros temas que ya han tenido cumplida difusión en los últimos años, aunque no desde el particular punto de vista que yo defiendo aquí. Por lo tanto, no abordaré ciertos problemas de las relaciones entre sociedad civil y capital que en un exhaustivo análisis habría que tratar, tales como las implicaciones de las nuevas tecnologías sobre los modelos y las condiciones de empleo, el conflicto en la división del trabajo intelectual/manual o las modificaciones en la composición por género y raza de la fuerza de trabajo.

Prefiero referirme, en forma extremadamente breve, a la configu-

ración que han adoptado las relaciones entre capital y sociedad civil, que están adquiriendo gran importancia, no menor si nos centramos en sus efectos sobre la educación. Se trata de la «representación de intereses» conocida como corporativismo. Últimamente han proliferado las discusiones sobre corporativismo, pero lo fundamental del concepto radica en la importancia de la colaboración tanto explícita como implícita, de diverso tipo, entre intereses particulares tradicionalmente opuestos. Especialmente la colaboración entre trabajo y capital. Obviamente, no es el momento de incidir de lleno en las implicaciones del corporativismo, pero deseo prestar atención a las implicaciones más claras de éste en el área de la educación. El organismo corporativo que incide más directamente sobre la educación es la Comisión de Servicios de Mano de Obra (M.S.C.), formada por representaciones de la C.B.I. (Confederación de la Industria Británica) y del T.U.C. (Congreso de los Sindicatos) y responsable eventualmente ante el Departamento de Empleo, el cual le proporciona unos fondos aparentemente bastante pródigos, en unos momentos en que los presupuestos del gobierno para otras áreas —como la educación— están disminuyendo. La M.S.C. no es responsable directamente ante el electorado ni inciden sobre ella el tipo de limitaciones constitucionales que han impedido históricamente al Departamento de Educación y Ciencia intervenir directamente en el funcionamiento de las escuelas. Así, la M.S.C. ha actuado fundamentalmente en el sector post-escolar obligatorio, trabajando sobre todo con cursos de adiestramiento juvenil y con medidas para aliviar/enmascarar el desempleo juvenil. Más recientemente, sin embargo, ha aparecido, en el sector de la educación obligatoria con su Plan de Educación Técnica y Vocacional (*Technical and Vocational Education Initiative*). De nuevo aquí, todos aquellos que trabajan en sectores de la educación donde la M.S.C. es activa no son responsables ante organismos elegidos democráticamente, sino ante la corporativa M.S.C. Lo más importante del hecho es que cualquier oposición potencial por parte de los sindicatos o de la industria al esquema educativo de la M.S.C. es, literalmente, «incorporada»; todas las actividades de la M.S.C. están por definición aprobadas tanto por los grupos sindicales como por la industria. La M.S.C., al igual que otras instituciones corporativas, reconoce la complejidad y el carácter dividido tanto del capital como de la sociedad civil, pero ella está patrocinada por el Estado precisamente (entre otras razones) para superar esas divisiones y todos los obstáculos que puedan presentar a los acuerdos que puedan establecer el Estado y las representaciones del trabajo y del capital sobre el tipo de política educativa a adoptar. Esto se suele presentar como una política en favor del interés «nacional», es decir, como una política que supera los estrechos intereses de clase, profesionales, regionales, etc. La crisis es demasiado severa como para permitir otra cosa que no sea el esfuerzo conjunto de la nación, y demasiado importante como para dejarla en manos de las veleidades del electorado. Por eso, hay que dejar de lado la lucha de clases, en interés de la nación y hay que superar sus

implicaciones para la educación mediante una política acordada que haga que la educación contribuya a la recuperación nacional. Como esto no ha podido ser logrado por el Departamento de Educación y Ciencia (D.E.S.) debido a su situación constitucional, su vulnerabilidad ante el electorado y la continua, aunque decreciente, influencia en él del profesorado (y hay que señalar que hay tremendas diferencias entre el T.U.C. y el sindicato de profesores sobre la M.S.C.), la M.S.C. ha tenido que meterse de lleno y, con la connivencia y el apoyo de otros sectores del aparato del Estado, tomar posesión de áreas aún mayores del sistema educativo.

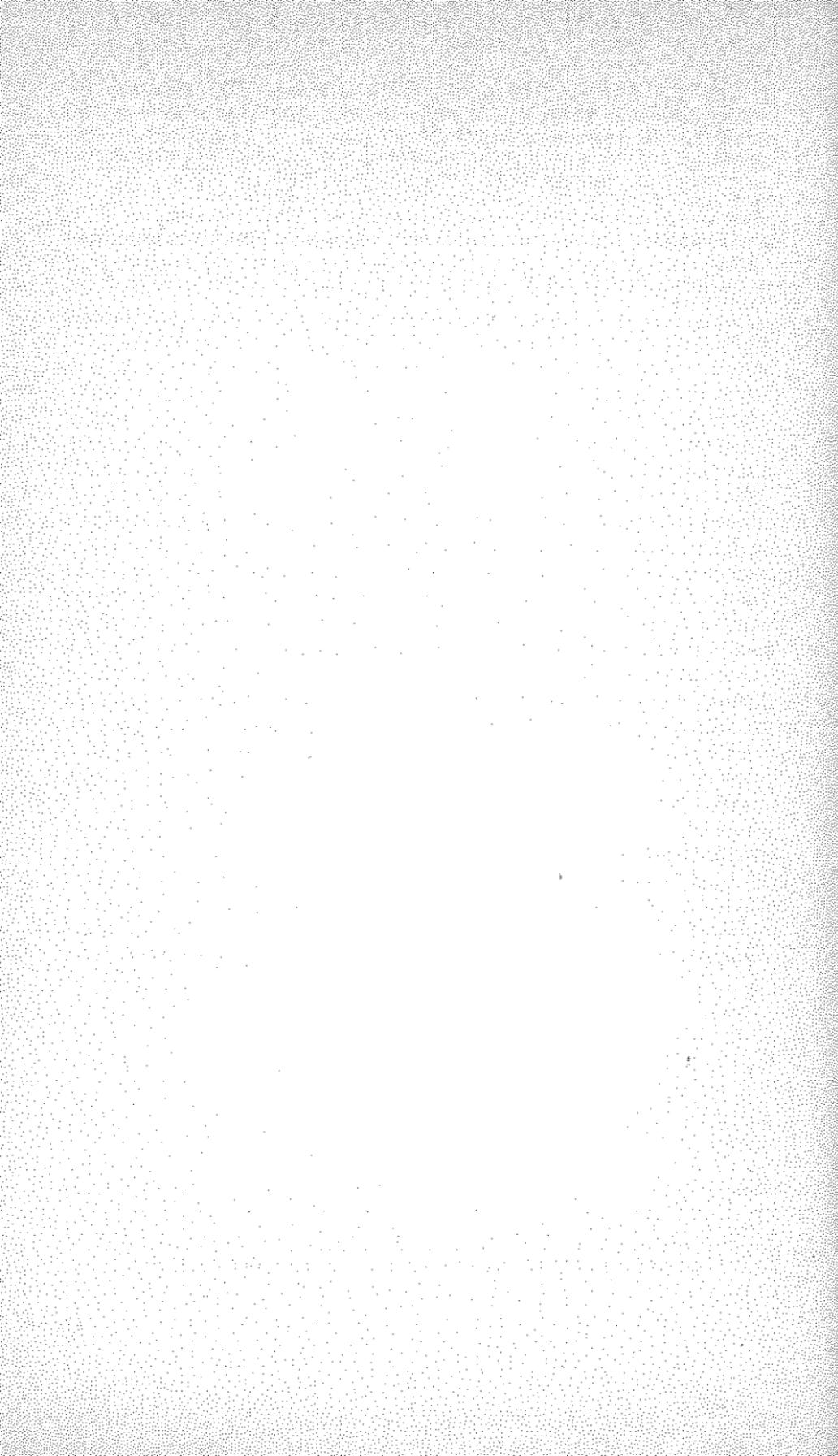
En resumen, pues, querría reiterar la extrema simplificación de que adolece la presentación y elaboración del modelo teórico propuesto. Cada área por separado y cada relación es mucho más compleja que lo que se ha mostrado aquí (aunque espero que el nivel de complejidad quede implícito). En la suposición de que las diferentes complejidades del capital, del Estado y de la sociedad civil están ampliamente reconocidas (ya que no ampliamente investigadas), he intentado ilustrar la importancia de las relaciones entre ellos. He apuntado que las relaciones entre pares son bi-direccionales y con frecuencia conflictivas, y que tienen lugar en un contexto marcado significativamente por rasgos del tercer aspecto en cuestión. Para expresarlo de otra manera, los tres aspectos están sometidos a presión, por decirlo así, desde ambos lados. Y estas presiones no se mueven en línea recta sino que pueden entrar en conflicto o reforzar otras presiones provenientes desde «el mismo» o desde «el otro» lado. Era de esperar, dada la enorme complejidad de cada uno de los aspectos escogidos. Por ejemplo, en la última sección he sugerido que la presencia del T.U.C. en la M.S.C. implica un conflicto con otros sectores de la sociedad civil, pero también un amplio acuerdo con el capital, representado por la C.B.I., con respecto a la política educativa.

Espero, pues, haber demostrado que el triángulo no puede ser reducido a una dimensión única. Sociedad, capital y Estado no son ninguno de ellos reducible a cualquiera de los otros. Y todo análisis de la política educativa —o de cualquier otro tema de política social— precisa de cuidadosos análisis de cada uno de los tres y de las relaciones siempre cambiantes entre ellos, si ha de ser eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- DALE, Roger (1979 a): «From Endorsement to Disintegration: Progressive Education from the Golden Age to the Green Paper», *British Journal of Educational Studies*, 27, 3.
- (1979 b): «The Politicization of School Deviance», en Barton, Len y Meighan, Roland (comps.): *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield: Nafferton Books.
- (1980): «Control, Accountability and William Tyndale», en Dale, Roger; Esland, Geoff; Fergusson, Ross, y MacDonald, Madeleine (comps.): *Education and the State: Volumen II, Politics Patriarchy and Practice*. Brighton: Falmer Press.

- (1981): «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», en Apple, Michael W. (comp.): *Economic and Cultural Reproduction in Education*, Londres: Routledge y Kegan Paul.
- (1983): «Thatcherism and Education», en Ahier, John, y Flude, Michael (comps.): *Contemporary Education Policy*, Londres: Croom Helm.
- JESSOP, Bob (1982): *The Capitalist State*, Oxford: Martin Robertson.
- LINDBLOM, Charles (1977): *Politics and Markets*, Nueva York: Free Press.
- MANZER, Robert (1970): *Teachers and Politics*, Manchester: Manchester University Press.
- SALTER, Brian y TAPPER, Ted (1981): *Education, Politics and the State*, Londres: Grant MacIntyre.
- SARUP, Madan (1982): *Education, State and Crisis*, Londres: Routledge y Kegan Paul.



TEXTO Y CONTEXTO EN LA EDUCACION PARA UNA RECUPERACION SOCIOLOGICA DE LA TEORIA MATERIALISTA DE LA IDEOLOGIA

Mariano Fernández Enguita
Facultad de CC. Políticas y Sociología
Universidad Complutense.

¿Qué, o quién, enseña en las escuelas? ¿De qué, o de quién, aprenden los escolares? Quizás esta pregunta sea el paso previo y necesario para acercarse a la respuesta de otra, ya vieja: ¿qué enseñan realmente nuestras escuelas? (Dreeben, 1968; Apple y King, 1977). Lo habitual es que tanto los especialistas en el estudio de la educación, sociólogos incluidos, como los enseñantes y otros actores implicados pongan el acento en el *currículum* explícito, en el discurso del maestro o del libro de texto, en el programa oficial: en todo caso en aquello que en la escuela se comunica o, para ser más exactos, se *verbaliza*. Incluso cuando se habla de *currículum* oculto, tácito, no expreso, implícito, etc., se sigue poniendo el acento en el discurso, en las relaciones de comunicación, aunque esta vez sea en su contenido no oficial. Bourdieu y Passeron (1970), son también, tal vez a pesar suyo, un ejemplo de reducción de las relaciones sociales a relaciones de comunicación. También cuando se quieren saltar los muros de la escuela es para caer con frecuencia en lo mismo: al discurso escolar se contraponen entonces el discurso familiar y el o los discursos de los medios de comunicación de masas, etc., con lo que la discusión sigue encerrada en el ámbito de las relaciones de comunicación.

Este sesgo tiene, en mi opinión, unas raíces fácilmente detectables. Los educadores, como los estudiosos de la educación —generalmente también ellos educadores—, son —somos— gente que no ha salido de la escuela desde su más tierna infancia, que vive en y de ella, y que tiene por consiguiente grandes dificultades para situarse a la distancia necesaria y ponerla en cuestión, por más que cada educador se considere a sí mismo como un reformador nato. En la escuela, lo único que parece cambiar a lo largo del tiempo es el discurso, el contenido, mientras el resto presenta la apariencia de lo natural. La Educación para la Convivencia no es la vieja Formación del Espíritu Nacional, ni la ética es la religión —aunque a veces se parezcan como un huevo a otro huevo—, ni la matemática moderna es la vieja aritméti-

ca, pero las relaciones del alumno con la institución escolar, la autoridad del profesor, las formas de evaluación y otras relaciones sociales dentro de la escuela varían muy poco o nada a lo largo del tiempo, y si cambian lo hacen lampedusianamente, para que nada cambie.

La literatura marxista y marxizante sobre la educación, a pesar de su vocación crítica frente a la escuela, ha caído también en esta trampa. Se ha criticado el carácter selectivo del sistema escolar, más concretamente el carácter clasista de la selección, para a continuación pedir más de la misma o parecida escuela para más gente, lo que obviamente implica aceptación. Se ha criticado el contenido reaccionario de la enseñanza para pedir que fuera sustituido por otro más progresista (Gramsci, 1971; Snyders, 1976), lo que está muy bien si no se convierte ésta en la única reivindicación o en la fundamental. Se ha criticado también el autoritarismo de la enseñanza, pero los dardos se dirigían más contra el modo de ejercer la autoridad que contra la autoridad misma.

Este error, al margen de que los educadores marxistas siguen siendo educadores, proviene de una versión instrumentalista de la teoría marxista de la ideología. En *La ideología alemana*, escribía Marx: «Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente.» (Marx, 1972a: 50). A continuación, sin embargo, el propio Marx añadía: «Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas». Y unas pocas páginas antes había escrito: «La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real.» (Marx, 1972a: 26).

No multiplicaremos más las citas para no aburrir, pero el lector avisado habrá notado ya la diferencia de tono entre la primera y las dos posteriores. La primera, al hablar de los «medios de producción espiritual», sugiere la hipótesis de que la ideología es algo introducido o impuesto *desde fuera*. Las otras dos, en cambio, sugieren, en mi opinión, la hipótesis de que la ideología se produce *en el interior* de las relaciones sociales o, para decirlo de otro modo, que *las relaciones sociales tienen una eficacia ideológica propia*. Sólo esta segunda interpretación puede reclamar el título de teoría o crítica marxista de la ideología. La primera interpretación, sin embargo, fue la favorita de la II y la III Internacionales y sigue siendo hoy la del marxismo oficial. Su mejor expresión puede hallarse en la obsesión de Lenin por

los «agentes burgueses en el seno del proletariado» y por la «introducción de la conciencia revolucionaria desde el exterior» (Lenin, 1970; Lukács, 1975). Por la segunda es por la que opta claramente Marx en sus análisis más complejos y desarrollados sobre aspectos cruciales de la ideología dominante, como la escisión entre Estado y sociedad civil (Marx, 1970a, 1975a), la religión (1970a, 1970b, 1975b: 87-102), la igualdad y la libertad burguesas (1975b: 214, 1976a: 173-5 y 177-8), el fetichismo de la mercancía, del dinero y del capital (1975b: 87-102, 1972b, 1976a, 1976b, 1973), etcétera. (Para una exploración más detallada de esta interpretación, véase Fernández Enguita, 1982: capítulos VIII, X y XI, 1983, 1984a: cap. VII).

En el fondo, la versión instrumentalista de la teoría marxista de la ideología subvierte los postulados del propio Marx. Para Marx, es la existencia, y por tanto las relaciones sociales, lo que determina la conciencia. Para el enfoque instrumentalista, los hombres aceptan su existencia porque les ha sido imbuida una conciencia que les lleva a ello: aunque se cuiden mucho de formularlo así, para ellos es la conciencia la que determina la existencia, mientras lo contrario sólo sería cierto a través del mecanismo maniqueo del monopolio de los medios de producción espiritual. No será yo, desde luego, quien niegue que la(s) clase(s) dominante(s) posee(n) y domina(n), además de los medios de producción material, los medios de producción espiritual: los medios de comunicación, la escuela, las iglesias, la cultura y el lenguaje mismo; pero esto no basta para explicar el carácter dominante de su ideología, su aceptación por el conjunto de la población. Para que esta dominación sea estable, es preciso que la producción material —las relaciones sociales— empuje a la conciencia en el mismo sentido que los «productos espirituales». Los poseedores de los «medios de producción espiritual» siembran su semilla sobre un terreno ya trillado por las relaciones sociales materiales. Traducido al campo de la escuela, lo que aquí se sugiere es que el contenido de la enseñanza no es todo, ni siquiera lo más importante. La importancia que se le otorga, incluso entre los críticos radicales de la educación, proviene, simplemente, de que el resto de las cosas se dan por buenas.

El alumno es sujeto/objeto de relaciones sociales de comunicación y relaciones sociales materiales. Además, vive simultáneamente en el ámbito escolar y en el ámbito extraescolar. Por consiguiente, a efectos analíticos, podemos considerar que se desenvuelve en cuatro esferas distintas:

Relaciones simbólicas fuera de la escuela	Relaciones simbólicas dentro de la escuela
Relaciones sociales materiales fuera de la escuela	Relaciones sociales materiales dentro de la escuela

En el apartado de las *relaciones simbólicas fuera de la escuela* entra todo lo que es objeto de comunicación en distintos contextos extraescolares: los discursos de la familia, de los medios de comunicación, del grupo de iguales, de la subcultura juvenil, etc.

En el apartado de las *relaciones simbólicas dentro de la escuela* hay que incluir no sólo el contenido oficial de la enseñanza —lo que el maestro dice querer enseñar, lo que incluye el libro de texto, el programa—, sino también el *ruido* que acompaña a todo mensaje en un sistema de comunicación, particularmente en uno de tan escasa fidelidad como la escuela (véase, por ejemplo, Henry, 1971, 1972). Por «ruido» debemos entender todas aquellas señales no oficiales, no buscadas, que el alumno recibe constantemente del profesor y de sus compañeros. Se refiere, pues, al *currículum* oculto en tanto que nos sigamos moviendo todavía en el estricto ámbito de las relaciones de comunicación. Consideremos un ejemplo: si dos niños (varones) se pelean, lo normal es que el profesor se explaye con ellos y con el resto explicándoles que pelearse es malo por tal y por cual; si quienes lo hacen son dos niñas, muy posiblemente se limite a afirmar, o comience por afirmar, que «las niñas no se pegan». Si una niña llora, el comportamiento más probable del profesor es el de preguntarle el por qué, tratar de consolarla y calmarla, etc.; si quien llora es un varoncito, seguramente empezará por sentenciar que «los niños» o «los hombres no lloran». Sin duda podemos apostar por que en ningún caso dirá: «los niños no se pegan» o «las niñas no lloran», pues todo el mundo sabe, y el maestro el primero, que las niñas tienen la costumbre de llorar y los niños la de pegarse. El mensaje dirigido a la niña que llora o el niño que se pega es discursivo, explicativo, circunstancial, quiere ser racional. Por el contrario, el mensaje para el niño llorón o la niña violenta es asertórico, adscriptivo, posicional: porque es niña no debe pegarse, porque es niño no ha de llorar. Semejante ruido no forma parte de ningún plan de estudios, ni está en los libros de texto, ni es programado por el maestro para sus lecciones, pero forma parte de la vida cotidiana de la escuela. Las ideas, opiniones, normas y valores que forman el ruido de la relación pedagógica tienden a ser siempre posicionales, fácticos: las cosas son así; no lo son por tal o cual razón... simplemente son así. Su fuerza socializadora es probablemente mayor, y en todo caso más adecuada para la socialización en el orden, para la educación en la disciplina, que la de los mensajes explicativos y razonantes. Volviendo al ejemplo, ¿qué podría el mensaje de igualdad entre los sexos del *currículum* oficial, si es que realmente existiera, contra el poderoso ruido sexista que se manifiesta por doquier? Algo, sin duda, pero probablemente no mucho. Hay que añadir que sabemos muy poco sobre lo que realmente se transmite en las escuelas. Se ha deducido repetidamente que deben transmitirse fuertes dosis de clasismo, sexismo, racismo, desprecio del trabajo manual, etc., pero para conocer la realidad hará falta un muy amplio trabajo etnográfico que apenas ha comenzado. Por nuestra parte, nos conformamos con que lo dicho sirva como indicación de que el conteni-

do oficial de los programas de enseñanza, los libros de texto, etc., está muy lejos de agotar, no ya las fuentes de aprendizaje, ni las fuentes de aprendizaje en el marco estricto de la escuela, sino incluso las fuentes de aprendizaje simbólico en ella.

En el apartado de las *relaciones sociales materiales fuera de la escuela* debemos incluir las relaciones de producción (de producción social, es decir, general, básicamente capitalista pero también, residualmente, artesanal, etc.), de las que el alumno, al menos hasta cierta edad, no participa directamente (pero sí indirectamente, a través de la cultura dominante y de la cultura o subcultura de su clase); las relaciones de cambio —el mercado—, en las que el alumno se inicia ya a edades tempranas, y las relaciones de producción doméstica (la familia).

En el apartado de las *relaciones sociales materiales en la escuela*, en fin, cae el conjunto de relaciones sociales que conforman el modo en que se produce o reproduce el conocimiento escolar: la estructura de la institución, las relaciones de los alumnos con los profesores, con los demás alumnos, con el contenido de la enseñanza, con el método de aprendizaje, con los materiales escolares y consigo mismos.

Entre estas cuatro esferas no existe una relación indiferenciada, sino líneas de determinación que, a efectos del análisis sociológico, deben ser consideradas como prioridades. Lo que aquí postulamos es que las relaciones sociales materiales tienen una importancia mucho mayor que el contenido de las relaciones de comunicación. No aspiramos a demostrar esto, porque no es demostrable: no estamos en condiciones de observar directamente los procesos por los cuales la vida material de los individuos determina su vida intelectual. Se trata, un tanto kuhnianamente, de proponer un paradigma que, a nuestro juicio, tiene mayor capacidad explicativa al analizar el funcionamiento de la escuela. Simplemente, sugeriremos más adelante algunas ideas sobre el sentido en que estas relaciones sociales tienden a conformar las ideas y cómo ejercen un papel selectivo entre ellas.

En segundo lugar, sugerimos que las relaciones sociales de producción y cambio, es decir, las relaciones sociales fuera de la escuela, determinan en gran medida las relaciones sociales de la educación, y las indicaciones de que así es y los procesos por los que ocurre se tratarán después. Lo dicho hasta aquí, y lo que se dirá a continuación, puede interpretarse como una visión determinista y reproductivista, y no sin motivo. Permítaseme pues aclarar, sin embargo, que el autor de este trabajo no cree que la escuela sea solamente reproducción ni que las influencias entre las cuatro esferas citadas sean unidireccionales. No creo, desde luego, que la escuela sea una máquina perfectamente engrasada y fiel en el servicio a los intereses de la sociedad, como tampoco creo que lo sea esta misma. Creo, por el contrario, que existen procesos de retroalimentación, procesos entrópicos, desajustes, disfunciones, superposiciones, redundancias, conflictos y contradicciones en la sociedad, en la escuela y en la relación escuela-

sociedad. Lo que ocurre es que esta segunda parte no la vamos a tratar aquí. Como diría Kipling, ésta... ésta es otra historia (no obstante, véase Fernández Enguita, 1983b, 1984b; Apple, 1979, 1982; Bowles y Gintis, 1983; Carnoy, 1984). Lo que aquí nos interesa es restablecer en sus derechos a la eficacia ideológica propia de las relaciones sociales materiales.

En tercer lugar, debemos añadir que está menos clara la cuestión de qué es más eficaz cuando se trata de las relaciones de comunicación dentro y fuera de la escuela. La familia tiene en su favor ser el marco de la socialización primaria, es decir, coger al niño cuando aún no tiene defensas a su alcance, así como la autoridad que proporciona a los padres la relación de dependencia y el intercambio afectivo que establecen con los hijos (sin embargo, es sabido que estos aspectos tienen sus contrapartidas en los mismos procesos psicológicos: por ejemplo, matar freudianamente al padre, etc.). Los medios de comunicación cuentan con las ventajas de su omnipresencia invasiva, su indudable atractivo, la situación letárgica en que suelen coger a sus víctimas, su carga subliminal, etc., pero carecen de autoridad por sí mismos y no organizan materialmente la vida de los videntes, oyentes o lectores. La escuela, en fin, tiene a su favor una autoridad socialmente sancionada, organizar materialmente la vida de los alumnos y, por lo general, ser isomorfa en su organización y equivalente en sus significados a la organización y los significados dominantes en el conjunto de la sociedad, pero también es, de los citados, el contexto más proclive a la resistencia material y cultural individual o colectiva. Estas son, por supuesto, consideraciones muy generales, pero conducen a la conclusión inequívoca de que no tiene sentido pontificar sobre el predominio de la familia, los medios de comunicación o la escuela al margen del análisis concreto de sociedades situadas en el tiempo y en el espacio (análisis en el que habría que incluir, por cierto, otros sistemas de comunicación: iglesias, grupos de iguales, etc.).

Volvamos, pues, a la beligerancia ideológica inmediata —directa, no mediada— de las relaciones sociales materiales. No se trata de que las relaciones sociales de producción determinen la ideología porque quienes dominan aquéllas sean capaces de imponer a su gusto ésta. Algo o bastante de esto hay, mucho más de lo que generalmente se cree. Pero lo que importa es que las relaciones sociales de producción generan por sí mismas ideología. (Podríamos decir: relaciones sociales, a secas; pero decimos: relaciones sociales de producción, porque creemos que éstas dominan el conjunto de las relaciones sociales.) Naturalmente, las relaciones sociales de producción no crean directamente y por sí mismas las ideas ya formalizadas de la gente, ni por supuesto los grandes sistemas de ideas. El dogma cristiano o la filosofía kantiana no surgen acabadas, como salió Atenea armada y crecida de la cabeza de Zeus, de la esclavitud romana o el mercado alemán. Su manifestación más directa hay que buscarla más bien en el campo de lo que el interaccionismo, el conductismo social —no confundir con el conductismo a secas—, la etnometodología, la perspectiva fenome-

nológica y la sociología schutziana o humanista llaman «el mundo que se-da-por-sentado».

Cualquier persona en sociedad emite al día decenas o cientos de mensajes y recibe cientos o miles de ellos. En cantidades de ese orden, tanto más en una sociedad plural, pueden encontrarse mensajes que entre sí sean similares o redundantes, yuxtapuestos o indiferentes y opuestos o contradictorios. Si se tratara simplemente de una pugna entre significados, sin otro árbitro que la razón —pura o práctica—, las cosas habrían dejado de ser lo que son hace mucho tiempo. Para comprender por qué lo siguen siendo hace falta, a menos que se quiera pensar que la humanidad está enferma, como creía Reich, entender que hay cosas más sólidas y consistentes que cualquier mensaje. Estas son las relaciones del hombre con la naturaleza y con los otros hombres, es decir, las relaciones sociales. Lo que aquí sostenemos es que los rasgos básicos de una cultura (el mundo que se-da-por-sentado) actúan como pivotes contra los cuales se estrellan algunos mensajes y, a la vez, como trampolines que impulsan a otros; actúan, en definitiva, como un dispositivo de selección entre el *mare magnum* general. Y son estos rasgos básicos, en sí apenas ideologemas, los que, por un lado, vertebran las ideologías y, por otro, están fuertemente enraizados en las condiciones de vida material.

Veamos ahora si, efectivamente, esta hipótesis ofrece explicaciones convincentes, o al menos más convincentes que otras. Cualquier enumeración de los rasgos básicos de nuestra cultura es, desde luego, arbitraria, pero seguramente no se nos negará que, formulados así o de otro modo, entre ellos figuran los siguientes: el dominio o la primacía de lo masculino; la competitividad; el individualismo posesivo, es decir, la idea de que valemos por lo que tenemos, más que por lo que somos; la igualdad formal o, para ser más exactos, la combinación de igualdad formal y desigualdad real; en fin, la meritocracia. A continuación analizaremos —muy breve y, por tanto, muy superficialmente— las raíces materiales de cada uno de estos rasgos. Conviene aclarar, no obstante, que no pretendemos sentar cátedra en cuestiones que son demasiado complejas y demasiado discutibles todavía para ello; no pretendemos ofrecer la mejor de las explicaciones posibles, sino simplemente mostrar la superioridad de una interpretación de tipo materialista sobre cualquier otra.

El patriarcado tiene su origen último, probablemente, en el papel accesorio del varón en la reproducción sexual y en que su metabolismo catabólico, y su consiguiente mayor fuerza física, le llevan a monopolizar las actividades productivas y generales no domésticas, todo ello en un contexto de degradación de la propiedad colectiva y de los lazos de parentesco. Pero lo que importa no es de dónde nació, sino por qué dura cuando las tareas productivas y de cualquier tipo pueden ser compartidas y el trabajo doméstico puede ser socializado. Más exactamente, lo que nos interesa es por qué cala tan hondamente en la mente de las personas, empezando por los niños —de ambos sexos—, que suelen ser más sexistas que los mismos adultos. Lo que

interesa aquí no es la filogénesis, sino la ontogénesis. La articulación entre el capitalismo moderno y la estructura familiar y la tradición patriarcal ha producido el efecto de que, en términos generales, los varones sigan monopolizando el trabajo social, la producción capitalista, el modo de producción dominante. Las mujeres son relegadas al trabajo privado —doméstico— o, en la medida en que se incorporan al trabajo social, a posiciones secundarias. En la esfera misma del trabajo doméstico, la posición de la mujer sigue siendo subordinada. Se ha especulado mucho sobre la preeminencia que da a la mujer en la educación de los niños el hecho de tener la llave de la despensa, pero la producción doméstica sigue estando dominada por el varón, que es quien trae el salario y hace posible esa «isla de felicidad» o de lo que sea. La mujer se encuentra ante el varón, a este respecto, en una situación parecida a la de los primeros artesanos que cayeron bajo la férula del capital: el capitalista les proporcionaba las materias primas, o los medios de producción, o el dinero necesario para mantenerse mientras tanto, o varias de estas cosas a la vez, y les compraba el producto acabado; los artesanos continuaban produciendo al viejo modo, el modo artesanal, pero el proceso ya estaba bajo el control del capital. El varón mantiene en última instancia el control del trabajo doméstico. Los niños vienen al mundo en este contexto: el padre trabaja fuera, la madre dentro; el padre produce bienes o servicios importantes, la madre servicios efímeros; el padre produce valores de cambio, algo de alcance social, la madre sólo valores de uso, de alcance doméstico; el padre hace posible la existencia del hogar con el salario, la madre se limita a hacer funcionar cotidianamente el primero administrando parte del segundo. Además, no se olvide, el padre tiene la autoridad última y suele tener mayor fuerza física, mayor estatura, aparentemente mayor inteligencia —es menos discutido—, etc. En este contexto, y mucho antes de recibir cualquier mensaje explícito sobre los sexos, el niño es socializado en unas relaciones que presentan la facticidad, la solidez, la consistencia y la incuestionabilidad de las cosas mismas (Berger y Luckmann, 1973). Estos hechos entrarán más tarde en el terreno discursivo y en ese momento podrán ser discutidos, pero sólo más tarde, y aun entonces seguirán «siendo así».

En el mercado —la organización capitalista de la distribución— podemos encontrar las raíces del individualismo, la competencia y la meritocracia. La competitividad que conforma el *ethos* de las sociedades occidentales —los países del Este, en cambio, han cosechado reiteradamente estrepitosos fracasos en la organización de la emulación— no es sino la expresión psicológica de lo que ocurre cotidianamente en el mercado: los poseedores de mercancías —individuos o empresas, tanto da— compiten entre sí por colocar sus productos; los trabajadores, poseedores de su fuerza de trabajo mercancía, compiten igualmente entre ellos; también la producción se organiza en parte con base en la competencia entre los trabajadores dentro del taller. Permitiendo la entrada de todos —teóricamente— en la competen-

cia, el mercado se supone que da a cada uno la oportunidad de ser retribuido de acuerdo con su aportación, con el valor de su producto, con la calidad de su servicio. Esta idea de retribuir a cada cual según sus méritos no sólo impera en la esfera económica —el mercado—, sino también en la esfera política —el derecho electoral— y en la educativa —la igualdad de oportunidades—: es la meritocracia, principal forma de legitimación de nuestras sociedades desiguales y *leit motiv* de la escuela.

Que la competitividad del mercado y la producción se extienda a la organización del consumo no tiene nada de extraordinario. Pero es, no ya en el mercado mismo, sino en la articulación de mercado y producción, donde hay que buscar las raíces del individualismo posesivo. Negado en el trabajo, donde se ve obligado a adaptarse estrechamente a roles preestablecidos y donde pierde prácticamente toda capacidad de control y de autodeterminación, el trabajador se ve obligado a afirmarse, a buscar una identidad satisfactoria, fuera del lugar y del proceso de producción. Si en el trabajo no existe autodeterminación, en el consumo sí, o al menos la apariencia de ella. Por muy rígidos que sean los estereotipos sociales, por mucha que sea la capacidad manipuladora de la publicidad, por más que sea la producción la que en última instancia determina el consumo, desde el punto de vista del individuo todo acto de adquisición o de consumo se presenta como el ejercicio de una opción, como un acto de libertad, como una posibilidad de organizar la propia vida y configurar la propia personalidad y la propia imagen. Se sustituye así el ser por el tener.

Tomemos como último ejemplo la igualdad formal o, mejor dicho, el par igualdad formal, igualdad real. La religión de occidente, el cristianismo, enseña a los hombres que pueden ser a la vez iguales ante Dios o en el cielo y perfectamente desiguales en la tierra. Ante la ley, teóricamente, todos son sujetos de iguales derechos y obligaciones, aunque en la vida real sean enteramente distintos: el que roba, roba, tanto da que lo haga por hambre o por gusto. En la esfera política y electoral, todos tienen los mismos derechos políticos ante el Estado, aunque unos sean ricos burgueses y otros proletarios en paro. La escuela se pretende justa porque aplica a todos unos mismos criterios de valoración —o cree que sería justa si lograra aplicar unos criterios idénticos—, por más que en base a ello asigne oportunidades escolares desiguales que se asocian a su vez a distintas oportunidades de vida. La raíz de este desdoblamiento hay que buscarla una vez más en el mercado y en la articulación mercado-producción. La circulación es meramente intercambio de equivalentes —valor de cambio, trabajo abstracto, tiempo de trabajo— y, como tal, en ella se borran las diferencias —que remiten al trabajo concreto, al valor de uso, a las distintas posiciones del comprador y el vendedor de la mercancía. Es, como decía Marx, «una nebulosa tras la cual se esconde un mundo entero, el mundo de los nexos del capital» (Marx, 1972b: II, 153). En el acto de venta de su fuerza de trabajo hace el trabajador el aprendizaje de que, mediante un acto jurídico libre entre sujetos iguales,

puede abrir la puerta a su sometimiento. El acto tiene lugar en el mercado, pero sus consecuencias principales se desarrollan en la producción. La igualdad y la simetría entre los contratantes y la desigualdad y jerarquía empleador-empleado se presentan como las dos caras de una misma moneda. ¿Por qué extrañarse, pues, de que la iglesia afirme que siempre habrá pobres sobre la tierra, de que las mismas leyes sean beneficiosas para unos y opresivas para otros, de que el voto sea la contrapartida de la impotencia política o de que la escuela produzca desigualdad tratando a todos por igual?

Vayamos ahora con las relaciones sociales de la educación. Una descripción general de lo que son servirá también como argumento de su dependencia respecto de las relaciones sociales de producción. La existencia de la división del trabajo y de la competencia en la escuela son algo tan obvio que no necesitamos detenernos en ello, como tampoco en que existen igualmente en la producción. Vale la pena decir algo, no obstante, sobre la división entre trabajo intelectual y manual. Normalmente se identifica el primero con los libros, el lápiz y el papel y el segundo con las labores que exigen mayor esfuerzo físico, aunque es evidente que cualquier trabajo intelectual exige algún esfuerzo físico y que el trabajo manual más simple requiere cualidades intelectuales. Sin embargo, el aspecto más importante de la división del trabajo manual e intelectual bajo el capitalismo no es esa dualidad de tareas, sino la separación entre concepción y ejecución. Lo que distingue al trabajo humano de la actividad de cualquier animal es precisamente el hecho de que el hombre, antes de poner manos a la obra, tiene una concepción previa de lo que va a hacer. El trabajo en sí es, pues, unidad de concepción y ejecución. El capitalismo, empero, disocia estos dos elementos, convirtiendo la función de concepción en monopolio del capital, o de las oficinas de la dirección, y reduciendo cada vez más la labor del trabajador a la mera ejecución. El trabajo escolar, por más que el lápiz, el papel y el libro de texto sean sus principales instrumentos, es fundamentalmente trabajo de ejecución, aunque se trate de una ejecución «intelectual».

Hemos incluido entre las relaciones sociales de la educación las relaciones del alumno con la institución y con los profesores. En la escuela existen una jerarquía y unas líneas de autoridad que descienden desde el director del centro hasta el alumno, pasando por el profesor. Esto permite organizar el tiempo y el espacio del alumno y someterlo a una serie de rutinas que prefiguran lo que luego será su actividad laboral. La enseñanza simultánea —de implantación relativamente moderna—, es decir, la organización en paralelo de la actividad de un número elevado de alumnos bajo el control de un solo profesor, representa en la escuela lo mismo que representó en el taller la introducción del modo de producción capitalista propiamente dicho —la subsunción real del trabajo en el capital, con la introducción de la división del trabajo y la maquinaria—: el maestro —como el patrón— no trata ya simplemente de obtener unos resultados determinados, sino que organiza a su antojo el proceso mismo. Esta orga-

nización escolar se traduce en la falta de control del alumno sobre el contenido y el proceso de aprendizaje —igual que el trabajador carece de control sobre el producto y el proceso de su trabajo—, vale decir en su alienación respecto de ellos.

El mismo *currículum* escolar, por ejemplo, puede decir tanto o más por su forma que dice por su contenido. Bernstein ha sugerido la existencia de dos grandes tipos de códigos pedagógicos, según su clasificación: tipo colección y tipo integrado. La «clasificación» expresa el grado de diferenciación entre los contenidos de las distintas materias que se imparten en la escuela. Una clasificación fuerte significa un aislamiento estricto entre las diversas materias. Una clasificación débil, por el contrario, implica un importante grado de intercomunicación. A mayor fuerza de la clasificación, menor posibilidad de incidencia y control del alumno sobre el contenido de la enseñanza, mayor libertad de acción del profesor respecto de sus colegas y menor interacción entre el conjunto de éstos, y viceversa. Una clasificación fuerte convierte el aprendizaje en un proceso de socialización en el orden. Por el contrario, una clasificación débil, un código de tipo integrado, sustituye el orden exterior por una mayor implicación del alumno en los fines perseguidos, en el *ethos* de la institución escolar, etc. (Bernstein, 1971: XI).

Añadamos, por último, el individualismo que vertebra las prácticas escolares. Los alumnos son responsables individual, y no colectivamente, por su trabajo. Las tareas, incluso tareas idénticas, se realizan separadamente, casi con los brazos alrededor del propio cuaderno. La evaluación del rendimiento es también individual. Las calificaciones, que sancionan este trabajo y este rendimiento individual, son, por así decirlo, la metáfora del salario. El conocimiento es considerado como algo que puede ser objeto de propiedad privada, acumulable y medible.

El individualismo, la división del trabajo, la competencia, la insolidaridad, la convicción de que todo lo que otro gana es algo que uno pierde, la organización de la realidad en compartimentos estancos, la pérdida del punto de vista de totalidad, la aceptación de rutinas y procesos preestablecidos, el sometimiento a la ejecución de tareas concebidas por otro, la sumisión a la autoridad, la disciplina del cuerpo, la inserción en un tiempo y un espacio organizados, etc., etc., surgen así como resultado de las relaciones sociales de la educación, se aprenden en el proceso escolar con independencia del contenido de la enseñanza. Dadas semejantes condiciones, puede comprenderse fácilmente el por qué del fracaso de tantos y tantos intentos de transformar la enseñanza —y a los enseñantes— a base de cambiar el contenido sin cambiar los métodos y el proceso de producción del conocimiento, es decir, las relaciones sociales de la educación. ¿De qué sirve, por ejemplo, hablar de solidaridad a los alumnos cuando toda la organización de la escolaridad apunta materialmente en sentido contrario? Todo intento de cambiar la enseñanza por la vía del contenido del *currículum* está llamado a chocar con la materialidad de la or-

ganización social en que se basa su impartición. Un contenido más o menos perfectamente inserto en la ideología dominante tiene casi asegurado su éxito, porque las condiciones materiales trabajan a su favor. Los contenidos críticos y progresivos, por el contrario, se enfrentan, quiéranlo o no, a un formidable adversario.

Permítasenos todavía una palabra sobre las relaciones sociales de la educación. No hay nada en la lógica intrínseca del saber humano que indique que éste deba ser adquirido en compartimentos estancos o en un proceso de competencia interpersonal; que la geografía nacional deba darse antes que la universal o que la historia de la antigüedad tenga que aprenderse previamente a la historia moderna. Incluso cuando algunas de estas costumbres parecen justificadas desde el punto de vista de la exposición (¿cómo explicar la Revolución Francesa sin el Antiguo Régimen?), puede que no lo sean desde una perspectiva pedagógica. Así, por ejemplo, empezar por la historia inmediata puede parecer desatinado desde el punto de vista de una teoría general de la historia, o de la simple concepción de ésta como proceso, pero resultar muy acertado desde el punto de vista pedagógico, al mostrar que la historia no es simplemente una colección de hechos pretéritos sino algo que ayuda a interpretar el presente. Obligar a los niños a empezar desde el principio por la matemática moderna puede ser algo incuestionable desde el punto de vista del especialista y, sin embargo, seguramente es también la forma de hacer imposible cualquier motivación intrínseca. La mayor parte de las opciones que configuran el proceso escolar, lejos de responder a necesidades inherentes o a la naturaleza del saber, no pasan de ser constructos sociales —o arbitrariedades, en el sentido de que representan una opción entre otras muchas posibles y sin duda igualmente razonables. Pero, ciñéndonos a los rasgos fundamentales de las relaciones sociales de la educación ¿qué es lo que hace que los alumnos compitan en vez de colaborar, que se les motive mediante recompensas extrínsecas en vez de intrínsecas, que los profesores tengan autoridad sobre ellos en vez de lo contrario (como en las universidades medievales), que sean sometidos a una enseñanza simultánea en vez de marchar cada uno a su propio ritmo, etc.? Aunque no hemos desarrollado esto aquí en detalle, el lector menos avisado se habrá dado cuenta de que las relaciones sociales de la educación que hemos enumerado son isomorfas con las relaciones sociales de producción capitalistas. Bowles y Gintis (1976) fueron los primeros en señalar de manera sistemática lo que ellos denominan la correspondencia entre las relaciones sociales de la educación y las de la producción. No pretendemos que la escuela sea un calco del taller, pero sí que las relaciones sociales en una y otro mantienen, en general, un alto grado de isomorfismo. Este isomorfismo se produce por distintas vías. Una primera es la existencia de cierta lógica intrínseca de las organizaciones formales y burocráticas, pero ni mucho menos es la más importante. Una segunda vía viene dada por el carácter expansivo e invasivo de la ideología dominante, la ideología generada por el modo de producción dominante, es decir la ideo-

logía capitalista, y no es difícil encontrar abundantes ejemplos de literatura sobre la escuela —particularmente política y administración educativas, economía de la educación, pedagogía por objetivos, etc.— que trasladan al campo de la educación los principios, los valores, los objetivos, las técnicas y procedimientos, los criterios de evaluación y hasta la jerga y los tics del mundo de las empresas. En tercer lugar, menudean los actos de pura y simple imposición a la escuela de características funcionales para la reproducción del orden dominante. En cuarto lugar, muchos aspectos de la escuela han surgido como resultado de conflictos y luchas más o menos encarnizados y prolongados. En quinto lugar, hay un proceso de acomodación selectiva, o si se prefiere de «selección natural», por el cual sobreviven las formas de organización escolar que mejor se adaptan a las exigencias del modo de producción y a la ideología dominante. Por último, es lógico que unas organizaciones de fines tan imprecisos y con un rendimiento tan poco claro como las escuelas, tiendan, en la búsqueda de legitimidad, a adaptarse miméticamente a las formas de las organizaciones más exitosas, principalmente las empresas capitalistas.

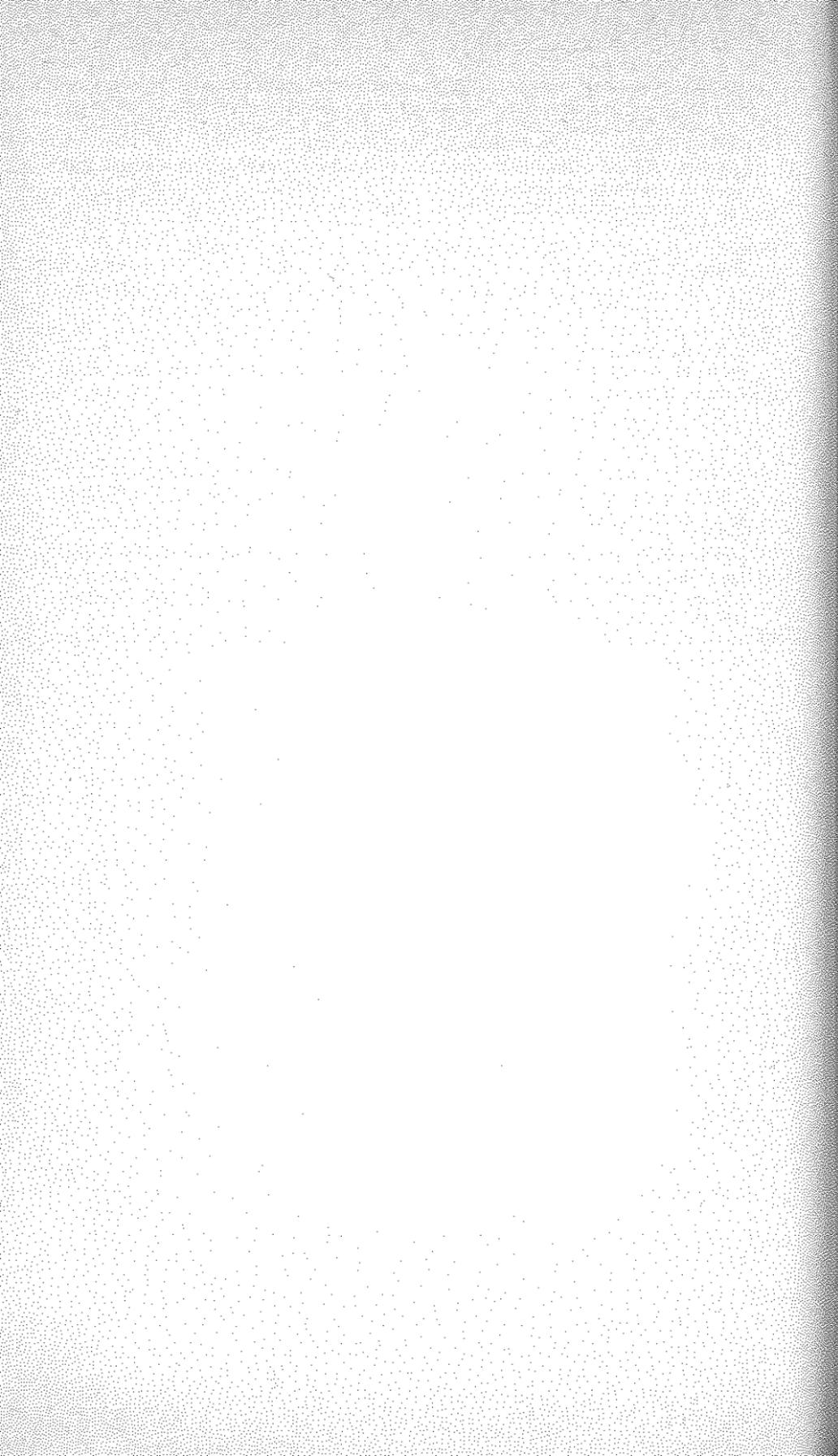
Para terminar, debemos rendir tributo a los autores que pioneramente han señalado la importancia de las relaciones sociales de la educación. Algunos clásicos del pensamiento occidental, como Locke y Kant, y la mayor parte de las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, particularmente los jesuitas, los Hermanos de las Escuelas Cristianas y los Escolapios, fueron siempre muy conscientes de que lo fundamental en la enseñanza no era el saber, sino la disciplina. Ni el imperativo categórico ni la cosa en sí impidieron a Kant ver la importancia del mero hecho de tener a los alumnos sentados, en silencio y atentos varias horas al día. Sin necesidad de ir tan lejos, las teorías sociológicas que ponen énfasis en la socialización, los «desescolarizadores» (Reimer, Illich) y los teóricos del *currículum* oculto han llamado en mayor o menor medida la atención sobre este punto. Lo que queremos destacar, no obstante, son las aportaciones de Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis y Sharp. Althusser (1977) subrayó lo que él llamaba el carácter material de las ideologías, es decir, el hecho de que éstas, lejos de ser simplemente ideas, se encarnan en prácticas, rituales, modos de comportamiento, etc. dentro de los «aparatos ideológicos de Estado». Cualquiera que sea el juicio que merezca la teoría de los A.I.E., debemos tener cuidado de no tirar el niño con el agua sucia del baño. Baudelot y Establet (1976), en su conocido libro sobre la escuela francesa, hicieron un fino análisis de las diferencias en la forma de organización del aprendizaje entre las ramas de élite (la red «secundaria-superior») y las de aluvión (la red «primaria-profesional»), o sea, entre la enseñanza de los futuros burgueses y cuadros y la de los futuros trabajadores: este análisis se refería en parte a los contenidos y en parte a las relaciones sociales, aun cuando ellos no lo formularan así. Bowles y Gintis (1976) tienen el mérito de haber señalado el hecho de que las relaciones sociales de la educación deben ser examinadas al mismo título que las relaciones

sociales de producción, añadiendo además un importante trabajo empírico sobre la importancia en la escuela de los rasgos no cognitivos, considerados como un indicador indirecto de las relaciones sociales. Rachel Sharp (1980), en fin, distingue en la escuela lo que denomina ideologías teóricas —el contenido— e ideologías prácticas —la organización material de la vida escolar. La mayor parte de estos autores están ahora bajo el fuego cruzado de quienes señalan que no todo el monte es reproducción y que también hay conflicto y contradicción, de los estudios etnográficos, de la etnometodología y el interaccionismo, de los estudios culturales, etc., pero las críticas a la perspectiva de la reproducción —de las que el autor de estas líneas sólo participa a medias—, por muy saludables que sean a la hora de restablecer el papel de los actores sociales y de sustituir el pesimismo y el cinismo que invadían a la sociología por la afirmación de la posibilidad y la necesidad de una acción militante y transformadora, no deben hacernos olvidar lo que ha sido su mejor aportación. el haber restablecido la eficacia ideológica propia de las condiciones y las relaciones materiales, dando así el primer paso hacia la recuperación de la teoría materialista y marxista de la ideología para el análisis de la escuela, lo que quiere decir para su transformación. Sería triste terminar tirando el niño con el agua sucia del baño.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis (1977): *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (Notas para una investigación)*, en L.A., *Posiciones*, Anagrama, Barcelona.
- APPLE, Michael W. (1979): *Ideology and curriculum*, Routledge y Kegan Paul, Londres. (1982): *Education and Power*, Routledge y Kegan Paul, Boston.
- APPLE, Michael W. y KING, Nancy, R. (1977): «What do schools teach?», *Curriculum Inquiry*, 6,4, 341-358.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, Madrid.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1973): *The social construction of reality*, Penguin, Harmondsworth.
- BERNSTEIN, Basil (1971): *Class, codes and control*, vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge y Kegan Paul, Londres.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970): *La reproducción*, Minuit, París.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert
(1976): *Schooling in capitalist America*, Basic Books, Nueva York.
(1984): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, 2.
- CARNOY, Martin (1984): «Educación, economía y Estado», *Educación y Sociedad*, 3.
- DREEBEN, Robert (1968): *On what is learned in school*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.
- FERNÁNDEZ ENQUITA, Mariano
(1982) *La crítica de la educación y la enseñanza en Marx*, tesis doctoral inédita, Universidad Complutense.
(1983a): «El marxismo y la sociología de la educación», ponencia presentada en las jornadas *Centenari de Karl Marx*, Barcelona, 10-13 de mayo de 1983, publicada en *Acción Educativa* n.º 22.

- (1983b): «La educación como realidad contradictoria: algunas tesis», ponencia presentada a las II Jornadas de Sociología de la Educación: *Poder y participación en el sistema educativo español*, Madrid, 29 de sept. al 2 de oct. de 1983, en prensa.
- (1984a): *Trabajo, escuela e ideología*, Akal, Madrid.
- (1984b): «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, 4.
- MARSCI, Antonio (1971): *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma.
- HENRY, Jules (1972): *Culture against man*, Penguin, Harmondsworth.
- (1971): *Essays on education*, Penguin, Harmondsworth.
- LENIN, V. I. (1970): «¿Qué hacer?», en *Obras Escogidas*, vol. I, Progreso, Moscú.
- LUKÁCS, Georgy (1975): *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, Barcelona.
- MARX, Karl (1970a): «La cuestión judía», en *Anales Franco-Alemanes*, 223-257, Grijalbo, Barcelona.
- (1970b): «Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel, en *Anales Franco-Alemanes*, 101-116.
- (1972a): *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona.
- (1972b): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vols. I y II, Siglo XXI, Madrid.
- (1973): *Resultados del proceso inmediato de producción*, Siglo XXI, Madrid.
- (1975a): «Critique of Hegel's doctrine of the state», en *Early Writings*, 57-198, Penguin, Harmondsworth.
- (1975b): *El Capital*, vol. I, Akal, Madrid.
- (1976a): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vol. III, Siglo XXI, Madrid.
- (1976b): *Contribución a la crítica de la economía política*, Alberto Corazón, Madrid.
- (1981): *El Capital*, vol. III, Akal, Madrid.
- SNYDERS, Georges (1976): *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*, Planeta, Barcelona.



LA ESCUELA Y LA FABRICA: DOS ENCUENTROS FRUSTRADOS

Jean Paul de Gaudemar
Universidad de Aix-Marseille II
Facultad de Ciencias Económicas

Estos últimos veinte años, los medios marxistas no han considerado, la mayoría de las veces, las relaciones entre la escuela y la fábrica más que bajo el ángulo de la problemática siguiente: la escuela es, en primer lugar, un «aparato» de reproducción social (un «aparato ideológico de Estado» en la versión althusseriana de la misma problemática). En consecuencia, toda representación de la estructura y del funcionamiento de la escuela no puede ser construida más que en referencia a la estructura fundadora del orden social, en este caso la estructura capitalista de la producción. Consecuentemente también, toda modificación de los sistemas de formación o de educación debe ser interpretada como el efecto de una voluntad —consciente o inconsciente de «ajustarse» mejor a las transformaciones del orden productivo y a los objetivos correspondientes de valorización del capital.

Este homenaje —probablemente inconsciente— que la virtud marxista no ha cesado de rendir, estos últimos años, a los vicios aborrecidos de la Escuela de Chicago, tiene aún interés histórico. Los trabajos teóricos que lo ilustran —son muchísimos— han sido a veces saludablemente iconoclastas: contribuyendo a desmitificar una ideología muy difundida de una escuela emancipadora de por sí, procedente directamente de la ideología de las Luces. A veces han sido, igualmente, saludablemente estúpida: ingeniándose las en querer demostrar que la escuela preparaba para el trabajo y para sus cadenas, han recordado o redescubierto brutalmente, para uso de las generaciones de post-guerra, lo que cualquiera que haya pasado por la escuela de pre-guerra considera, probablemente, como una evidencia: no se va a la escuela para aprender un oficio, sino simplemente para instruirse —o, más bien, ser instruido.

Desgraciadamente, estas pocas virtudes reveladoras —a menudo involuntarias— han sido desbordadas rápidamente por sus contrapartidas negativas, características de un sistema de pensamiento cerrado, ultradogmático, al que hay que reprochar, probablemente, al me-

nos una cosa: haber reforzado, alegando los sentimientos de auto-culpabilización espontánea de los enseñantes, todas las limitaciones de un sistema escolar exhausto, sin haber dibujado —excepto marginalmente— la menor postura o espíritu nuevo de transformación creadora.

De entrada, la escuela se encontraba, en cierto modo, desviada de un encuentro, no obstante imprescindible, incluso antes de haber pensado realmente en llevarlo a cabo.

Tal crítica se apoya, a mi parecer, en tres elementos esenciales:

- 1) En primer lugar, el análisis afinado —realizado especialmente sobre el plano histórico— tanto del orden productivo capitalista como del orden educativo, de la fábrica como de la escuela, muestra la variedad de varios acercamientos iniciados, y la forma en que ocultando ciertos aspectos esenciales de la dinámica capitalista, amplifican paradójicamente el mito del poder absoluto de la escuela.
- 2) A continuación, la coyuntura económica de estos últimos años (la «crisis») ha revelado, de forma manifiesta, no las debilidades de adecuación, sino las inadecuaciones totales entre sistema educativo y sistema productivo, haciendo aparecer, bajo aspectos casi caricaturescos, una selectividad del sistema educativo sin gran fundamento económico (en términos de «salidas»).
- 3) Finalmente, la coyuntura política más reciente enfrenta a los socialistas —sobre todo a los que gobiernan en Europa del sur— a la cuestión: ¿qué hacer con esta escuela? También políticamente el encuentro entre la escuela y la fábrica aparece de nuevo imprescindible.

Las páginas siguientes no constituyen más que un intento del enfoque necesario frente a este estado de urgencia, pero, sin embargo, creo necesario recordar, a los que tuvieran la tentación de no considerar a la escuela más que como la instancia —reflejo de un aprendizaje de la fábrica, las dos constantes elementales siguientes:

- a) Es tanto más difícil fundar un análisis de la escuela sobre una supuesta adecuación al orden productivo capitalista, cuanto que esta noción en sí misma está muy diferenciada: el orden y la producción han sido y son aún a menudo exigencias contradictorias en el sistema capitalista;
- b) Por otro lado, los diferentes países capitalistas no han cesado de dar respuestas diferentes a la cuestión de las finalidades económicas de la Escuela: ¿quién puede pues hablar aún de Escuela capitalista?

Entonces, veremos quizás emerger la única manera de imaginar la eficacia potencial de un sistema educativo: a partir de una escuela, instancia de aprendizaje de la polivalencia y de la movilidad. Ésa es, quizás, la mejor ambición para ofrecer hoy a la escuela, ése es, quizás, el único medio para su «des-infantilización». Ése es, quizás, el único modo de no dejar escapar su encuentro con la fábrica, para hacer de él el encuentro del trabajo y de la creatividad.

EL ORDEN Y/O LA PRODUCCIÓN: ALGUNAS
CONSECUENCIAS SOBRE LAS REPRESENTACIONES
Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

A. *Una necesaria revocación preliminar*

Si entendemos por «orden productivo» un sistema de autoridad, de dominio y de jerarquía aplicado a la producción, se puede mostrar que la historia de la producción capitalista deja aparecer, al menos, cuatro formas de orden productivo. El interés de esta diversidad es indicar que, históricamente, las preocupaciones del orden le han llevado a menudo sobre las de la producción, sobre todo cuando el desarrollo de la competencia conduce de la noción de la producción a la —diferencial— de productividad. Podemos resumir una demostración realizada en otra parte¹, indicando, a través de los principales ciclos largos de las tecnologías de dominación capitalista y de sus aplicaciones en la organización de la producción, que he llamado los «ciclos disciplinarios», los momentos en que las preocupaciones del orden y las de la producción aparecen alternativamente complementarias o contradictorias.

1. En una primera fase de expansión, la disciplina y las formas de control del proceso de trabajo, se sitúan menos bajo el signo de la innovación que bajo el de la improvisación. Los primeros capitalistas no dominan ni la relación social que están instaurando, ni las fuerzas productivas que emplean, ni las formas de organización comercial y financiera más elementales, ni, con mayor motivo, los modos de dominación más adecuados para su empresa. De ahí el hecho de que reproduzcan, en el interior de la fábrica, una disciplina inspirada en modelos sociales existentes: la familia y la armada. Estos dos modelos coexisten a veces en el interior de una misma empresa. Están fundados sobre una relación de dominación por sujeción directa, incluso física: el amo o sus representantes, sustituidos a veces por el padre de familia o el destajista, circulan permanentemente por el taller, controlan en todo momento la actividad de sus obreros, se aseguran una mirada omnipresente sobre el proceso de producción. Para utilizar el término legado por J. Bentham, yo caracterizo esta primera fase como aquélla en que la empresa capitalista se constituiría sobre un principio «panóptico».

Durante esta fase, la disciplina aparece más como una técnica de vigilancia que como una técnica de utilización de los cuerpos en el trabajo. Es importante que la mirada del amo encuentre al trabajador en el lugar que le es asignado, pero el amo no dispone más que de medios extremadamente rudimentarios para reducir la porosidad de las jornadas de trabajo, o el absentismo. Es en este contexto en

¹ J. P. de Gaudemar: *L'Ordre et la Production*. Dunod 1982.

el que es preciso, sin duda, situar la duración de las jornadas de trabajo: las jornadas son largas porque los obreros son refractarios al trabajo de fábrica y dejan que esto se note. La duración de la permanencia cotidiana del obrero en la fábrica puede analizarse, efectivamente, en la óptica de un control generalizado sobre su vida; cuanto más larga es esta permanencia, más cortos serán sus paseos por lugares donde el control patronal ya no se puede ejercer.

2. No obstante, llega un momento en que esta primera forma de disciplina, que se manifiesta principalmente como un modo de observación del trabajo del obrero, exterior al desarrollo de este trabajo propiamente dicho, sin incidencia real sobre la manera en que el trabajador utiliza su fuerza de trabajo, se revela insuficiente desde el punto de vista de la producción, respecto a las necesidades procedentes de la aceleración de la competencia capitalista. Además, incluso circunscrita por la coacción directa o indirecta, bajo forma de multas, la resistencia del obrero es siempre posible, porque su revuelta contra la explotación se encuentra lejos de ser reprimida: el espíritu descontento, contestario, rebelde, parece incluso, al menos en Francia, la regla entre numerosas categorías de obreros muy calificados.

Llega, pues, un momento en que la vigilancia y la disciplina directamente coercitiva suponen, sobre todo cuando la fábrica es grande, una plantilla importante, excesiva y costosa; un momento en que se plantea pues la necesidad de una revolución en los modos disciplinarios. Ahora bien, es imposible aplicar a la fábrica el método utilizado sobre el plano social en materia de criminalidad, el método del ejemplo, porque la fábrica es el lugar tipo donde el poder capitalista tiene que ser continuo. Para que la producción dé plusvalía y, por tanto, el provecho sean máximos, no puede cuestionarse el admitir alguna discontinuidad del poder. Se trata, por el contrario, de reducir todas las discontinuidades. Los industriales se encuentran así frente a una exigencia cuádruple: de un poder continuo, de máximo efecto productivo, de mínimo coste, que se ejerza sobre importantes masas de hombres. Esta cuádruple exigencia es, sin duda, específica de la empresa capitalista. Por lo demás, en cualquier otra institución, las exigencias son generalmente menores, incluso en el cuartel. Se hace, pues, necesario renunciar a los viejos métodos disciplinarios e innovar frente a esta cuádruple exigencia. La innovación es lenta, compleja, diferente según las formaciones sociales. Sin embargo, se puede plantear la hipótesis de que esta innovación se desarrolle en varias direcciones a la vez.

3. Por una parte, intentan sistematizarse las experiencias del control patronal sobre la vida del obrero fuera de la fábrica. Esta extensión del control, y correlativamente de la disciplina impuesta, se manifiesta por ejemplo en la construcción de las ciudades obreras, la organización patronal de una enseñanza, en resumen un conjunto de instituciones que generalmente, a falta de otra cosa mejor, se atribuyen a una ideología paternalista, pero que se refieren a una voluntad de disciplinar la fábrica disciplinando también el fuera-de-fábrica, a una

voluntad de reducir toda resistencia obrera por una estrategia de doble modelado, en el taller y en la casa, por una estrategia de moralización social —se observa particularmente en Schneider au Creusot.

Por otra parte, se desarrolla, de forma sistemática, una disciplina basada en el uso de las fuerzas de trabajo. El principal vehículo de esto es el maquinismo, en tanto que instrumento de objetivización del proceso de trabajo.

La disciplina toma así una forma objetiva, la del dominio de la máquina, que suplanta la forma «panóptica» anterior, la de la vigilancia directa.

Al mismo tiempo, la disciplina capitalista tiende a bloquear todos los lugares donde se ha refugiado, en la fase panóptica, la resistencia obrera; en particular el tiempo y la cualificación. Es, sin duda, el rol histórico del Taylorismo y de sus desarrollos ulteriores: acabar con el «callejeo» obrero y la porosidad del tiempo de trabajo allí donde la mirada del amo no puede alcanzarlo, destruir las armas de resistencia del obrero confiscándole su capacidad de organizar su tiempo de trabajo o su competencia técnica.

Por último, cuando la moralización paternalista y la máquina fallan o se revelan insuficientes, quizás por la única razón de que las características del proceso productivo no pueden permitir cumplir el objetivo arriba citado, aparece una tercera tendencia: aquélla en que la interiorización de la disciplina procede de un cierto modo de delegación de poder, del patrón hacia los delegados obreros, o hacia diferentes formas de organización obrera, pudiendo llegar hasta las «cooperativas de trabajo». Este tipo de disciplina, hecho posible históricamente por el reconocimiento institucional del papel regulador de las organizaciones obreras, refleja una tentativa de contractualización de la relación social que no sólo alcance a las modalidades de pago del salario, sino al funcionamiento mismo del trabajo. Refleja una voluntad de promover, en todas sus dimensiones sociales, la noción de contrato colectivo y necesita, por ello, de las formas de disciplina específicas. Las actitudes de las diferentes fuerzas sociales, respecto a la emergencia de esta forma de disciplina, indican sus diferentes posturas: para el patronato saber utilizar el principio de la delegación obrera como modo particular de relevo jerárquico, para los trabajadores saber utilizar este mismo principio como medida de lucha y de palabra.

Podemos designar esta forma como «disciplina contractual».

Se puede demostrar así que es apresurado considerar (como lo hace una cierta tradición marxista) que el momento de aparición sistemática de la fábrica y de las formas específicas de división del trabajo que ésta engendra, fija, definitivamente, los trazos de la disciplina capitalista en el proceso de trabajo. En particular, una vez admitido el rol de la disciplina de fábrica y de los modos de control del proceso de trabajo que le caracterizan, falta preguntarse sobre el tipo de disciplina empleado en cada tipo de empresa capitalista, en cada tipo de formación social, sobre el tipo de disciplina, es decir, sobre la ade-

cuación de las formas disciplinarias a los objetivos productivos pretendidos en materia de acumulación del capital y de reproducción de las relaciones sociales de dominación. La disciplina de fábrica no es una ni en el tiempo, ni en el espacio.

Visto bajo este ángulo, la historia del desarrollo capitalista se escribe como la historia de una búsqueda, que siempre vuelve a empezar, de una disciplina en el proceso de trabajo adecuada a los objetivos de acumulación, de técnicas disciplinarias industriales fundadas ya no sobre la transposición de un modelo exterior a la fábrica (especialmente el modelo «panóptico»), sino encontrando sus resortes esenciales en la forma misma del proceso de trabajo capitalista.

B. *Algunas consecuencias relativas a las funciones del sistema educativo se derivan de él inmediatamente*

1. Para un orden productivo fundado sobre una disciplina de tipo «panóptico», las exigencias en materia de educación de los trabajadores y del sistema educativo aparecen singularmente mínimas. Este tipo de disciplina parece, por el contrario, concebida para hombres o mujeres sin educación, incluso sin moral. El objetivo de todo dispositivo político es crear las condiciones externas de una disciplina impuesta. Así pues, se puede considerar que se trata de una especie de sustituto —pensando en los términos de una doble coerción física y moral— del sistema educativo.

2. Con la disciplina «externa» se ve aparecer la necesidad de un sistema educativo más elaborado, en la medida en que este tipo de orden supone que el período productivo de un individuo sea cercado por un sistema de normas y de comportamientos adquiridos. El sistema educativo, especialmente tal como se le ve desarrollarse en las ciudades-fábrica, puede ser interpretado como el dispositivo que, precediendo o acompañando al período productivo del individuo, está a la vez destinado a transformarle en el adulto-ciudadano conquistado por las normas de la moral burguesa, y a mantener a este futuro adulto en un sistema de disposiciones socialmente infantilizantes.

3. La disciplina «maquinística» se remite a una relación escuela-fábrica más compleja. Por un lado, especialmente en las formas originales que le confiere el taylorismo, se dirige explícitamente a los trabajadores no-educados, que no saben leer ni escribir, ni incluso expresarse en la lengua nacional, cuyo prototipo es, por ejemplo, el obrero inmigrado. En este sentido es, como la disciplina «panóptica», un sustituto de la educación, pero con preocupaciones de productividad que esta última no tiene. Es, en el sentido estricto del término, una *formación* para unas tareas, una especie de grado cero de la formación profesional. Por otro lado, la disciplina maquinística evoluciona bastante de prisa, a partir del taylorismo, hacia formas más complejas de organización del trabajo que recurren a una profesionalidad mayor de los trabajadores. Por lo tanto, requiere formaciones

más elaboradas que dejan augurar cualificaciones más importantes. Se puede pensar, no obstante, que la educación «cívica», que corresponde al sistema educativo correlativo de la disciplina «externa», es suficiente para satisfacer tales necesidades. El sistema educativo necesitado por la disciplina «maquinística» puede, de este modo, reducirse a esta educación «cívica» pre-profesional, completada desde la entrada a la fábrica por una formación profesional rudimentaria.

4. Con la disciplina «contractual» es con la que, probablemente, se manifiesta la necesidad de un sistema educativo más elaborado, correspondiente a las problemáticas contemporáneas de la profesionalización. La transposición al orden productivo del modelo de la democracia política, transposición sobre la que está fundado este tipo de disciplina, exige, efectivamente, por una parte la adquisición por los trabajadores de una «instrucción cívica» relativamente más elaborada que la que podía convenir a las formas de disciplina precedentes, por otra parte la adquisición de elementos de profesionalidad suficientes para colocarles en condiciones de jugar el juego de la transposición. Sin un conocimiento mínimo del proceso productivo y de la organización del trabajo en el seno de la empresa, incluso de la rama o de los diversos grados de la macroeconomía, la disciplina «contractual» no tendría, efectivamente, más sentido que el hecho de hacer votar a millares de campesinos iletrados en una pseudo-república.

5. Para ilustrar esta complejidad, basta considerar los efectos de los desarrollos de automatización sobre la división del trabajo².

a) Si consideramos el *trabajo industrial*, se impone una distinción esencial: entre las industrias de proceso (o también industrias de flujo) y las industrias de pequeña o gran serie (llamadas a veces industrias manufactureras o también industrias de formas).

En el primer caso, las formas características son:

- Un núcleo de obreros-operadores, encargados de la vigilancia permanente del proceso, frecuentemente en salas de control;
- A su lado una franja de obreros no-cualificados, encargados de las tareas correspondientes a los segmentos de procesos aún no automatizados, o de una vigilancia directa de los puntos débiles de las instalaciones, o también de las tareas comunes de conservación y de mantenimiento.
- Una jerarquía organizada alrededor del dominio técnico de los procesos, y legitimada en tanto que tal (categorías intermediarias de técnicos, o categorías superiores de ingenieros). A estos últimos se les reserva una cierta iniciativa, aunque frecuentemente estén encargados de respetar los pliegos de condiciones impuestos por las Direcciones Generales. Pero su sitio es importante en la gestión de las incertidumbres técnicas de la producción y *en el dominio del software* que requieren la automatización de los procesos;

² Aquí podemos remitirnos a la obra colectiva: *Fábrica y obreros - Figuras del nuevo orden productivo* (bajo la dirección de J. P. de Gaudemar, Maspero 1980).

- Finalmente, una parte importante está reservada a las funciones comerciales, sin las cuales no podría producirse la salida del «flujo» sobre el mercado; funciones más valoradas cuando el mercado es estrecho, o cuando el ritmo de producción es muy sensible a las fluctuaciones del mercado, especialmente cuando el producto es instockable. En este tipo de industrias —donde los salarios son relativamente elevados, aunque la masa salarial no representa más que una fracción muy secundaria de la cifra de empresas— (5 por 100, por ejemplo, en el petróleo), es donde encontramos las formas de organización del trabajo, y consecuentemente, la división del trabajo, más integradoras, tanto por el tipo de relaciones sociales predominantes como por el tipo de políticas sociales adoptadas por las empresas.

- En el caso de las industrias de serie, las cosas son más clásicas, más conformes a las representaciones corrientes de la división del trabajo. Aquí está el dominio privilegiado de una división del trabajo fundada sobre la organización de esta división del trabajo, orientada esencialmente hacia la intensidad y la productividad del trabajo (línea de montaje para la gran serie, rendimiento para los demás).

Estos dos modelos son distintos:

- En un caso, un flujo global por cuya relación se definen las funciones, pero por cuya relación las tareas no pueden apenas ser individualizadas;

- En el otro, por el contrario, un proceso productivo formado por la agregación de tareas más bien individualizadas, que tiene por objetivo una productividad máxima.

b) El trabajo administrativo merece un examen particular, porque tiende a convertirse en un modelo, cuando está organizado en función de la gestión óptima y automatizada de flujo de informaciones.

La evolución correlativa de la división del trabajo en su seno es considerable: se sustituye la personalización casi forzada del trabajo de despacho, provocada por los rituales necesarios de las escrituras, de los tampones, de las firmas, de las vías jerárquicas, con la oficinática, un trabajo más despersonalizado ya que está muy mediatizado por la informática y las telecomunicaciones, efectuado sobre nociones más abstractas, donde el empleado está dotado a la vez de competencias nuevas, pero ignora más las consecuencias de sus actos.

El trabajo administrativo se convierte en un modelo porque es aquí donde se experimenta, en su verdadera extensión, la optimización del trabajo sobre unos signos.

Probablemente, desde este punto de vista, es interesante seguir la evolución de la división del trabajo que acompaña la telematización del trabajo administrativo, y, más generalmente, el desarrollo del llamado «canal electrónico».

A pesar de nuestra ignorancia sobre las evoluciones futuras, una cosa al menos ha aparecido ya: *el papel central del dominio del software*.

Ahora bien, ¿qué es el software, sino la puesta en forma del fruto de un saber-hacer, la materialización de un proceso? He aquí lo que

hace retroceder como nunca el alcance del arma del «saber obrero», contra el que Taylor había dirigido las primeras ofensivas sistémicas. Por esta razón, tanto en la fábrica como en el despacho se tiende a bipolarizar más que nunca la división del trabajo: entre los que dominan el software, y son capaces de concebirlos, y los que se contentan o se contentaron con utilizarlos.

Aquí está, probablemente, uno de los principales riesgos de la formación: la práctica generalizada de la tecla y de la pantalla no concierne más que a la práctica de nuevos objetos. Pero el verdadero problema de formación es dar acceso a la concepción de los programas, el verdadero problema está en el acceso a los contenidos de estos nuevos objetos.

No se cambiará la división del trabajo pasando de la pareja del obrero especializado y del ingeniero, a la pareja del manipulador de la pantalla y del conector del logicial, pues, salvo la abstracción generalizada de la percepción exterior, *es fundamentalmente la misma*.

6. De aquí la interpretación de la historia del sistema educativo en Francia tal como yo la he propuesto en una obra anterior³. Esta interpretación demuestra principalmente todas las dificultades de emergencia de una enseñanza técnica, es decir, explícitamente pensada en referencia a las necesidades de la producción. Es así como la postguerra y los años 50 vieron instituirse, antes de la aparición, más tarde aún, de los liceos técnicos y de los institutos universitarios de tecnología, una estructura completa de enseñanza profesional.

Si la época muy contemporánea comporta un riesgo, consecuentemente reside menos en la modificación de la estructura de la enseñanza técnica que en los objetivos que ella lleva a cabo: hacer de la escuela más que un instrumento de adiestramiento, de disciplinización social; hacer de la escuela, también, un espacio productivo, productivo de capacidades de trabajo reales, especificadas e inmediatamente jerarquizadas, es decir, inmediatamente insertables en el aparato productivo y las territorializaciones correspondientes; hacer una escuela ya no principalmente represiva y, como tal, tanto escuela de astucia como de razón, sino una escuela cargada de positividad creadora; hacer de la escuela, finalmente, el lugar de una formación transparente, a imagen de la supuesta transparencia del sistema productivo.

Por esto es por lo que, sin duda, se elabora este programa que se transluce en todas las tentativas contemporáneas de reforma escolar: simplificar y racionalizar las diferentes formas de movilización escolar (y, en particular, destruir esa vieja herencia de la distinción clásico-técnico) en función de la única división del trabajo; en una palabra, profesionalizar la escuela.

³ J. P. de Gaudemar: *La mobilisation générale*, Ed. du Champ. urbain, París 1979, pp. 77-100. *La movilización general*, Ed. La Piqueta, Madrid 1981, pp. 79-103.

II

LA DIVERSIDAD DE LAS RESPUESTAS «CAPITALISTAS» A LA CUESTIÓN DE LOS LAZOS ENTRE LA ESCUELA Y LA FÁBRICA. ALGUNOS EJEMPLOS

Las páginas que preceden han puesto en evidencia, contra una cierta tradición marxista, la imposibilidad de explicar la dinámica del sistema educativo sólo en referencia a la del sistema productivo. Continuaré aquí el argumento, fundándome menos en un análisis histórico que en un análisis de la diversidad de las relaciones entre sistema educativo y división del trabajo —principalmente en la concepción de los sistemas de formación profesional— que encontramos en países que se pueden designar incontestablemente como «capitalistas».

1. *Francia: La evolución paradójica de la división del trabajo cara al progreso de la escolarización*

a) Se insiste a menudo, en cuanto a la evolución de la división del trabajo, sobre la «gran migración sociológica» que acompaña al desarrollo, migración hacia el terciario y, en menor medida, hacia el secundario.

A pesar del carácter contundente de las cifras (36/32/32 en 1945, pero 9/36/55 en 1980 y en porcentaje de la población activa), no son, con todo, datos que nos aclaren mucho sobre la evolución de las formas de la división del trabajo, pues las categorías primaria, secundaria, terciaria conciernen más al tipo de trabajo que a su modo de organización.

Por el contrario, uno de los indicadores esenciales de la formas de la división del trabajo es el que permite precisar las polarizaciones de poder y de iniciativa por las que se traduce. Tal indicador es muy difícil de construir, a causa de la complejidad de las situaciones que recubren las categorías retenidas por las diferentes nomenclaturas socio-profesionales.

Sin embargo, es interesante, a título de primera aproximación, retener el indicador siguiente:

— El que compara los pesos respectivos en la población activa, por una parte de los grupos que tienen a priori una gran iniciativa en la dirección del trabajo (explotadores agrícolas, patrones de la industria y del comercio, profesiones liberales y cuadros superiores). Y, por otra parte, las otras categorías que, a títulos diversos, disponen de poca, incluso de ninguna iniciativa (asalariados agrícolas, obreros, empleados, personal de servicio y cuadros medios).

Este indicador designa una clara evolución que se puede considerar como la principal polarización de la división del trabajo: poder e iniciativa real se convierten en la atribución de una proporción regularmente decreciente en la población activa:

- más de una persona de cada tres tiene menos de 30 años,
- ¡menos de una persona de cada cuatro hoy! (*cfr.* cuadro 1).

CUADRO 1
EVOLUCION DE LA POLARIZACIÓN PRINCIPAL
DE LA DIVISIÓN DEL TRABAJO EN FRANCIA 1954-1980

	1954	1962	1968	1974	1980
GRUPO I «dirigente»	35,6	30,4	27,3	24,2	23,8
GRUPO II (cuadros medios)	61,7 (5,8)	66,7 (7,8)	70,9 (10,3)	73,9 (13,2)	74,3 (14,4)
OTROS	2,7	2,9	1,8	1,9	1,9
TOTAL	100	100	100	100	100

GRUPO I: Explotadores agrícolas, patrones de la industria y del comercio, profesiones liberales y cuadros superiores.

GRUPO II: Asalariados agrícolas, obreros, empleados, personal de servicio, cuadros medios.

(Fuente I.N.S.E.E.)

Sin duda, se puede objetar que los cuadros medios han sido vinculados abusivamente al segundo grupo. A la vista de las categorías que están incluidas en esta apelación, la objeción no es evidente: la iniciativa y el poder de las categorías intermediarias son, a menudo, muy ilusorias. Por otra parte, incluso repartiendo de manera más satisfactoria a los cuadros medios entre los dos grupos, la tendencia general no se encuentra modificada (*cfr.* cuadro 1).

Hay que retener de esta conclusión, quizás sorprendente en el seno de un movimiento donde se reducen otras desigualdades, sobre todo las de renta, que *las jerarquías y las desigualdades de iniciativa y de poder tienden a acrecentarse, que se abre el foso entre los dos polos extremos de la división del trabajo.*

Este resultado es importante por una segunda razón: *la relativa estabilidad de la población activa a largo plazo.*

Relacionando los porcentajes anteriores con los datos de la población activa, vemos que de 1954 a 1980 el número de personas pertenecientes al primer grupo ha decrecido regularmente de 6,8 millones de personas a un poco más de 5 millones hoy, o sea una discriminación de un 25 por 100, aproximadamente.

Correlativamente, el segundo grupo ha crecido de 11,8 millones aproximadamente a 15,9 millones (es decir, más de un 35 por 100) e, incluso suprimiendo los cuadros medios, de 10,7 millones a 12,8 millones (es decir, más de un 20 por 100). El resultado precedente es pues igualmente cierto en *valores absolutos.*

Para simplificar, llamemos al primer grupo el «grupo dirigente». Este grupo, del que todo hace pensar, por otro lado, que sus medios de control sobre la economía se han reforzado, es un grupo cuyo peso numérico, tanto el relativo como el absoluto, declina en el seno

de la población activa. Son así cada vez menos las personas que tienen el verdadero mando de la economía, o que disponen de una verdadera economía en su trabajo.

Un vistazo sobre series estadísticas más largas apoyaría esta conclusión. Para esto, basta recordar la estabilidad de la población activa desde hace casi un siglo (20,5 millones en 1906, 21,2 millones en 1926, 19,4 millones en 1936, 20,5 millones en 1946), y la importancia a principios de siglo de la pequeña empresa familiar o de los trabajadores aislados.

b) Es tanto más paradójico e importante señalar este resultado, cuanto que ha sido obtenido en el transcurso de un período de escolarización fuertemente creciente.

En datos globales, se pasa de una cifra del orden de 7 millones de alumnos y estudiantes en 1959 (es decir, el 18 por 100 de la población total y alrededor del 45 por 100 de la población de menos de 25 años), a una cifra de 13,5 millones en 1980 (es decir, el 25 por 100 de la población total y, sobre todo, los 2/3 de los menores de 25 años).

Por otro lado, el fenómeno más importante es el de las transformaciones cualitativas de esta población escolarizada. A la masificación de la enseñanza pre-elemental, elemental y del primer ciclo del segundo grado (cerca del 90 por 100 de los niños de menos de 15 años en 1980), se añade, desde ahora, una considerable extensión de los segundos ciclos largos del segundo grado y de la enseñanza superior (más de 1 millón de estudiante en 1980, o sea, alrededor del 12 por 100 de los de 15-24 años, frente a 150.000 en 1954 y 400.000 en 1962, es decir, alrededor del 2,5 por 100 y del 6,5 por 100 solamente de los de 15-24 años).

De estos datos, rápidamente recordados, resalta éste: la elevación continua del nivel educativo de la población, el crecimiento notable del número de títulos de la enseñanza superior, no aparecen aún como condiciones suficientes de transformación de la división del trabajo. Ni cuantitativamente ni cualitativamente. Las modalidades de la inserción profesional en particular, indican que la antigua correspondencia entre formación superior y pertenencia a los grupos socio-profesionales dirigentes ya no se verifica hoy. Así pues, para los jóvenes provistos de un título de enseñanza superior que entraron entre 1976 y 1981 en el terciario, más del 40 por 100 lo han hecho, en las mejores condiciones, como cuadros medios.

Para hacer comprender la evolución reciente, se pueden oponer, esquemáticamente, dos estados del sistema escolar⁴:

— El estado antiguo, probablemente dominante hasta los años 60: la organización de la institución escolar y universitaria, los canales educativos, las enseñanzas, los títulos otorgados, etc... designan casi siempre fronteras cercenadas, cortes netos. Así pues, el acceso o no a la enseñanza secundaria se traducía brutalmente en diferencia de ac-

⁴ Cfr. Bourdieu: *La distinction - Critique sociale du jugement*. Ed. Minuit, 1979.

ceso, no solamente a la cultura, sino también a las carreras posibles. Entre los cortes-tipo: la entrada en sexto, la entrada en segundo, la entrada en una gran escuela...

— El estado actual, instaurado lentamente en el transcurso de los veinte últimos años: la exclusión de la masa de los niños de las clases populares y medias del sistema escolar se hace, en adelante, progresivamente, por ejemplo, a lo largo de los primeros años de secundaria, con formas denegadas de eliminación: retraso escolar, relegaciones numerosas en canales desvalorizados, atribución de títulos desvalorizados. Una suave eliminación que puede ser tardía (*cfr.* la elevación regular de la edad media de fin de estudios), pero que sobre todo tiende a confundir las fronteras entre los éxitos reales y los fracasos inconfesados y, a veces, a confundir las jerarquías reales en apelaciones socio-profesionales ambiguas como las de los «cuadros» —especialmente «cuadros medios» que a menudo no tienen de cuadros más que el nombre. Esta eliminación tiene un doble efecto: tanto sobre las situaciones objetivas de los jóvenes, como sobre sus aspiraciones. Las situaciones tienden a ser mucho tiempo intermediarias, instaurando así una especie de «recinto», más o menos largo, entre formación y vida profesional, donde la voluntad de renovar su capital cultural, o de acrecentarle con nuevos diplomas, esconde a menudo dificultades serias de inserción.

Las aspiraciones entre las antiguas representaciones y el conocimiento de las exigencias actuales se vuelven igualmente vagas, confusas, indecisas. A las discontinuidades francas y brutales del antiguo sistema, se sustituyen así pasos por deslizamientos insensibles que pueden permitir a la vez esperar todo y no conseguir nada, y que pueden, consecuentemente, provocar revueltas de mala fe a fuerza de no ser lúcidas, alimentando todo el desclasamiento vivido con respecto a expectativas inexpresadas.

Los pocos datos estadísticos, proporcionados anteriormente, ofrecen algunas indicaciones de las bases objetivas de este fenómeno. La progresiva extensión de la escolarización hasta niveles relativamente elevados, incluso una cierta «masificación» de la enseñanza superior, modifican sin duda alguna la estructura de las posibilidades de acceso a los diplomas, pero lo esencial radica en que esta estructura cambia menos de morfología y no experimenta una translación hacia arriba. Donde un C.A.P. era suficiente, se hace necesario un B.E.P., donde era suficiente el bachiller, se hace necesaria una licenciatura, etc...

Las cuestiones planteadas a la evolución de la división del trabajo por este diagnóstico, incluso esquemático, son evidentes: este diagnóstico muestra realmente el carácter, en gran parte ilusorio, de lo que se ha llamado a veces la «democratización» de la enseñanza, especialmente de la enseñanza superior; esta «translación hacia arriba» muestra que el acceso a la escuela no es forzosamente el acceso a las oportunidades proporcionadas por la escuela, no es condición suficiente para una movilidad social ascendente (¿es incluso sólo una condición necesaria?).

Los estudios sociológicos afinados muestran, en particular, la polarización de los estudiantes procedentes de las clases populares en ciertas disciplinas universitarias (facultades de ciencias o de letras, o formaciones cortas de I.U.T.), mientras que los estudiantes procedentes de las clases superiores se dirigen, más bien, hacia las grandes escuelas, las facultades de medicina, las escuelas de comercio, etc... Así pues, se ve que tan absurdo es querer medir la llamada democratización por esta relativa masificación popular de las facultades de letras, como querer medir la de la enseñanza secundaria por la estructura social de un C.E.S. o de un L.E.P. de arrabal popular.

Sabemos, efectivamente, que encontrar aquí una mayoría de niños magrebinos es más el signo de una proletarización de la enseñanza que de una aculturación fuerte de los hijos de inmigrados.

La cuestión aquí expuesta es, pues, la de la relativa ineficacia actual del sistema escolar en sus efectos potenciales sobre la división del trabajo. Los únicos efectos perceptibles se refieren a la capacidad del sistema escolar de multiplicar las categorías intermediarias que dan a la división del trabajo límites confusos, pero, en el fondo, la dejan igual.

Para convencerse aún más de esto, basta, quizás, considerar las tendencias que se manifiestan actualmente frente a la devaluación progresiva de los títulos: tendencia a comportamientos institucionales cada vez más selectivos, reclamando a veces el «*numerus clausus*» para las formaciones más elitistas y más eficaces, desde el punto de vista del acceso a las funciones dirigentes, tendencia a la generalización de la oposición, como si se tratase, finalmente, de una vuelta a formas de selección parecidas a las del antiguo estado del sistema, pero con unos umbrales claramente más elevados.

CUADRO 2
ESTRUCTURAS COMPARADAS DE LA DIVISIÓN
DEL TRABAJO EN FRANCIA Y EN LA R.F.A. 1977

	Metalurgia				Petroquímica	
	Producción a la unidad		Grandes series		Continua	
Mandos	1	1	1	1	1	1
Obreros	10	25	10	25		6
Mandos, producción y mantenimiento	21	14	57	34	40	43
Técnico administrativo	22	21	16	26	31	21
Empleados administrativos	9	12	12	14	10	11
Cuadros superiores	48	53	15	26	19	25
	100	100	100	100	100	100

2. *Alemania: una adecuación entre sistema educativo y orden productivo fundada en la polivalencia*

A partir de encuestas comparativas recientes, llevadas a cabo en la metalurgia y la petroquímica⁵, llaman poderosamente la atención dos puntos de vista:

- Las formas de las relaciones dirigentes/obreros.
- La noción de polivalencia obrera.

1.º) Las formas comparadas del poder jerárquico (*cfr.* cuadro 2) hacen aparecer los principales trazos siguientes:

a) El área de autoridad, es decir, el número medio de personas bajo la autoridad de un jefe, es siempre más amplio en la R.F.A. que en Francia:

- 25 frente a 1 en la metalurgia.
- 6 frente a 1 en la petroquímica.

Traducción en términos de masa salarial: 41 por 100 para los empleados no-obreros en Francia frente al 32 por 100 de la R.F.A.

b) Correlativamente, las encuestas muestran que los cuadros medios, o «jefecillos», se encuentran en una proporción más importante en Francia que en la R.F.A. Por el contrario, el peso de los cuadros superiores es siempre más importante en Alemania.

c) Las encuestas indican, igualmente, el peso más importante del «poder técnico» de las jerarquías en Francia (dominio de producción y de mantenimiento técnicos de dirección) y el del poder «gestionario» de las jerarquías superiores en Alemania (cuadros superiores).

Eso nos indica que uno de los polos decisivos de la división del trabajo en Alemania es este poder gestor importante, confiado a responsables elevados. Es decir, la importancia de los esfuerzos de las empresas en este dominio y el lugar del poder real. Podemos ver ahí, probablemente, una de las razones de la eficacia comercial de las empresas alemanas. Podemos ver también un modelo particular de legitimidad del poder que no se arbitra tras una competencia técnica ordinaria, sino que se vale de sus éxitos en materia de *valorización*, es decir, en la conquista del mercado.

Inversamente, el peso, más importante en Francia, de una jerarquía intermediaria, con funciones más bien técnicas, revela otro tipo de polarización de la división del trabajo.

Efectivamente, todo transcurre como si la competencia técnica fuera más una postura de poder en Francia que en Alemania. Y el hecho de que esta polarización se opere sobre jerarquías intermediarias deja pensar que es menos una postura de poder real que una postura en materia de desposesión de las categorías obreras.

2.º) Lo que distingue aún los casos observados en Francia y en la R.F.A., es el hecho de que, en este último país, la competencia téc-

⁵ *Cfr.* Maurice, F. Sellier, J. J. Silvestre: *Politique d'éducation et organisation industrielle*. (PUF, 1982).

nica reconocida está claramente mejor repartida gracias a la *polivalencia* obrera.

Esta polivalencia se apoya sobre un sistema perfectamente organizado de formación profesional —que comienza para los más jóvenes por el aprendizaje. Permite una mejor valorización social de los estatutos obreros —esto es, mejores salarios— y se traduce por modos específicos de organización del trabajo. Más precisamente:

a) La empresa alemana parece estructurada alrededor de la organización de unidades colectivas tales, que la ejecución de las tareas se asegura allí a través de *equipos* cuyos elementos puedan ser *sustituibles*.

Este sistema es permitido por el carácter sistemático y unificado de la formación profesional —y permite modos de remuneración que toman en cuenta no sólo comportamientos y características individuales, sino también el comportamiento y las características de los colectivos así homogeneizados. La polivalencia aparece aquí, al menos en el seno de cada equipo, como una tendencia voluntaria, fomentada para constituir y mejorar los resultados del equipo.

b) De manera completamente diferente, la división del trabajo en las empresas francesas correspondientes, aparece fundada sobre un desglose de puestos individuales, de contenido muy definido y a los que corresponde un coeficiente salarial también muy definido, no en función de la cualificación real del trabajador que ocupa el puesto, sino en función de la cualificación exigida, en teoría, por el puesto.

La lógica tan profesional de la polivalencia en Alemania, se sustituye aquí por la lógica administrativa del *organigrama*.

La polivalencia conoce allí un destino muy diferente: en lugar de ser la regla de unificación del colectivo obrero, se convierte, por el contrario, en un modo de *distinción* incluso de jerarquización.

Un obrero que haya hecho la prueba —reconocida— de su polivalencia será probablemente —como en el ejército— retenido en segunda como un elemento de la élite, ascendido consecuentemente a una función jerárquica.

La polivalencia aparece así, en Francia, como favorecedora de una élite obrera que viene a secundar, sobre el plano técnico, un dominio a veces absorbido por sus tareas de gestión al día, o de disciplinarización de la no-élite.

c) Todas estas diferencias, principalmente en la repartición de las competencias técnicas reconocidas, llevan a pensar que el modo de legitimación de la jerarquía en Alemania opera sobre un registro globalmente más extendido, paradójicamente menos marcado por el «modelo militar» que se impone tanto aún en Francia. Los jefes son allí menos numerosos, están menos identificados con la confiscación de la competencia técnica y la negación de «saber obrero», tanto menos envidiados cuanto que la jerarquía salarial es menor (el abanico de los coeficientes es mucho menos abierto en la R.F.A. que en Francia entre obreros y dirigentes, los salarios obreros son relativamente elevados, y las profesiones obreras están más valoradas; estos jefes poseen, a priori, una legitimidad menos fácilmente contestable).

CUADRO 3
 PORCENTAJES DE NO-OBNEROS
 POR TAMAÑO DE EMPRESA EN FRANCIA Y JAPÓN

Porcentaje de no-obreros por tamaño de empresa	JAPÓN	FRANCIA
Grandes establecimientos (> 1.000 personas)	40	34,5
Pequeños establecimientos (entre 10 y 50 personas en Francia —entre 10 y 100 en Japón)	23,5	28,5
CONJUNTO	33	31

3. *Japón: un orden productivo fundado sobre la edad y la movilidad*

a) En primer lugar una observación general: a la imagen monolítica de la empresa japonesa, que emplea a perpetuidad trabajadores reclutados desde la salida de la escuela, es preciso sustituir una imagen más compleja yuxtaponiendo, en particular, grandes empresas y una red muy abundante de pequeñas, incluso pequeñísimas empresas que se consagran, a menudo, a tareas de pequeñas gestiones.

Estas empresas se diferencian fuertemente en sus estructuras, principalmente en lo que concierne al peso relativo del personal obrero en el conjunto del personal empleado (*cf.* cuadro 3). Más generalmente, se puede demostrar que la mano de *obra obrera* de los grandes establecimientos japoneses es respecto a Francia:

- numéricamente menos importante con relación a todas las jerarquías;

- más femenina;

- más joven.

b) La flexibilidad de la mano de obra, tan señalada estos últimos tiempos, se traduce por moviidades entre empresas y, sobre todo, en el seno de una misma empresa. Las estadísticas disponibles y los estudios monográficos indican que estas dos formas de flexibilidad son claramente más importantes en Japón que en Francia. Esta diferencia parece ligada a los fenómenos siguientes:

- En primer lugar, la experiencia —traducida por la edad— aparece como un criterio más valorizante que la función. Entre Francia y Japón, la relación entre el salario de obreros muy ancianos y el de los no-obreros se invierte, y, de forma general, la jerarquía salarial entre obreros y no obreros es claramente más reducida en Japón (*cf.* cuadro 4).

- El Japón parece tener en común con la R.F.A. un sistema de división del trabajo fundado sobre la *polivalencia obrera*. La adquisición, y, sobre todo, el reconocimiento de esta polivalencia transcurren, no obstante, por vías diferentes. Mientras que en Alemania es-

CUADRO 4
ESTRUCTURAS COMPARADAS DE LOS SALARIOS
EN FRANCIA Y JAPÓN

	FRANCIA	JAPÓN
Salario medio de los obreros muy ancianos	0,63	1,08
Salario de los no-obreros hombres		
Salarios no obreros	ambos sexos	1,25
Salarios obreros	hombres	1,26

tán fundadas en primer lugar sobre el sistema de formación profesional, en Japón están fundadas sobre la movilidad entre categorías de tareas y entre funciones. En la empresa —incluso por circulación entre empresas— es donde esta cualificación se adquiere y se desarrolla, lo que significa que corresponde a un conjunto cada vez más amplio de competencias, colocando al obrero en posición de ocupar cualquier tarea a medida que avanza en ancianidad. Polivalencia en el sentido estricto, valorizada en tanto que tal; y sistema de cualificación totalmente diferente del sistema francés, ya que en un caso es el reconocimiento de la capacidad de cumplir varios tipos de tareas, mientras que en el otro es más bien la de la capacidad de cumplir un tipo muy determinado de tareas.

c) El sistema japonés, que conduce así a privilegiar la edad como criterio de distinción, aparece perfectamente lógico, ya que una organización sistemáticamente graduada de la movilidad, conduce efectivamente a ligar esta definición de la cualificación a la ancianidad. Aparece al mismo tiempo como extremadamente fuerte en cuanto a los modos de legitimación de la jerarquía: la edad no sólo puede aparecer como el criterio de promoción objetivo por excelencia, sino que también es un criterio que permite una articulación perfecta entre las jerarquías que presiden la organización de la producción y las que presiden la organización de la vida social, sobre todo en la vida familiar.

Paradójicamente, el sistema de división del trabajo que más se parece al de la organización productiva en Japón, es quizás el de los altos funcionarios del Estado francés. Encontramos aquí el mismo tipo de reclutamiento a partir de una formación general, el mismo tipo de valorización de la carrera por la movilidad de las funciones ocupadas y una jerarquía que, salvo raras excepciones, respeta la ancianidad en la carrera.

Extraña paradoja que sitúa al sistema productivo francés del lado malo de la lógica administrativa, pero asocia el sistema productivo japonés ¡a las virtudes de nuestra alta Administración!

CONCLUSIÓN

Si nos limitamos al caso de Francia, este fracasado encuentro entre la escuela y la fábrica parece radicar en la doble crisis conjunta del orden productivo y del sistema educativo. Efectivamente, pueden resumirse así sus principales consecuencias o, al menos, las principales constantes que lo acompañan:

a) La relación salarial opera una influencia creciente sobre la economía francesa según una evolución de la división del trabajo, que polariza las verdaderas responsabilidades e iniciativas sobre capas sociales cada vez menos numerosas. Además, esta evolución atribuye a las capas menos representativas de las jerarquías intermediarias, prerrogativas que se refieren menos a una verdadera repartición del poder que a una des-posesión y a una des-responsabilización acentuadas de la gran masa de los trabajadores.

b) La evolución de la división del trabajo traduce, de manera muy insuficiente, las potencialidades ofrecidas por el desarrollo de la escolarización y de los múltiples medios de difusión de la información y de la cultura. Ella nos coloca ante formas de organización que asemejan sorprendentemente las relaciones entre trabajadores y dirigentes en las empresas, a las relaciones entre novatos y graduados en los cuarteles, es decir, a las relaciones donde la profesionalidad es concebida como el atributo de la única jerarquía de los «soldados de oficio», y cuyos efectos tienen todas las posibilidades de concurrir, efectivamente, a una ignorancia y a una falta de ardor acrecentados por los neófitos del contingente... ¡No hay «civilización del trabajo» sin una cierta «desmilitarización» de su organización!

c) Esta evolución y la bipolarización tendencial que, a pesar de las apariencias, le acompaña, se ven reforzadas por el desarrollo de la automatización; anuncian el problema central de la división del trabajo de mañana: el del dominio de los logicales, que trata de los programas de producción o de los de gestión.

d) Esta evolución global recubre, además, una marcada diferenciación que alcanza esencialmente a las capas «frágiles» del salariado en un movimiento permanente de consolidación de los privilegios «adquiridos».

e) Este movimiento permanente está en los orígenes de una fuerte rigidez del sistema productivo, perjudicial para la eficacia y para la competitividad como para los progresos de la democracia y para una mejor repartición de las competencias, de las responsabilidades y hoy de los empleos.

f) Esta rigidez descansa en las ambigüedades del sistema de definición y de adquisición de las cualificaciones:

— sobrevalorización de las formaciones generales y desvalorización de la formación profesional;

— sobrevalorización del diploma y desvalorización de la experiencia;

— individualización de las tareas más que definición de dominios de un trabajo colectivo que empuje hacia la polivalencia, etc...

g) Este sistema es el que impulsa al desarrollo de estrategias individuales o colectivas:

— De huida ante un trabajo obrero a la vez físicamente difícil y socialmente desvalorizado, sinónimo de fracaso.

— De promoción profesional, identificada con el acceso a una función jerárquica, a menudo significativa de una mejor posición social más que de una iniciativa acrecentada.

— De repliegues sobre las menores «ventajas adquiridas», monetarias o no, desde el momento en que toda esperanza de cualquier interés en y para su trabajo desaparece progresivamente. Repliegues que suponen muchos obstáculos a la «salida del trabajo».

— O, por el contrario, de rechazos brutales, violentos, por ser desesperados, o más moderados, pero siempre significativos de una convicción: que cualquier iniciativa posible no tiene lugar más que *fuera del trabajo*, que se trata del bricolage doméstico o de la acción política o sindical.

Esta evolución, que refuerza los trazos más negativos de la división del trabajo, y que hace asimilar la movilidad social ascendente a un puro recurso imaginario, explica en gran parte los índices actuales de una verdadera crisis del trabajo; una crisis que aparece a la vez como la crisis de un modo de organización y como la de un modelo cultural.

De ahí, una conclusión a las posturas políticas evidentes: no puede haber solución a esta crisis sin un encuentro, finalmente conseguido, entre la escuela y la fábrica.

PARO JUVENIL: PENSANDO LO IMPENSABLE

Paul Willis
Youth Center, Wolverhampton

«Debemos forzar las circunstancias inmóviles a bailar, cantándoles su propia canción»

Karl MARX

I

Wolverhampton es una típica área industrial antigua del país. El 90 por 100 de los que dejan la escuela este año no pueden encontrar trabajo. Se les ofrecerá un año en el Plan de Aprendizaje Juvenil¹ —consistente en varias experiencias de trabajo además de algún aprendizaje formal— pero el año que viene por estas fechas se verán de nuevo con el subsidio. Muchos de ellos no encontrarán trabajo otra vez hasta los veinticinco años. Muchos puede que nunca lleguen a trabajar. En este momento, el 40 por 100 de los parados inscritos tienen menos de veinticinco años y alrededor de un tercio de éstos han estado parados durante más de un año. El paro juvenil a largo plazo es ya un hecho. Para algunos, ha llegado el apocalipsis. ¿Y cuál es nuestra respuesta a ellos, para ellos y con ellos? Sólo hemos encontrado una consigna: «Trabajo para todos». Es como gritar entre el humo, las ruinas y las vigas que se desploman: «¡APOCALIPSIS AQUÍ, NO!»

La izquierda parece atrapada en un dilema terrible: incluso considerar las implicaciones del paro, por no hablar de elaborar una política al respecto, parece de alguna manera aceptarlo. Por supuesto, la prioridad política necesaria y masiva es una llamada al pleno empleo. Pero la falta de unos argumentos y posiciones flexibles de «segunda línea de defensa» —desarrollados especialmente ahora en lo que debería ser un debate de gran amplitud e incluso herético, a continuación de la catástrofe de las elecciones— puede someter a los parados a una cruel llave 22. La gente parada necesita masivamente ayuda extra. Dársela significaría estabilizar y dar cabida al paro. Por tanto, los reclutas del ejército de parados pueden languidecer quizás para siempre, sin ayuda y sin siquiera entender su situación. ¡Y eso se hace

¹ Youth Training Scheme (YTS) (N. del T.).

para impedir lo que están soportando! ¡Por su propio bien! Podemos pillarnos los dedos con la escasa disposición política a aceptar el paro de que hacemos gala. Lo políticamente «impensable» está en peligro de producir lo realmente impensable mentalmente. Mientras tanto, los parados se consumen en lo que no podemos pensar. Afrontan, experimentan y parcialmente solucionan y cambian los sufrimientos y contradicciones de su condición social. Sus experiencias, sus corazones y sus mentes no están en ningún tipo de cámara criogénica, a la espera del glorioso verano del socialismo. Luchan atravesando este invierno. Sólo la imaginación socialista parece congelada por el invierno de nuestro descontento.

El paro juvenil es quizás el tema más visible y difícil, porque dramatiza la forma en que la izquierda se encuentra, desorientada y confundida frente a una gama de temas sociales y económicos: la ascensión del «thatcherismo», el cambio ocupacional, la nueva tecnología, el inquebrantable «consumismo» de la clase obrera, la decadencia del interior de las ciudades, la escisoria y mutua suspicacia entre segmentos de la clase obrera y el fantasma del nacionalismo postimperialista. La calamidad que supuso la «barrida» electoral de la señora Thatcher, hecha posible por el apoyo de una buena proporción de la clase obrera, es sólo la confirmación final de nuestro tímido, desorganizado y caduco acercamiento a la variedad de cambios que nos envuelven.

Desde luego, ha habido un debate sobre la naturaleza del cambio social y económico, sus implicaciones políticas y el Partido Laborista. Pero me parece que gran parte de este trabajo se equivoca sobre cuáles son los polos opuestos de una auténtica visión dialéctica de la naturaleza de los cambios que nos rodean, a favor de una perspectiva principalmente ideológica o básicamente economista. Para mi, esto deja todavía intocado el verdadero terreno central en el que la Sra. Thatcher parece haber encontrado algún éxito duradero —las experiencias reales, de hombres y mujeres, la manera de entender las contradicciones sentidas, las incertidumbres, dudas y miedos de la gente real: en una palabra, el terreno de la cultura. Aunque parezca incomprendible a los que hacen un análisis desde la oposición, el thatcherismo puede realmente incidir en este terreno como un tipo de explicación, una forma de dar sentido a la amenaza y a la incertidumbre, de interpretar el cambio y los dilemas reales. Heréticamente, se puede decir que la Sra. Thatcher ofrece una especie de pensamiento político y social *orgánico*. Necesitamos desarrollar nuestra propia filosofía popular del cambio, que trabaje sobre las posibilidades de lo existente, que entienda cómo lo que existe procede de la incertidumbre del pasado y cómo lo que puede existir está inherente en las tendencias contradictorias del presente.

Una rama principal del reciente pensamiento social ha sido la identificación y la crítica del «populismo autoritario» (véase una serie de artículos en *Marxism Today*, por ejemplo, recopilados recientemente en *The Politics of Thatcherism*). Sin duda éste es muy útil e impor-

tante. Pero me parece demasiado autorreferente y que no da cuenta de la actual atracción del populismo autoritario para el pensamiento popular y para las vetas del cambio que existen, lo que obedece a una serie de razones, algunas de las cuales son independientes de los efectos específicos del thatcherismo. La concentración en los códigos del thatcherismo, más que en su intersección con formas culturales concretas y localizadas, con formas de comprensión pertenecientes al sentido común, tiende en exceso a atribuirse al poder del thatcherismo y a su coherencia como formación. Desde luego, nos encontramos frente a un violento ataque ideológico, cuya combinación de elementos y llamadas a un reagrupamiento de fuerzas de clase, al menos, son nuevas. Pero existe el peligro de un análisis *sobre-ideológico* que dé demasiada importancia a la fuerza de las ideas, a una poderosa iniciativa política y, también hay que decirlo, a una mujer valiente. Pero ¿por qué tratar de afirmar lo que la Sra. Thatcher de hecho piensa ya —que ella es lo mejor después del pan en rodajas, que el fuerte liderazgo influye y que una «revolución moral» puede reformar la vida práctica y económica? Por supuesto, las fuerzas ideológicas tienen efectos materiales, pero también los cambios, conflictos y contradicciones, y sus *campos culturales asociados e interpretaciones vividas* potencian, ofrecen o rechazan ciertas ideologías explicativas. ¿Dónde está la *gente* de sangre caliente, de carne viva, en el análisis del «discurso» del thatcherismo? ¿Dónde están sus deseos independientes y frustraciones, sus propias dificultades y dilemas, sus propias facultades para actuar y analizar? ¿Son simplemente virtudes de hierro en el campo de fuerza thatcherista —excepto, claro está, aquellos intelectuales que pueden neutralizar sus polos a través del poder del pensamiento? ¿Cómo ejercen esta misma capacidad de pensamiento, resistencia e ideas sobre alternativas de cambio aquellos que son el objeto del «thatcherismo»? Una articulación relativamente incoherente de nuevas posibilidades populares —la desilusión con el Estado, la vuelta a la familia, el recelo o el aburrimiento respecto del socialismo, el nacionalismo redivivo y una preocupación más estricta y autoritaria por el dinero y el trabajo— puede haber surgido de forma compleja *a través de las mediaciones de la conciencia y la cultura* desde los cambios empíricos reales y materiales en la economía. Esto puede haberse producido relativamente al margen del «efecto Thatcher». De hecho puede ser incluso que el logro evidentemente «ideológico» del Thatcherismo no sea en absoluto ideológico sino económico— que el declive económico inducido provoque cambios materiales que *en sí mismos* facilitan las posibilidades culturales de visiones sociales y políticas regresivas. Para decirlo con crudeza y exagerando: el «thatcherismo» puede ser el efecto y no la causa. Contra un «efecto Thatcher» demasiado fácil, se debería insistir en que el cambio concreto, empírico, y la variedad de formas de sentido común y culturales en que pueda entenderse *por parte de la misma población* también importa mucho. Aparte de las generalizaciones de alto nivel sobre el cambio, el análisis del «Thatcherismo» ha incluido muy pocos análisis con-

cretos del cambio y ninguna exploración *interna* de las dimensiones vividas de la contradicción y el cambio.

La otra corriente principal del reciente debate sobre el cambio social y económico atiende a algunas de estas dificultades. Esta corriente se basa en el análisis de los desplazamientos demográficos y geográficos de la estructura ocupacional. El trabajo de Doreen Massey, por ejemplo, (véase *The Anatomy of Job Loss* y artículos recientes en *Marxism Today*) es altamente empírico a la hora de mostrar en detalle los desplazamientos y cambios de la fuerza laboral. Las industrias de ingeniería del interior del país están participando en el declive histórico de las viejas industrias «de chimenea» del norte, mientras que el nuevo «cinturón del sol» se extiende, con las nuevas actividades de gestión, los computadores y la información, hacia el norte y el oeste de Londres. El contingente laboral está desplazándose hacia el interior sitiado de las ciudades y los disminuidos antiguos baluartes industriales.

Aunque la perspectiva «ideológica» tiende a estar insuficientemente trabajada a través de los detalles del cambio económico y social «sobre el terreno», este enfoque, por otra parte, compensa en exceso y cortocircuita la conciencia y la cultura. Ya no es el «thatcherismo» sino lo que haces y dónde vives, lo que determina el comportamiento electoral —de nuevo sin estar mediatizados por los cuerpos vivos y sus pensantes cabezas, por culturas y acciones colectivas. Definales y sabremos qué piensan. «Son» esto, luego «piensan» aquello. El trabajo empírico sobre el cambio es más importante que las generalizaciones sobre el mismo. Pero debemos añadir la cultura y la conciencia, no sólo para «completar» el cuadro, cruzar la «tes» y puntuar la «íes» para los exigentes, sino para acabar —de hecho, *empezar*— el análisis. La cuestión es ver cómo el cambio material y las contradicciones en desarrollo influyen y son influidos por las formas *de vivir*, las maneras *de pensarlas*, y en virtud de qué se las resiste o se adapta uno a ellas. Si el populismo autoritario «thatcherista» es una forma de tratar dilemas y contradicciones reales, ¿cuáles son estos dilemas y contradicciones? ¿En qué formas están abiertos y se desarrollan a través de la propia comprensión de su situación por la gente y de sus culturas colectivas? En vez de caer en nuestra propia versión del hechizo «thatcherista», más que identificar los nuevos grupos sociales y esperar su apoyo «automático», en vez de incurrir de manera oportunista en otra reordenación del supermercado de la política para recuperar a los clientes del nuevo almacén del Partido Socialdemócrata, tenemos que proceder a través de nuestro propio análisis dialéctico de las corrientes reales del cambio, respaldar su «mejor lado» y basar nuestro trabajo en él.

Se puede objetar que estoy minusvalorando el poder y el rol del Estado y el grado en que la hegemonía thatcherista está influenciando la agenda entera de temas y posibilidades —que el thatcherismo no se refiere sólo al estado de la lucha, sino a la definición misma de su terreno. Pero, bajo mi punto de vista, el thatcherismo sólo hace

algunas interpretaciones contradictorias de algunas contradicciones. Por supuesto, éstas deben ser identificadas y combatidas. Pero ahora, el momento y la escala absolutos del cambio están produciendo y reproduciendo diariamente muchos campos que el thatcherismo no se atreve a tocar. Estamos simplemente fracasando en nuestro trabajo si no identificamos estos terrenos reales de la experiencia, en los que una contraofensiva más imaginativa y abierta puede intentar construir su propia hegemonía interpretativa y comprensiva. El paro juvenil; los cambios en la familia; el desajuste entre el diseño de las viviendas públicas y las nuevas reivindicaciones en su torno, requisitos que deben cumplir; el espantoso aburrimiento, monotonía y sinsentido de la mayor parte del trabajo moderno; los deseos frustrados del consumismo en una economía decadente; la crisis de legitimidad en el arte y la cultura tradicionales; el fracaso de la arquitectura y el espacio público en satisfacer las necesidades humanas; el ascenso de las industrias del estilo, la cultura popular y la conciencia: todos ellos ofrecen un campo fantástico de contradicciones vivas en tensión con las posibilidades sociales. En estas áreas, un poco de imaginación y de valor analítico podrían mostrar el carácter estrecho, decimonónico y represivo de la visión «thatcherista» y ofrecer un futuro con alguna esperanza y contenidos reales.

Lo que estoy diciendo, pues, es general. Mi preocupación específica es el paro juvenil. Desde mi punto de vista, los peligros de una visión «sobre-ideológica» o «sobre-economicista» existen también en el análisis del paro juvenil y en la discusión sobre qué podría hacerse con él. Incluso aunque alrededor de un tercio de los parados votarán por la Señora Thatcher en las elecciones, no podemos asumir que la ideología thatcherista del sacrificio y el trabajo por empleos «auténticos» tenga algún poderoso e inmerecido arraigo entre los desempleados. Tampoco podemos simplemente «sacar» de las estadísticas del paro lo que los parados sienten y piensan, como si conociendo su situación les conociéramos.

Necesitamos un análisis cultural del paro juvenil.

TRANSICIONES ROTAS

Desde mi punto de vista, todavía no hemos llegado a la entraña de las implicaciones del paro juvenil. No es un fallo en la comprensión de las cifras, ni en saber quiénes son los parados, ni en pronosticar las terribles pautas del futuro, ni en analizar y darnos cuenta de las justificaciones ideológicas thatcheristas. Lo que falta es una amplia comprensión de las implicaciones del paro para la cultura y la identidad, y de las experiencias colectivas de la falta de salario, sus presiones, cambios y contradicciones a través de todo el proceso vital de los implicados.

El paro adulto es también, sin lugar a dudas, bastante serio. Pero muchos de los parados adultos están ya *culturalmente formados* co-

mo personas, mujeres, hombres, padres, madres, cabezas de familia, consumidores, etc. Son trabajadores sin trabajo, asalariados sin salario, consumidores sin dinero. Hay ciertamente frustraciones en el bloque del ejercicio de estos roles, así como depresión y desesperación. Algo de lo que sigue puede ser relevante para pensar sobre los diversos problemas y dificultades del paro adulto.

Pero para los jóvenes adultos, la situación es cualitativamente distinta y pienso que más abierta —para bien y para mal—, porque no están del todo formados todavía. Para ellos, sólo hay transiciones rotas hacia las posibilidades de los roles adultos. Nunca los han experimentado. Están en una animación suspensa. Y los servicios que hay —clubs de juventud, centros de reunión, proyectos juveniles comunitarios— son a menudo inapropiados y escasamente utilizados. En Wolverhampton, menos del 10 por 100 del grupo de los 16 a los 24 años de edad van a actividades organizadas de algún tipo. Y la izquierda y las fuerzas progresivas no suministran ninguna visión, ninguna alternativa dinámica, ningún contexto de sentido y de progreso en los que hacer una vida. El joven sin empleo es simplemente un «problema social» amorfo y embarazoso, tanto para la izquierda como para la derecha.

Parte de nuestro fracaso en empezar a entender las dimensiones internas del paro juvenil y su importancia para la subjetividad, la conciencia y la cultura reside en nuestra comprensión ya limitada y economista del salario en sí mismo, de las facultades que conlleva.

Para entender el paro correctamente, necesitamos entender lo que está faltando —el salario. El salario no es sólo una cantidad de dinero, sino desde luego la única y sola recompensa por el trabajo bajo el capitalismo, pero, por eso mismo, es la única conexión con otras posibilidades sociales, otros procesos y otras cosas deseables. De este modo, actúa como *pivote crucial* de otros diversos procesos, de transiciones sociales y culturales muy distintas de él.

Quizás lo más importante es que el salario es todavía la llave de oro —hipoteca, renta, facturas de la casa— hacia una casa personal separada de los padres, del trabajo, de la Producción. El hogar es la principal encarnación viva de la «libertad e independencia» del trabajador respecto al Capital —aparte del salario, por supuesto, que es el precio por la independencia de un hogar propio. Pero este precio realmente compra algo. El hogar es un lugar de privacidad, seguridad y protección de la agresión y la explotación del trabajo, de las dependencias patriarcales de la casa paterna, de las vicisitudes del mercado. El hogar individual es todavía el objetivo universal de la clase obrera, y sus promesas de calor y seguridad compensan con mucho el riesgo y la frialdad del trabajo. El trabajo asalariado es todavía la llave de su opuesto. No tener un salario es no tener ninguna llave para el futuro.

La pérdida del salario también interrumpe la forma básica en que la clase obrera se prepara social y culturalmente para una casa propia en nuestra cultura— la formación de «la pareja» y la preparación pa-

ra la familia nuclear. Ganar acceso y dar acceso al «salario familiar» masculino es todavía una de las bases materiales importantes para el baile del noviazgo, el romance y el «emparejamiento amoroso».

Para salir del hogar paterno en los mejores términos y pensar en formar su propia familia, una mujer joven necesita el poder adquisitivo mayor del salario masculino (todavía, como media, el 80 por 100 mayor que el suyo). Para «llegar hasta fin de mes», con todos los gastos adicionales de un hogar separado, un hombre joven necesita trabajo doméstico «gratis» para sacar el máximo provecho de su propio salario. Esto ofrece todo un ámbito afectivo para la deferencia hacia la admiración por y sustento emocional del hombre y para el cuidado masculino y la protección patriarcal de la mujer.

Con ambos salarios, la gente joven ahorra, llena el fondo del cajón y planea formas de gastar al detalle para el futuro. La dominación masculina a través del salario y la influencia femenina a través del trabajo casero están establecidos desde el principio en gran parte a través de las primeras experiencias de trabajo asalariado y de los modelos esperados de las vidas que se planean en relación a él.

El salario también permite, claro está, la transición a ser un consumidor —tener algún poder real en el mercado. Esto no me parece que sea estar enteramente «engañado» por el consumismo, sino que facilita la construcción de un hogar, por ejemplo, como un santuario y un área de libertad *lejos* del Capital y hasta cierto punto en oposición a él. También permite generalmente la adquisición de un coche, que es un medio de movilidad personal y un grado de libertad geográfica —en rígido contraste con el encarcelamiento del trabajo.

Éstos son argumentos, si se quiere, sobre la naturaleza de las transiciones asociadas al salario en el área del «consumo». Pero también hay transiciones culturales y subjetivas muy importantes asociadas con estar en la misma esfera de la producción. A pesar de las durezas y los sacrificios del trabajo moderno, hay no obstante, un género de emancipación hacia una vida adulta política general asociada con ir al trabajo. Es mucho más que el derecho al voto una vez cada cinco años. Es una implicación personal directa en la «lucha contra la naturaleza» día a día por satisfacer los deseos y las necesidades humanas. Por supuesto, el trabajo y la producción domésticos son muy importantes y han sido minusvalorados, pero el modo de producción colectivo dominante es el capitalista y, de cualquier modo, invade y «mercantiliza» permanentemente las funciones domésticas. Incluso si se es la parte más débil y explotada en la producción capitalista, se es sin embargo parte del drama, de las luchas del poder asociadas y de la forma principal en que nos hacemos a nosotros mismos y a nuestro futuro. En parte, se trata de participar democráticamente en algunos de los poderes del sindicalismo, pero también es una cuestión de participar en algunas de las luchas informales y «secretas» por el control en el trabajo. Los trabajadores en grupos buscan continuamente humanizar la producción y ejercer algún control sobre el ritmo y la organización del trabajo. El hilo y el tejido diario del trabajo consisten

en batallas y negociaciones a todas horas con los encargados que tratan continuamente de disminuir este poder.

También son para aquéllos que trabajan los conocimientos y habilidades de saber cómo se «hacen realmente» las cosas. Más que quedarse desconcertados por el misterio de los brillantes artículos de consumo que aparecen en los departamentos de los almacenes, tienen un conocimiento de los procesos y capacidades humanas usadas en su fabricación. Los regímenes de organización del trabajo y las nuevas tecnologías también llevan a cabo un esfuerzo permanente por hacerlas desaparecer. Pero estas relaciones sociales reales son materiales para una visión «mundana» y «adulta»: saber cómo clasificar y juzgar a la gente, saber quién puede estar en contra tuya y quién a favor, saber cuándo hablar y cuándo callar, saber «qué es lo que realmente hace funcionar las cosas». Esas experiencias y luchas también procuran contactos sociales sucesivos y todo un tipo de intimidad y cualidad de las relaciones sociales que proporciona mapas de significado al mundo, una forma de situarse uno mismo y una vívida representación de la localidad, ciudad o urbe que es accesible y humana.

El salario capacita así también para toda una emancipación cultural. Lleva consigo un sentido de sí y de madurez que se logra a través de la reflexión y la experiencia, más que por medio de una mera adquisición de años, de lo que alguien dice o a través de un «certificado» institucional. El paro juvenil trae además por eso su propio aprendizaje *cultural* roto. Aparte de la obvia dureza y pobreza material, es esta última transición rota la que trastoca realmente al parado, le hace diferente, le hace pensar que es diferente —bloquea el camino hacia lo que en esta sociedad es aún la forma básica de la vida adulta misma en la clase obrera.

Pienso que esto ayuda a imaginarse a una gran parte de la juventud entrando en un «nuevo estado social», caracterizado no sólo por la falta de salario sino por algunas o todas las «transiciones rotas» que he descrito. En su lugar, hay un período de dependencia realmente prolongada del Estado, de la asistencia social, según unos irónicamente titulados «planes de empleo», y de una familia por lo general poco dispuesta. Y esto es esencialmente una condición de la clase obrera. Es para la clase obrera que conseguir un trabajo y su salario ha sido la principal «liberación» a los dieciseis años. Sólo una pequeña proporción se ha beneficiado de algún modo de la educación «permanente», y en tal caso sólo sobre la base de un día libre a la semana. Para los descendientes de la clase media y sus futuros miembros, el período entero de «estudiantado» ha ofrecido, desde los años 60, sus propios estados de transición, sus propias etapas de «libertad con licencia» en cuanto a las cuestiones sexuales, las drogas y la organización de la propia vida. El «estudiantado» ofrece creativamente sus propias definiciones del período de la infancia y de la madurez como una etapa significativa y excitante. También conlleva cierta promesa de una carrera y un futuro posteriores. Puede ser que esté conociendo bajo su propia forma de crisis, pero no tiene nada que ver con el

abrupto «tajo» al aprendizaje de la clase obrera al ser cortado a los dieciséis años.

La Comisión de Servicios de Mano de Obra² entiende a su manera aspectos del «nuevo estado social» de esta clase obrera. Los Planes de Oportunidades para la Juventud³ y el Plan de Aprendizaje Juvenil que le sigue, así como una serie de planes a largo plazo para los parados que culminan en el actual Programa Comunitario⁴, reconocen todos ellos los peligros y la inestabilidad de este estado desde el punto de vista del interés del capital y del Estado por la ley y el orden. Intenta una solución desde su perspectiva, procurando alguna experiencia laboral y un aprendizaje social para mantener en vida los viejos modelos. Los planes de la MSC tratan de mantener viva la aceptación de trabajo, mantener viva por lo menos la apariencia de las viejas transiciones y restablecer la fuerza de trabajo y su disposición a trabajar a un precio general más bajo. La teoría, al menos, consiste en que los imperfectos todavía; pero todavía eficaces mecanismos de la oferta y de la demanda en el mercado de trabajo harán aumentar la demanda de este trabajo barato para hacer posible un milagro económico de tipo taiwanés, basado en los bajos costes laborales, que mantengan en funcionamiento tanto el contraído sector «de las chimeneas» como las nuevas industrias por las que «sale el sol» que no podrían jamás absorber por sí mismas el trabajo excedente expulsado de las industrias tradicionales. Por supuesto, aún a 25 libras a la semana, no es probable que seamos capaces de competir con economías de salarios realmente bajos, y ninguno de los planes que conecta con un crecimiento económico real puede ofrecer nada después del año oficial. A los diecisiete años, la mayor parte de los parados juveniles volverán al subsidio. Pero, por lo menos el MSC tiene una perspectiva y en la medida en que ofrece algunos sucedáneos del trabajo y del salario, no deberíamos sorprendernos si parte de la clase obrera y del movimiento obrero se convencieran parcialmente y aprobaran la idea. Pero necesitamos una visión alternativa que entienda más completamente los aspectos del «nuevo estado social», que tenga un sentido penetrante de su naturaleza y contradicciones y alguna idea de cómo trabajar en y desde sus realidades hacia un futuro más liberador y distinto de la perspectiva del MSC.

Por supuesto, el cuadro es variado y puede ser prematuro y alarmista hablar de un «nuevo estado social» de la juventud. Desde los tiempos victorianos ha habido una construcción de la «adolescencia» con un período de dependencia, antes de tener la posibilidad de trabajar. En las familias protectoras con una razonable seguridad económica, es posible que en los primeros meses o incluso años de falta de trabajo, los jóvenes puedan seguir mirándose como un «adoles-

² Manpower Service Commission (MSC) (N. del T.).

³ Youth Opportunities Schemes (YOS) (N. del T.).

⁴ Community Programme (CP) (N. del T.).

cente» sin pleno de derecho aún a las transiciones asociadas con el salario. También en las regiones del sur donde hay todavía una oportunidad razonable de empleo, el YTS puede parecer que ofrece un camino realista hacia el futuro. En este caso puede haber una apertura peculiar a ideologías venidas de fuera, una confianza en las falsas promesas y disciplinas de los planes de la MCS y una vulnerabilidad a agudos sentimientos de culpa cuando estas inversiones siguen sin traer trabajo. En otras áreas es posible que un mosaico de planes estatales, trabajos ocasionales, trabajos a tiempo parcial mal pagados, trabajos eventuales alternados con períodos de paro y caracterizado por un convencimiento residual de que debe haber pronto una mejora económica, puedan llevar a los jóvenes adultos a través de algo parecido al viejo modelo. Para muchos puede haber simplemente «retrasos» más largos en las viejas transiciones —quizás con unas cuantas zonas del interior de las ciudades hirviendo y a punto de estallar con una tapadera de policía firmemente encasquetada encima. No debemos olvidar que los modelos culturales de la clase obrera se han adaptado al trabajo ocasional, a los cambios frecuentes de empleo y a períodos, a veces, de falta de trabajo bastante extendida en el pasado.

Tampoco en un área como los Midlands occidentales, que han sufrido un dramático declive desde un alto a un bajo nivel de empleo en unos cinco años, deberíamos infravalorar el grado en que existen todavía poderosos motores culturales, puestos en marcha por el antiguo engranaje económico, que producen todavía una expectativa de trabajo, una definición masculina del mismo y un sentido de que, de algún modo, las viejas transiciones deben mantenerse. Las escuelas, las familias y las expectativas culturales todavía viven en parte en un mundo muy reciente y tratan de reproducirlo. Las viejas transiciones están relacionadas de todos modos con parte de la arquitectura fundamental de la sociedad capitalista: las divisiones entre trabajo intelectual y manual, las divisiones de género y las formas particulares de la oposición cultural entre el capital y el trabajo. Las cosas no cambian de la noche a la mañana.

Todas estas reservas deben permanecer en la cabeza. Bien puede ser incluso si la de un «nuevo estado social» es una descripción ajustada de la condición de una gran parte de los jóvenes, que se caracterice sólo por un deseo de escapar de él, por la inmovilidad, la perplejidad, la depresión y la desesperación. Los viejos moldes y transiciones pueden simplemente reaparecer, invariables, en una etapa posterior de la vida, cuando quizás trabajar sea posible otra vez.

Pero en mi opinión vale la pena hacer «especulaciones razonadas» sobre el posible cambio fundamental asociado al «nuevo estado social» de la juventud. Que la misma frustración, tensión y desesperación —no mitigada por ayudas realmente imaginativas del exterior en términos de trazar nuevas transiciones significativas— pueden producir una agitación real y simbólica, pueden producir nuevos temas culturales y pueden producir los elementos quizás para algunas nuevas transiciones «profranas». Lo fundamental aquí es que pueda su-

ceder que un cambio así modifique, subvierta y haga una viva crítica de los significados y etapas de las viejas «transiciones». Los resultados, para bien o para mal, están aún abiertos —de ahí la necesidad de analizar y estimular el «mejor» lado del cambio.

Algunos de los cambios culturales discutidos brevemente están aún emergiendo, pueden ser mal identificados y pueden retroceder si hay algún tipo de recuperación económica. Pueden dejar intocados a muchos grupos y afectar a algunos más que a otros. El cambio cultural empieza como tendencias apenas visibles mientras que mucho del resto permanece igual. No obstante, pueden mostrar aspectos del futuro. Es necesario «razonar» y «especular» para poder empezar a preparar nuestras políticas y respuestas para el momento en que, quizás, la mayoría de los jóvenes de la clase obrera se adentren en las tensas, cambiantes y contradictorias identidades culturales del «nuevo estado social».

II

EL CAMBIO CULTURAL ASOCIADO AL PARO JUVENIL

La masculinidad

La pérdida del trabajo y el salario pueden tener profundas consecuencias para los sentidos tradicionales de la masculinidad en la clase obrera. Esto es así porque el sentido de «ser un hombre» está a menudo ligado al hacer, al ser capaz de hacer un trabajo físico. Esto se debe en parte a algunas de las cualidades directamente «sensuales» del trabajo tradicional —su dureza, dificultad y suciedad. El vigor y la fuerza requeridos para «hacer el trabajo» pueden a la vez velar su explotación económica y ser las bases de alguna dignidad e identidad colectivas que den parcialmente la vuelta a la jerarquía convencional de clases y estatus. Permite una acomodación activa y positiva dentro del peor lado de la escisión entre lo intelectual y lo manual. Puede haber un orgullo masculino en el trabajo manual. Puede ser superior al trabajo «afeminado» y «oficinesco».

Pero el trabajo también mantiene la masculinidad de una forma menos directa y «fiscalista». La posesión del salario y la implicación en los «misterios» de la Producción pueden llevar consigo una «garantía estructural secreta» para la masculinidad. Hubo una larga lucha en el siglo XIX por parte de los sindicalistas varones por el «salario familiar» para poder mantener a la mujer y a los hijos en casa si fuera necesario. En Inglaterra, los trabajadores masculinos siguen cobrando como media casi dos veces lo que una mujer. La importancia para los hombres de ser quienes «ganan el pan» está profundamente enraizada en la cultura de la clase obrera. Lo que podemos representar como «el poder de quien trae el pan» es una de las bases de la persistencia de poderes, estatus y relaciones culturales desigua-

les entre hombres y mujeres, tanto dentro como fuera del hogar. Es quien «gana el pan» quien debe estar mimado, bien alimentado, con la ropa lavada y descansado de modo que pueda volver al trabajo al día siguiente para traer el bacon a casa mañana por la noche. Es quien «gana el pan» quien trae a casa misteriosos pedacitos de cosas, cosas «de fuera» con las que encantar a los niños (y sobre todo a los varones), el que «conoce alguien» que puede arreglar esto a aquello. Es quien «gana el pan» quien trae a casa cuentos para la hora de la cena, en la segura intimidad, sobre el peligroso y excitante mundo exterior del poder, los negocios y la creación de riqueza. «Respetarme por lo que hago, sé y fabrico, no sólo por lo que soy» es la secreta garantía de la producción para la masculinidad.

Para las mujeres que trabajan en el hogar, incluso cuando también son trabajadoras y su salario tiene mucha importancia para la economía familiar, su trabajo doméstico se ve como un mero «mantenimiento» en vez de invocar el poder de la producción. Reproducen lo que ya había en un círculo muy familiar de un pequeño mundo no conectado con el importante mundo exterior.

Por supuesto, el trabajo y el salario no son un «bien» sin contrapartidas para los hombres de la clase obrera. Estoy explorando algunos de sus significados de género bajo el capitalismo, y no votando por ellos. Especialmente en los procesos modernos de producción, el trabajo puede ser aburrido, repetitivo y desprovisto de componente intelectual, así como, todavía, pesado, difícil y peligroso. El trabajo tiene un coste físico para la salud, la seguridad y el equilibrio mental. Ninguna «definición masculina», por mucha que sea, puede hacer de esto algo enteramente distinto. A menudo hay un elemento de auto-sacrificio en la actitud de los hombres hacia el trabajo —un lento desgaste de la persona a través del ciclo diario de esfuerzos, descanso, alimentación, sueño, esfuerzo. Pero el sacrificio trae el salario, que mantiene encendido el fuego del hogar, y además, «los chicos tendrán una oportunidad mejor». Luego hay dignidad y significado aún en el sacrificio. También da una especie de poderío emocional sobre los otros miembros de la familia que no hacen sacrificio.

De cualquier modo, debería estar claro que la desaparición del trabajo y el salario es probable que produzca una crisis muy particular para estos sentidos masculinos tradicionales de la identidad y el significado. No hay siquiera oportunidades para hacer sacrificios, ni por consiguiente dignidad. Una posibilidad real es simplemente la depresión, la desorientación, el declive personal y la patología. Las historias de suicidios en los periódicos lo dan por sentado: «... deprimido por estar parado...».

Sin embargo, especialmente para los jóvenes, que quizás esperan pero aún no han experimentado este modelo de sacrificio-recompensa-dignidad, hay otras posibilidades. He oído a muchos jóvenes trabajadores en los Midlands ingleses durante la presente recesión decir que estaban «cansados y aburridos de los jóvenes agresivos». Una forma «creativa» de resolver una «crisis de género» entre los jóvenes, puede

ser la afirmación agresiva de la masculinidad y estilos masculinos por sí mismos. Si los temas esenciales y las identidades personales de la masculinidad conciernen al poder y a la dominación, y si van a tener que seguir sin las «garantías secretas», entonces pueden ser elaborados a través de una dominación más directa. El «poder» masculino puede arrojar a un lado su pretexto de la dignidad y respetabilidad del trabajo. Esto puede implicar un despliegue físico, rudo y directo de estas cualidades ya no garantizadas «automáticamente» por hacer un trabajo productivo y «ganar el pan». «¡Atrévete a decir que no soy un hombre!» Esto, claro está, tiene una lógica propia y es una muestra de lo poco que ofrece nuestra sociedad «oficial» para una plena identidad social y cultural cuando no se dispone de un empleo. Puede agravar además algunas brutalidades y opresiones sufridas por las mujeres de la clase obrera.

Puesto que muchos hombres jóvenes están atrapados en el hogar superpoblado de sus padres por su incapacidad para moverse debido a la falta de un salario, este estilo afirmativo y agresivo puede también elevar mucho las tensiones y dificultades familiares. El dramático aumento de los que carecen de hogar entre los jóvenes en los Midlands occidentales por ejemplo, da la medida de éstos y otros conflictos generacionales en un hogar bajo presión —del cual los pajaritos no pueden salir volando en la forma habitual.

Hay otro posible modelo a considerar, no obstante. La desvinculación forzosa de una cierta identidad masculina obrera del trabajo manual y el salario, y del modelo de dignidad y sacrificio implicado para los hombres en el trabajo asalariado, puede de hecho poner en entredicho esa identidad tradicional y sus divisiones del trabajo. En algunos casos, esto puede llevar a versiones de masculinidad más suaves y abiertas, así como a un reparto general más igual de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos, por ejemplo. Si no hay recompensas asociadas al tradicional interés e identidad masculina si no se retribuye el anti-intelectualismo, entonces pueden abrirse ciertos potenciales educativos y políticos. Puede ser que sean posibles alianzas y esfuerzos comunes con las mujeres y con las otras razas cuando las condiciones sean igualadas y el mundo del trabajo y del salario —con todas las ramificaciones culturales que surgen de él— no presente intereses ni identidades sectoriales estructurados de los que partir.

La femineidad

Para las jóvenes mujeres de clase obrera, el paro puede significar una profundización de las tareas y la opresión doméstica. El rol tradicional de ama de casa y de cuidar y atender a los hijos pueden convertirse en una posición cada vez peor en medio de la crisis de desempleo —el rol tradicional puede no romperse sino reforzarse. Ciertamente puede ser necesario un nivel de producción doméstica en general mucho mayor en cualquier caso, porque los ingresos en efectivo

de la familia no cubran los costes de su reproducción. El paro tiende a agrupar a familias particulares en áreas particulares y en bloques de viviendas particulares en los Midlands occidentales. Algunas zonas de viviendas municipales de Wolverhampton tienen un 40 por 100 de paro masculino. A menudo puede ocurrir que sólo la madre trabaje (y a tiempo parcial), de modo que la producción doméstica cae enteramente y muy pronto sobre las hijas de la familia —con frecuencia mientras están todavía en el colegio.

Puede ser también que la desaparición del rol del varón como quien «gana el pan» en el futuro altere fundamentalmente las relaciones sexuales y románticas entre los sexos. Si para las jóvenes ya no existe la perspectiva realista de acceder al «salario familiar» y a la transición a una casa propia a través de este poder adquisitivo, entonces la base material del noviazgo, el respeto pasivo y servil por los hombres más «capacitados» y «poderosos», pueden también desaparecer. Una manera posible de «conseguir un lugar propio» puede ser simplemente embarazarse y depender del Estado para que te mantenga y aloje. Muchos funcionarios del Servicio de Orientación y Trabajadores Sociales de los Midlands occidentales dicen que existe una visible tendencia al embarazo prematuro y al establecimiento de hogares de madres solteras. También se dice cínicamente que es una forma de «escapar del registro» de la Oficina de Orientación o el Centro de Empleo, evitando las molestias y fracasos de intentar encontrar trabajo.

Más positivamente, el cuidado de los hijos ofrece un rol claro, el trabajo de satisfacer las necesidades de alguien y una transición de algún tipo al estatus adulto. Se elija o no el embarazo como una estrategia consciente, el caso es que la perspectiva y la realidad del embarazo, como quiera que surjan, se experimenta en un campo cambiante de fuerzas ideológicas y culturales. Hay al menos más «elección». Hoy es mucho más aceptable, incluso es una «carrera» reconocida, el llegar a ser una «madre asistida» en una vivienda oficial. Añadir el hombre a este arreglo, aparte de la necesaria procreación, puede significar simplemente una desventaja económica y social. Las perspectivas para los hombres de llegar a ser aparentemente inútiles, excepto como apéndices sexuales, es improbable que aumente su propio auto-respeto, ya desafiado en otros terrenos. En Wolverhampton, de los Midlands occidentales, ahora sólo un tercio de los ocupantes de viviendas municipales se agrupan en familias nucleares tradicionales, y el 69 por 100 reclaman viviendas o exenciones de tasas de un tipo u otro. En un sentido aún escasamente reconocido, el sector público de viviendas ha entrado en una relación muy particular con las nuevas relaciones entre los géneros y las formas familiares, aún cuando su stock de viviendas, principalmente desarrollado durante los años 60 y 70, está diseñado abrumadoramente para el modelo de familia nuclear tradicional.

De nuevo aquí deben abrirse las posibilidades. No hay aún un modelo claro. Este atentado al romance y el crecimiento de casas de ma-

dres solteras puede inducir a una dependencia pasiva del Estado y a una aceptación de la pobreza en aislamiento. Pero también puede poner los cimientos de una independencia y una liberación reales de algunas mujeres, ahora mucho más enteramente responsables de su propio destino respecto a los hombres. Puede sentar también las bases materiales de una vigorosa política de género en torno al cuidado de los hijos, la vivienda y otras políticas estatales. Estos desarrollos constituyen sin duda una denuncia y una crítica implícitas del «poder» de los hombres «como género» tal cual se basa en su posesión del salario, y puede conducir a una cierta desmitificación del «amor», el «romance» y la «pareja perfecta».

Podemos, pues, estar asistiendo a la profundización de ciertos aspectos de la opresión y los lazos domésticos de las jóvenes trabajadoras, pero también al reforzamiento y a una creciente independencia de algunas de sus fuerzas tradicionales. Ciertamente, la crisis del paro tiene efectos diferentes y específicos para las mujeres, y esto debe ser comprendido. Los resultados de estos cambios, para bien o para mal, pueden depender de tal análisis y de la aplicación de políticas socialistas-feministas concretas y prácticas basadas en el vecindario.

Mercancías y consumismo

Las mercancías son cosas que el capitalismo hace para obtener beneficios. Tienen usos prácticos, claro está, pero su uso principal desde el punto de vista comercial, es producir beneficios. Para que sea así, estas mercancías tienen que ser compradas —los almacenes no producen beneficios. Y esto significa que sean compradas por los trabajadores con sus salarios, generalmente para que puedan vivir ellos y sus familias. En efecto, los trabajadores trabajan para comprar las cosas que hacen que estén de nuevo frescos para volver al trabajo. Una pesada noria para ellos; una bomba de beneficios para el capitalismo.

Pero este círculo interminable no siempre es experimentado como el tirar de una noria por parte de los trabajadores. El *consumismo* es una actitud hacia las mercancías que ve en ellas no sólo lo necesario para reproducir la vida, sino algo positivamente deseable por derecho propio. Admirar las mercancías, desearlas, organizar tu propia vida más completamente para conseguirlas y exhibirlas puede ocultar o justificar los sacrificios que han costado.

Tal como Jeremy Seabrooke sostiene convincentemente, esta sociedad está construida en gran parte en torno al consumismo. Los programas de televisión, los anuncios y los periódicos nos dicen que consumamos, tratándonos como consumidores más que como trabajadores, intentando organizar nuestras motivaciones más internas para comprar cosas con objeto de sentirnos inflados y mejorados por ellas. Y, cuando funciona, hay desde luego una «magia» en el mercado en favor del capitalismo. ¡El *trabajo* objetivo que es en realidad com-

prar —la etapa vital final en el interminable circuito de la Producción y el Consumo— se convierte en un placer, en una actividad deseable!

Pero los jóvenes parados están clavados en medio de este proceso sin un papel que jugar. Experimentan las mercancías, el consumo y consumismo de una forma especial —el salario simplemente no existe como acceso a las mercancías. Y sin embargo, la necesidad y la demanda de mercancías pueden ser mayores que nunca. Hay más tiempo libre que nunca, más aburrimiento, y ese tiempo libre —al contrario que el «ocio»— acarrea consigo todas las cargas y posibilidades de la identidad, los proyectos de vida y la construcción de significados formalmente estructurados por el trabajo y la planificación del matrimonio, la casa y la familia. La juventud en paro se enfrenta a contradicciones y problemas de consumo sin mercancías, de construir una vida sin dinero.

Como antes con el género, hay series de alternativas posibles en esto. Una de ellas se refiere a la dependencia de los escasos servicios y ayudas del Estado con un consumismo paradójicamente inflado, si bien frustrado, dominando las perspectivas sociales de los parados. Desde mi punto de vista, dejando de lado las muchas críticas poderosas concernientes al consumismo y a la orientación hacia el mercado de la clase obrera, la clase obrera *empleada* está en parte vacunada contra el consumismo pasivo por su experiencia de las brutalidades, sufrimientos y relaciones de poder de la producción. «Conoce» el otro lado: los costes del consumo. Está relacionada con las mercancías en parte sólo a través del deseo de hacer del hogar un santuario seguro, como sea posible, lejos de los estragos de la producción. Es imposible para los que trabajan creer que los coches brillantes caen del cielo en dorados paracaídas. Saben, a algún nivel, que esas cosas son *hechas* —en medio de relaciones de poder de sufrimientos y de luchas.

Para los parados, sin embargo, y especialmente para los jóvenes que nunca han conocido la producción, no existe un conocimiento de cómo se producen las mercancías. Quizás prevean el tiempo en que el capitalismo los producirá sin la gente. Para ellos puede ser que las mercancías estén simplemente ahí. Pueden ser simplemente esas cosas deseables que no puedes tener. Pueden, en efecto, haber caído del cielo en dorados paracaídas. El conocimiento de que, inexplicablemente, algunos los tienen y otros no, puede desplazar todo interés en las relaciones de poder y dominación que tanto las producen como deciden quién las consigue. Sin consumo, sin trabajo, la enfermedad del consumismo —el fetichismo de la mercancía— puede llegar a ser más virulento y sin vacuna posible.

Cuando los colonos invadieron las islas de la Melanesia, la enorme riqueza material del hombre blanco generó en las mentes de los isleños melanesios un deseo apasionado por compartir esta abundancia. Este deseo a veces tomó la forma de «cultos del cargamento», tratando de obtener el «secreto del cargamento» para traer los bienes materiales del hombre blanco a los isleños por medios sobrenaturales. La adoración de maquetas de radio hechas de bambú y el envío

de mensajes rituales secretos, la búsqueda interminable del «secreto del cargamento» en la biblia cristiana se suponía que traerían aviones y barcos con su propio «cargamento». Podemos estar asistiendo al nacimiento de las «culturas del cargamento» urbanas dependientes y desmoralizadas —con formas familiares moldeadas por las ayudas estatales—, esperando un magro flujo de bienes y mercancías sin tener ni idea de las relaciones y la tecnología, del poder y la política que los producen. La superstición y la suspicacia pueden rodear a los agentes del estado que «reparten» «el cargamento».

Por supuesto, esto es exagerar el caso y las alusiones coloniales pueden no ser una metáfora realmente apropiada. Estoy tratando de señalar un conjunto de posibilidades del todo modernas, occidentales y posteriores al bienestar. Pero muchos parados que se quejan tienen una visión «irracional» de cómo funciona la sociedad y una visión mágica del acceso a los artículos de consumo— no ayudado, desde luego, por la burocracia y la escasez de recursos de las agencias estatales. Para muchos, la experiencia de ir al Departamento de Sanidad y Seguridad Social o a la Oficina de Viviendas es ya como jugar al bingo. Juegas a un juego de números incomprensible y esperas simplemente el resultado impredecible. La ley de la costumbre, el destino y el azar informan una impresión de cómo funciona el Estado que no es el sentido de los derechos legítimos en una sociedad racional y colectiva.

La posible aparición de semejantes culturas constituye una crítica muda a la tendencia actual de racionalizar masivamente la producción moderna y las formas del Estado, volverlas opacas y secretas y sin ningún control ni rendición de cuentas reales y democráticas ante la sociedad en la que están incorporadas. Estas culturas también demuestran una lógica aplastante respecto a las persistentes desigualdades masivas de la distribución en la sociedad y la política poco caritativa de «los que tienen» —que es probable que se ahonden y lleguen a ser incluso más divisorias en un área de paro masivo, de posesión del capital por parte de una minoría y con algunos sectores en los servicios y la alta tecnología que disfrutan de salarios relativamente altos.

Para otros segmentos de la juventud urbana, el «secreto» del «cargamento» de la pobreza urbana puede ser el crimen secular, el pequeño robo, un robo mezquino y el ratear cualquier cosa para «sacar pasta», unida a un fatalismo y una desilusión generales con el conjunto de la sociedad. Esto puede significar una separación colérica y apocalíptica de la sociedad, con un análisis de ella basado en la sabiduría callejera, la rudeza y la conveniencia, con una visión del futuro como una proyección de las soluciones y deseos presentes: sin policía, apañándose las cosas que caigan de detrás de los camiones, cuando pasan (el cargamento). Por más que sea una visión antisocial, puede sin embargo ser una explotación realista y creativa de las actuales posibilidades urbanas.

Dado que alguna gente posee estos brillantes objetos —las mer-

cancias lanzadas desde ninguna parte— y por ninguna otra razón aparente que la suerte, la magia exitosa o el mero hecho de la posesión, ¿qué hay de malo en tomarlas? Si los objetos parecen distribuidos de forma arbitraria, ¿por qué no inclinar la arbitrariedad un poco a mi favor? Si las mercancías parecen inflar la importancia y el poder de sus poseedores, ¿por qué no unirse a esa inflación? El consumismo nos cuenta que las mercancías son buenas, que el cargamento es bueno. Alguna gente las consigue por medios que conoce, ¿por qué no conseguirlas nosotros por los medios que conocemos?

Pero la situación está todavía abierta y es contradictoria, en mi opinión. La desvinculación *forzosa* de la gente y las cosas producidas por el paro puede tener muchos efectos y algunos sectores de la juventud pueden caer víctimas de un consumismo más impotente y virulento, otros pueden darle la vuelta. La respuesta al «ocio» sin consumo puede ser un desafío a todo el rol de las mercancías en la sociedad de consumo, y hacer una crítica y una denuncia de la extravagancia del sacrificio hecho en un trabajo aburrido e inhumanamente racionalizado para llegar a ser un consumidor. La posición reforzada de las energías y facultades *conservadas* y *frescas* a causa de los apetitos insatisfechos, puede ofrecer un lugar estratégico de crítica desde el cual observar el circuito de la noria del trabajador. Si estás tan cansado, roto y enloquecido con el trabajo que cuando vuelves a casa te duermes frente a la televisión con el coche aparcado fuera, ¿qué sentido tiene? Los objetos sólo son objetos, especialmente si sólo se utilizan rara vez. La condición de parado ofrece posibilidades no para una exageración y una reificación sobrenaturales, sino para poner al desnudo el consumismo. Esto parece ocurrir hasta cierto punto con la apertura y el colectivismo de la juventud, cuando se reúnen en grupos, riendo y entusiasmándose «por nada», desarrollando el lenguaje, el humor y las bromas sólo por pasar el rato y en realidad apuntando a formas de vida que no dependen de las mercancías. Explotan las cruciales capacidades humanas abandonadas por los que trabajan —el tiempo y el control personal inmediato sobre la disposición del cuerpo. Bajo esta luz, el trabajo puede ser una trampa terrible rodeada únicamente por el brillo del consumo.

Es muy probable que muchos de estos posibles procesos, —o lo que es más probable, sus imágenes en los medios de comunicación— tengan también un efecto en algunos sectores de la clase obrera empleada y en cómo ven y experimentan el ciclo del sacrificio y la recompensa en el trabajo. ¿Qué sentido tienen el trabajo y sus sacrificios si es posible vivir sin un salario? Si el robo y la «ratería» hacen posible tener tanto mercancías como libertad, rebaja en valor, convierte en tontos y degrada a los «muñecos» que trabajan. El contraste social con otros grupos puede ser ayudar a explicar las tendencias autoritarias y el «encallecimiento» de los que trabajan.

La lucha por el espacio público

La aparición de la lucha en torno al uso del espacio público está directamente relacionada con estas tensiones y los posibles cambios en los modelos de consumo.

La línea de base es que los jóvenes deben escapar del supercerrado hogar paterno. Todas las viviendas municipales y la mayoría de las de construcción privada están diseñadas justamente para la pequeña familia nuclear —y para la familia nuclear que *trabaja*. El paro a menudo se concentra en las mismas familias y en los mismos edificios, de modo que el hogar está siempre superpoblado con adultos de distintas edades, temperamento e intereses. Las tensiones físicas y materiales, las recriminaciones sobre los roles perdidos y las transiciones rotas pueden encenderse y estallar casi a cada momento.

En parte, pues, porque los jóvenes quieren huir de este hogar paterno superpoblado, en parte porque no existen otras áreas «privadas» para ellos y en parte porque ahora hay tanto tiempo por matar, los grupos de gente joven están explorando el espacio social bajo nuevas formas. La falta de dinero significa que el gasto y el uso de salidas comerciales están estrictamente limitados. Pero en nuestra sociedad, buena parte del espacio público se ordena para el acomodo de las transacciones comerciales. Las confluencias más ocupadas de actividades y movimiento humanos, el foco principal de todos esos cuerpos vivos haciendo cosas y dando posibilidades infinitas a la observación, el humor y a la interacción, es, por supuesto, el centro comercial. Y muchos de nuestros centros urbanos son sólo eso: centros comerciales. Luego nada más natural para los grupos de chicos que sentirse atraídos por estos lugares activos y brillantes —y qué mejor sitio para los deseos de un consumismo frustrado o para incordiar, desafiar y denunciar a los que están atrapados en él. Quizás las dos cosas a la vez. No hay que sorprenderse de que los centros urbanos se llenen de visitantes inútiles para los comerciantes y los centros para los parados se vacíen de los que son inútiles para la economía. Los parados no saben cuál es su lugar —están en el espacio equivocado.

Las imágenes antiguas del paro se referían a menudo a la calle: «beduinos callejeros», «golfillos callejeros», «chicos de las esquinas» y harapientos grupos de hombres apoyados en balaustradas de calles vacías. Estaban en la calle, pero normalmente eso no era una amenaza.

El viejo modelo es cierto también ahora, pero hay otro tipo de paro. Se ha movido hacia la Calle Mayor. Entonces es cuando están en el espacio equivocado, porque a los parados no se les quiere en los espacios públicos más activos dedicados al comercio y las compras. Pero no es sólo una cuestión de espacio *físico*, sino también de espacio *simbólico* —los parados en el centro comercial son una invasión, una irrupción, una «desagradable ocupación» de un mundo público de símbolos.

El consumismo no sólo trata de enseñarnos cuáles son nuestros deseos privados y motivarnos para consumir. También intenta orga-

nizar todo un espacio público simbólico, porque el capitalismo se está alejando de las materias primas y las necesidades «básicas» —la alimentación y el alojamiento. Ahora tiene que *hacernos* querer consumir las cosas que fabrica. Por eso estamos rodeados por imágenes del consumo, para que consumamos. De hecho surgen, casi, dos tipos de consumo: primero, debemos consumir «signos» —anuncios, imágenes, símbolos, representaciones— que nos hagan desear ser algo más, creándonos «nuevos» apetitos y necesidades que después deberán ser satisfechos a través de un consumo generalizado. El punto de referencia es a menudo la «buena vida», el sueño generalmente americano suministrado por la televisión, los anuncios y las películas de consumo informal, botes de coca, tejanos ajustados, coches rápidos y glamour hollywoodense. Es un mundo de película, imágenes hechas para ser consumidas antes que nada por los ojos y los oídos, imágenes que te hagan querer consumir para ser así. Consumo e imagen para hacerte consumir realmente para ser como la imagen. La imagen es siempre fugaz e ilusoria. Su persecución puede ser interminable. Hace falta un consumo cada vez mayor para intentar acercarse a un espejismo siempre en retroceso. Puede ser una locura, ¡pero al menos está Vd. comprando!

Ésta es de todas formas una visión «en teoría». Aísla la tendencia de la producción capitalista y la publicidad atendiendo sólo a sus motivos y su lógica internos —lo que trata de hacer. Sin embargo, como antes argumente, en mi opinión al menos la clase obrera empleada nunca puede ser «engañada» mucho ni por mucho tiempo por el consumismo. Sus distintos sectores pueden de todos modos adoptar «nuevas» mercancías para sus propios fines, para extraer «valores de uso» para sí mismos, para sus propios fines y proyectos: para la seguridad y confort del hogar, para la construcción, quizás, de su propio estilo e identidad, que pueden estar algo apartadas del «código interno» del consumismo y la «buena vida». Desde luego, también puede ser que el impulso imperioso de vender cosas a través de las imágenes asociadas —satisfagan o no cualquier propósito humano— rompa así tan violentamente la conexión entre los usos y la «imagen» comercial del objeto, que el capitalismo moderno, aunque sea inintencionadamente, esté estimulando ampliamente adaptaciones «creativas» y usos inesperados. Si el capitalismo es indiferente a los usos reales de los objetos, difícilmente puede objetar nada cuando se usan para fines privados, subversivos y resistentes.

Pero para los ejecutivos de ventas y para la tendencia al cambio en toda esfera visible del espacio y los signos públicos —las imágenes de cómo deberíamos ser—, la visión «teórica» tiene algunos efectos reales. Hoy estamos en gran medida en una sociedad pública de imágenes comercializadas, más que de cosas «útiles». El consumismo está intentando rediseñar lo público de nuestra imaginación —las formas ideales de vivir, de divertirse y de ser persona. El signo se ha unido a la mercancía en el mercado. El centro comercial, la nueva calle mayor, es a la vez el corazón concreto del comercio diario y la meca

de las imágenes, el centro en que soñar con la buena vida, el manantial de todas esas cosas que se supone nos hacen mejores.

Pero los parados han llegado a los nuevos centros comerciales. No tienen dinero, son consumidores sin poder adquisitivo, compradores que no pueden comprar. ¿Qué derecho tienen a interrumpir la fiesta de las cosas y las mercancías? ¿Qué derecho tienen a consumir las imágenes y el glamour si no pueden comprar las cosas que les hacen desear? Pero si las imágenes de la buena vida son de todas formas ilusorias, y los signos están desconectados de la realidad aún para los que adquieren mercancías, se abre un espacio masivo para que «los parados vayan de tiendas», regalándose con los signos y con la ironía de que las compras reales sólo alimentan más deseos. ¿Cuál es la diferente entre mirar los escaparates y comprar de verdad si ninguna de las dos cosas satisface los deseos? Si los signos, los anuncios y el *razmataz* comercial son una extensión *artificial* del consumo, entonces pueden ser separados y disfrutados por sí mismos —por el espectáculo y el sueño que ofrecen, por las miradas, el interés y la atención humana que concentran. Quizás sea éste el lado positivo y dialéctico de las «culturas de cargamento» —cuando no quedan atrapadas en una dependencia de las viviendas oficiales y del Departamento de Sanidad y Seguridad Social. Quizás el «secreto del cargamento» secular sea simplemente éste en los centros metropolitanos —el parado debe consumir signos porque no tiene otra cosa. Puede desarrollar un consumismo parásito que responde al modo en que el signo ha sido incorporado a la economía y el comercio, pero en realidad es autónomo respecto a ellos, —el «otro lado» de por qué el consumismo ha invadido los signos—. ¡Los signos pueden consumirse por sí mismos sin sus objetos! El ciclo del consumo es roto en su punto más atractivo. ¡El cargamento llega a casa!

Así, los parados, en la ciudad de los sueños, transforman el consumo en consumo de los símbolos, la excitación de las «cosas» en la excitación de mirar, ser e interactuar. Si el consumismo se ha hecho «público» y trata de definir una vida pública, lo que deberíamos ser, también ha descubierto y creado toda una esfera pública, incluido el escenario público del centro comercial. La mercancía hecha incandescencia a través del signo ha iluminado un escenario para representaciones que el consumismo jamás imaginó. Crea un escenario para el parado que le permite participar de alguna manera en la historia, *importar*, aunque sólo sea porque llama la atención.

Comprar imágenes sin comprar cosas es una de esas actuaciones que desbaratan el plan, pero comprar cosas reales sin pagar es algo que preocupa más —lo que los holandeses llaman «compras proletarias». El supuesto aumento de desapariciones de artículos y robos por parte de los nuevos grupos visibles ha llegado a ser un tema importante. Es también un método para explicar «por qué están ahí» —cuál es la verdadera razón de que los grupos estén en el centro comercial. Pero estos grupos son lo más fácil de seguir y controlar del mundo para la policía y el personal de seguridad. De hecho *quieren* vigi-

lancia, para convertirla en un juego, para atraer un foco más sobre su drama metasimbólico. ¡Vaya una estrategia para el robo secreto! ¡Vaya un modo de evitar la detención! Una aproximación sistemática al robo sería muy diferente.

Muchos de los intentos de apartar a los «nuevos ladrones» de los espacios públicos para que pasen a seguros centros de reunión y otros establecimientos, están destinados al fracaso por los mismos malentendidos. Ningún centro de reunión del mundo puede ofrecer la gloriosa luz del nuevo centro comercial. La juventud quiere ser vista en público. Para qué recluirse tras una puerta cerrada cuando pueden pasear entre puertas de neón que el comercio tiene que mantener abiertas por «negocios».

Y en el espacio público y el escenario simbólico del centro comercial, los jóvenes parados pueden lograr un impacto mayor a través de algunos de los imperativos mismos del diseño y la arquitectura comerciales —«invirtiendo el uso» y descubriendo el potencial subversivo en aquello mismo que había sido creado para dominar al consumidor—. Pues los nuevos centros comerciales han sido diseñados para crear el máximo tráfico humano por delante de brillantes escaparates en exposición, canalizando a la gente a través de cuellos de botella y estrecheces, para que pasen por la mayor cantidad posible de escaparates— y consuman cuantos más «signos» mejor, para hacerles comprar realmente. Pero los parados no sólo son compradores que no compran, consumidores sin dinero. Su conspicuo no comprar y su eterna contemplación de los escaparates atascan las vías de acceso e impide que otros compren. Donde están en grupos gritando, riendo, interaccionando, subvierten a los otros que quieren comprar. Pueden incluso ahuyentar a los compradores potenciales. Pueden actuar de forma que impidan el consumo real. Lo que ocurre es, simplemente que los diseños arquitectónicos para empujar al consumidor potencial a pasar por tanto neón como sea posible, han atraído a los humanos con demasiado éxito. Pero no todos ellos quieren jugar el juego tal y como está planeado. La angustiada densidad de «signos» y corredores hace mucho más fácil el ser una especie de nuevo palo humano que detiene la nueva rueda comercial. Si bien el capitalismo ha conseguido producir un nuevo mercado semiótico de los signos, a pesar de ello se queja amargamente cuando se usa para todo lo que no sean sus propios negocios. El parado puede llegar a ser un espectáculo y robar el atractivo y la verdadera «actividad»⁵ de la Calle Mayor simplemente con estar ahí tranquilo —en los lugares adecuados (equivocados).

De nuevo las posibilidades del nuevo conflicto público sobre el uso del espacio social son diversas. Esta nueva colonización del espacio urbano puede alarmar a los intereses comerciales, que alertan a los

⁵ Juego de palabras intraducible entre «*Business*», negocio, y «*Busyness*», actividad, estar ocupado con algo (N. del T.).

controladores oficiales del espacio público —la policía. El pánico moral sigue surgiendo y asentándose frente a las «pandillas de jóvenes sin ley» en algunos de los centros comerciales más recientes de los Midlands. La respuesta de la policía a esta nueva presencia puede ser coercitiva y directa. A su vez, esto puede conducir a una espiral viciosa con el espíritu de confrontación machista desarrollándose entre la juventud —que sufre una crisis de masculinidad en otros terrenos.

Por otra parte, hay un lado claramente positivo en esta crítica vívida de la absurda dominación de nuestro espacio abierto colectivo por parte del comercio y el consumismo. Los centros públicos, los lugares de aglomeración de la gente y focos de interacción, podrían organizarse de una forma más abierta y humana —los centros comerciales mismos podrían ser lugares más atractivos y «divertidos», con actividades y salidas no sólo dedicadas a comprar cosas. La juventud desempleada —si no es estigmatizada o condenada al ostracismo— puede jugar un papel vital en la sugerencia de nuevas formas de vida pública.

Los jóvenes parados aún sin formar como consumidores, pero que parásita y subversivamente invaden y disfrutan de algunas de sus características más modernas, pueden estar también diciéndonos algo muy importante sobre las relaciones entre la vida económica y el alborotado y visible caleidoscopio de comunicaciones e imágenes que nos rodea.

No importa cómo el consumismo trate de poseer el mundo de los signos —ni cómo lo desarrolle simultáneamente, más allá de lo que pudiéramos imaginar—, los jóvenes parados demuestran cuán fácilmente puede desprenderse el signo de la mercancía. Quizás el capitalismo haya descubierto, en contra de su voluntad, algo sobre el campo de los signos. Las representaciones e imágenes del deseo y del placer bien pueden producir «nuevas» necesidades, pero en propiedad, pertenecen a la conciencia y a la cultura: una zona de relativa libertad, impredecible y con algún control y elección humanos. Una vez ahí, no pueden ser controlados y recuperados para el consumo seguro y su papel en la interminable reproducción de trabajo y del beneficio. El significado del trabajo en sí mismo puede cambiar si el consumo de signos no necesita dinero, si el glamour del mercado y el espectáculo público pueden ser gratis. Ciertos tipos de metaconsumismo pueden no tener como objetivo el mandar a los trabajadores de vuelta al trabajo asalariado como exigencia final.

Los nuevos diseños de espacios públicos no dedicados a la compra y venta de cosas pero con vocación de ser lugares concurridos, de estimular y atraer a la gente, pueden aprender muchas cosas tanto de la fascinación por, como de la subversión de los nuevos centros comerciales por parte de los parados.

HACIA UNA POLÍTICA DE JUVENTUD

En el Reino Unido tenemos de hecho una «nueva» política de juventud casi por defecto —una política de mano de obra. El Programa de Oportunidades para la Juventud, que empezó el MSC en 1977, y ahora el Plan de Aprendizaje Juvenil, que ha empezado en septiembre⁶, ven a los mayores de 16 años con ojos industriales y desde la perspectiva de los empresarios. En cursos que duran ahora un año entero para los que tienen 16 años, se ofrece experiencia laboral mal pagada y una miope preparación conductista para la concentración en el trabajo en «habilidades sociales» atomizadas y «habilidades transferibles» técnicas.

El dominio de la Comisión de Servicios de Mano de Obra y sus planes están también poniendo en pie una especie de control social mediante la promesa de un trabajo futuro —la disciplina, el autocontrol y la subordinación son necesarias *en general* aún para tener la esperanza de trabajar.

Por supuesto, mucho de esto es improbable que funcione en sus propios términos, debido a algunos de los argumentos esbozados en este artículo. Es más, no hay nada planeado para la juventud después de los 17 años —excepto quizás la masiva vigilancia policial. Mientras tanto, si no hay otro tipo de intervención en este área, quedamos vulnerables a una posterior y más siniestra ofensiva de la derecha aportando sus propias explicaciones del cambio social y cultural y las incertidumbres reales. ¿Qué se puede hacer? ¿Qué tenemos que hacer?

Para empezar, claro está, es muy importante apoyar al movimiento obrero en sus luchas «tradicionales» por la protección de los empleos y los salarios. Algunas de las «nuevas» reivindicaciones dentro de esta corriente pueden también hacer una contribución real —la semana de trabajo más corta sin disminución de salarios, los límites a las horas extraordinarias, el reparto del trabajo y las oportunidades realmente amplias de aprendizaje y educación, especialmente para los jóvenes. Un naciente sector «alternativo» de agrupamientos voluntarios, cooperativas, pequeños negocios, proyectos y organizaciones comunitarias debe ser firmemente apoyado y estimulado. En algunas de las grandes ciudades pueden formar una red de «negocios» alternativa apoyada en sí misma, y servicios recíprocos operando dentro del sistema capitalista general, pero con principios y líneas diferentes, así como unas bases más humanas y un uso más intensivo de trabajo. Hay en esto expectativas definidas para el empleo y para proyectos de vida alternativos que podrían ofrecer algo a los jóvenes parados aunque debemos mantener la duda sobre si encajarán con las expe-

⁶ De 1983 (N. del T.).

riencias y las orientaciones sociales de la mayor parte de la juventud obrera.

De cualquier modo, aunque tengan algún éxito estas iniciativas y las luchas más importantes de los sindicatos, muchos de los jóvenes de la clase obrera se encontrarán, desde mi punto de vista, con la perspectiva de períodos sin trabajo y sin salario realmente largos, excepto en el caso de que se produjera una gran recuperación económica —lo que de momento no está a la vista. ¿«Qué podemos decir a los parados aparte de “Esperamos que encontréis trabajo algún día”?» ¿Vamos a estar implícitamente de acuerdo con el capitalismo en preguntarnos: «¿Cuál es la utilidad del trabajador que no trabaja?» ¿Es que nos va a reducir a la impotencia la pérdida de empleos y no vamos a tener nada que ofrecer, excepto tiritas apologeticas, para las heridas viscerales de los parados? ¿Vamos realmente a abandonar a la juventud a que descubra su propia vía profana a través de sus transiciones rotas a la madurez?

Estamos en quiebra en parte porque estamos atrapados a la defensiva en los terrenos y definiciones fabricadas por el capitalismo —así sólo pedimos que nos devuelvan lo que nos quitaron. Empleos, por favor. O caemos en una visión pasiva e inerte de que todo cambio está de algún modo programado para lo mejor: nuestra sociedad será la «sociedad del ocio», la antigua clase obrera y sus infortunios desaparecerán, los centros de deportes y la economía informal acogerán las capacidades disponibles «liberadas» por la economía formal. Pero ésta es la más perezosa y la peor de las utopías. Contradice la tendencia real del cambio que nos rodea: el hacinamiento de los pobres en el interior de las ciudades, la desmoralización, el entendimiento irracional del proceso social, las divisiones de clase y raza, el prejuicio y el odio en la clase ocupada acomodada obrera. Si no tratamos de actuar más decisiva e imaginativamente ahora, el futuro puede ser simplemente más de lo mismo.

He tratado de mostrar algunas de las características internas como son experimentadas por los jóvenes parados, las contradicciones y tendencias del cambio. Desde mi punto de vista, es necesario intentar aprender de las experiencias de los parados porque son los que realmente trabajan en las dificultades de las transiciones rotas. Son ellos los que resultan cambiados y los que constituyen el material humano a través del cual opera el cambio potencial. Actualmente nuestro análisis, nuestra teoría y nuestra política, simplemente, no están al día. No responden a la realidad de la vida social. Pero los parados la *viven*. Por consiguiente van por delante de nuestras teorías y deben informar directamente nuestras políticas. Pero la naturaleza del cambio y de las nuevas contradicciones experimentadas por los jóvenes está todavía muy abierta. No hay ninguna garantía, ningún resultado previsible. Hemos investigado y especulado sobre una serie de posibilidades. La cuestión no es tanto como intentar diseñar una nueva política «desde arriba» para los parados, cuanto ahondar en la naturaleza y las tensiones de los cambios culturales que experimentan. Te-

nemos que trabajar en la línea de su «mejor lado». Buscar el progreso a través del «buen» lado de lo «malo», puesto que la sociedad general se está desarrollando por el momento a través de su lado malo.

Para ser claro, algunas de las posibilidades surgidas para los parados son ya visibles. Existen. No tenemos que inventarlas. El problema es cómo trabajar por las mejores posibilidades. La diferencia entre los posibles futuros apuntados en la última sección es en parte un asunto de la praxis política actual. ¿Van los jóvenes a encontrarse con la desesperación y las transiciones rotas, o con algún sentido del futuro y de otras transiciones? ¿Van a verse a sí mismos, sus identidades y sus capacidades a través de una masculinidad agresiva y violenta, y a través de la esclavitud reforzada de las faenas domésticas, o a través de formas y roles de género nuevos y más abiertos? Van a hundirse en los desmoralizados cultos urbanos del cargamento con visiones alienadas y fantásticas de cómo funcionan el Estado y la sociedad en general, o pueden desarrollar una visión crítica, racional, y participativa de la sociedad que les rodea? ¿Van a ser tratados como un rebaño de criminales y descartados en torno a los centros urbanos que el resto de nosotros festejamos como las nuevas mecas del consumidor, o pueden ser partícipes de una construcción realmente humana, así como moderna, del espacio público y la actividad comunitaria?

Pero ¿cómo tendríamos que trabajar dialécticamente, y en parte «desde dentro», para ayudarles a darse cuenta de las «mejores» posibilidades? Pienso que puede ayudar en esto el conceptualizar los problemas de la siguiente manera. Bajo el capitalismo, el salario y el consumo de mercancías siguen siendo categorías y referencias formativas centrales —aún para los parados, ya sea en forma positiva, negativa o dialéctica. El salario es la llave de las transiciones que explicábamos anteriormente. La pérdida del salario rompe estas transiciones, aunque sean ampliamente deseadas todavía. Por eso necesitamos no sólo entender lo que es sufrir las transiciones rotas, sino tratar de repararlas, reemplazarlas lo más realísticamente posible. Pero al mismo tiempo, podemos también aprender del fermento del sufrimiento de los jóvenes parados, reconocer que las viejas transiciones no volverán a ser las mismas, e intentar sugerir y desarrollar nuevas alternativas, procesos vitales y posibilidades perfiladas desde —y conectadas con— el lugar donde nos encontramos, pero que pueden de hecho sustituir a algunas de las viejas transiciones.

El salario está en el corazón del problema. Una posibilidad es considerar, para los jóvenes parados, algún tipo de salario sustitutivo o, más precisamente, pensar en el reemplazo imaginativo de algunas de las transiciones que hace posible. No estoy hablando de un ingenuo reemplazo del salario —aún en el caso de que fuera posible. No necesitamos para nada celebrar y reafirmar el trabajo asalariado— ¡cómo si la cumbre de nuestras ambiciones fuera volver a las antiguas opresiones! Pero sin algún pensamiento de este tipo, que arranque de la realidad económica, social y cultural básica del salario para la clase

obrero, los parados serán arrojados al basurero de la historia y se convertirán realmente en un nuevo problema de cómo almacenar y anular sus capacidades humanas creativas.

El Estado, y en particular las autoridades locales, deben suministrar por el momento los mecanismos cruciales para desarrollar nuevas fórmulas del tipo del salario y éstas deben ir mucho más allá de las actuales ofertas del tipo del «Servicio Juvenil»⁷, mínimas y orientadas al ocio. Esto plantea muy directamente la cuestión de si el Estado puede llegar a ser un vehículo para reivindicaciones progresivas. De todas formas, hay una crisis de legitimidad del estado del bienestar muy extendida y un recelo de la clase sobre el mismo que alimenta el thatcherismo. El Estado prevé y mediatiza el «salario social» y nosotros entendemos algunos de los problemas de esto, entre los cuales no es el menos importante el peligro de que los «clientes» del burocrático estado del bienestar sean reducidos a la pasividad, la dependencia y la mistificación.

Pero el Estado no necesita tratar con la gente sólo en su papel de víctimas, incompetentes e inadaptadas. Los «clientes» del Estado no necesitan ser dispersos receptores pasivos de la gracia, tomar los «beneficios» como caridad y como suplicantes en un extraño y secular ritual. Sugiero que nuestros pensamientos deben ir más allá de los servicios del Estado, como una especie de trampolín compensatorio hacia —y red de seguridad abajo— la economía de mercado. De hecho debería reemplazar algo de los recursos y del poder del salario. El «salario social» puede llegar a estar más individualizado y a hacer frente a los problemas centrales y directos del paro —esos dilemas surgidos de la ausencia del salario y las transiciones rotas de las que hablé antes. En parte, debe ser un asunto de control directo del máximo de efectivo —la propuesta del Partido Laborista de dar a los de 16 a 19 años sin trabajo una subvención tiene su importancia. En parte, es cuestión de abrir —y abrirlas a través de una gama de opciones bastante parecidas a las existentes en el mercado —algunas de las transiciones bloqueadas que la pérdida del salario ha impuesto. La administración local podría pensar mucho más seriamente en ofrecer alojamiento especial para jóvenes, o alojamiento «a medias» para aliviar algunas de las tensiones en el hogar paterno, para disminuir algunas de las presiones y distorsiones de las futuras formas familiares y de género y para hacer posible la salida del hogar paterno sin bancarrotas ni crisis. Debería ser posible «encontrar tu propio lugar» sin pagar el precio de la pobreza o de una prematura maternidad.

Vimos antes que la pérdida del salario rompe las transiciones sociales y culturales tanto como la transición material a una casa propia. El paro desemboca en una pérdida de derechos industriales, políticos y culturales: una exclusión de todos los conocimientos formales e informales de la producción, así como de los poderes democráticos

⁷ Youth Service (N. del T.).

colectivos de los sindicatos. Para recuperar estos derechos sobre otra base, tal vez haya que ofrecer a los parados, de alguna manera, y animarles a que las utilicen, nuevas formas de control democrático a escala local. Los jóvenes parados podrían, por ejemplo, participar en la gestión de las instituciones y servicios que les afectan. Deberíamos tratar de desarrollar una noción del «contacto directo» entre el Estado y sus clientes, no como un muro vertical con personal y recursos estatales a un lado y «administrativos» recelosos y suplicantes al otro, sino como una red mucho más difusa y horizontal con algunos «clientes» «dentro» del Estado, con el Estado «dentro» de los grupos y culturas a los que sirve —sin ninguna división marcada del conocimiento y el poder entre ellos.

Los espacios y recursos estatales podrían ser más abiertos, usados más a menudo y de una forma más adecuada a las «necesidades» localmente definidas a través de procesos colectivos, conectando más directamente con aquellos grupos sociales que experimentan activamente con nuevas identidades, temas culturales y formas familiares. Por ejemplo, debe ser posible desarrollar un feminismo de la clase obrera del todo práctico y basado en las necesidades de las madres solteras, que viven en pisos y viviendas oficiales diseñados de forma inadecuada.

Una implicación mucho mayor en los procesos reales, activos, políticos e impugnados puede proporcionar también una base dinámica para «ver dentro» de los procesos sociales. Puede procurar un mapa social y materiales para entender cómo funciona la sociedad a través del poder y el interés —produciendo una vacuna contra el «cargamentismo» y antidotos para las visiones irracionales, fatalistas y supersticiosas del funcionamiento de las cosas. El conocimiento y la actividad política puede sustituir a la búsqueda de los secretos mágicos del cargamento.

Pero tampoco debería olvidarse la importancia del salario por los poderes de consumo que conlleva: el atractivo de las mercancías —que es lo que hace posible el consumismo. Es absurdo imaginar que el Estado pueda reponer monetariamente todo el salario. Pero la administración local ya ofrece toda una gama de servicios para satisfacer la «necesidad» —los clubs de la juventud, el Servicio de Orientación, los centros de reunión para los parados y los servicios sociales en general. La economía del mercado cubre también «necesidades» —aquéllas para las que se desea el salario—, pero también abastece *el placer y el deseo*. Los servicios estatales pueden estar «teñidos» de puritanismo, aburrimiento y antihumanismo. Pero ¿por qué dejar el placer y el deseo al comercio? ¿Por qué tienen los establecimientos estatales que estar recorridos por los fríos pasillos de la negación de la persona? Los recursos del Estado mantiene actualmente masas de edificios, lugares y espacio —la mayoría de ellos vacíos por el brillo del centro comercial. Para llenarlos, necesitamos pensar imaginativamente en el consumo sensual. Necesitamos desarrollar políticas del placer.

Esto puede, en parte, ser un intento de reemplazar directamente al mercado y suministrar servicios, mercancías y placeres similares a los que ofrece el comercio. Por supuesto, el consumo y las mercancías capitalistas no pueden ser reemplazados en la misma forma —y quizás no deban serlo. Pero ésta es la cuestión. La administración local, más democrática, no podría confiar en la «mano invisible» del mercado para ver si una discoteca, un club o un centro social fracasan o prosperan. Para socializar el «poder misterioso» de las mercancías, es necesario definir las primero. Si los placeres y deseos no se consiguen. ¿Qué es lo que *no* se consigue? El famoso «mecanismo de mercado» puede entonces ser reemplazado por un «mecanismo colectivo» de discusión y exploración otra razón y otra base para la participación amplia de los parados en los procesos democráticos locales y estatales.

Y un proceso colectivo que francamente busque definir y suministrar no un «servicio social» puritano, sino placer y deseo, puede denunciar el individualismo inherente, las falsas promesas y las manipulaciones del consumismo. El intento de definir y darse cuenta del placer del consumo, hasta ahora reservado al mercado, puede abrir de par en par las relaciones de mercado de las mercancías, descomponer sus formas recibidas y poner en evidencia la noria del consumo y el trabajo asalariado. Esto ayudaría a inocular contra la visión de «cargamento», de que las cosas simplemente existen, vienen de ninguna parte o caen del cielo. Es necesario saber la historia de las cosas si vas a hacer la historia de ellas para ti.

La discusión colectiva puede también abrir las posibilidades de definición de las necesidades y los placeres bajo nuevas formas *colectivas* no ligadas al individualismo y al consumismo. En el corazón de este argumento, y esto es fundamental, las posibilidades pueden conectar material y positivamente, reforzar y democratizar el mejor lado de algunos de los procesos «espontáneos» y «orgánicos» del cambio discutidos que surgen del paro: una masculinidad no estructurada por el trabajo, el nuevo uso del espacio público y el cuestionamiento del consumismo pasivo.

Mi argumento, pues, es que puede ser necesario reconocer, tratar de duplicar y responder al indudable poder y atractivo de las mercancías. Pero también puede examinarse la respuesta subversiva a ellas. Podemos también examinar lo que no se puede tomar de ellas aún cuando *no* se consuman. Hay un placer en consumir los signos, las imágenes de, y las comunicaciones sobre las mercancías aunque no se consuman en sí mismas. Esto es lo que nos están diciendo los parados que atascan los nuevos centros comerciales. El estilo y la imagen pueden llegar a ser partes permanentes de una nueva cultura, pero no necesariamente en la forma consumista y capitalista. Podemos tratar de aprender del «misterio de las mercancías» para aplicar algunas de sus cualidades a nuestros propios fines. Y si el comercio y el consumismo han diseñado nuestros principales espacios públicos y lugares de reunión para sus propios fines, el descubrimiento y el desarrollo

de un espacio social público lleno de signos puede tomarse y adaptarse para otro tipo de diseño y experimentación —para un diseño y una arquitectura que como mínimo tengan en mente la condición ambigua y experimental de los que no tienen salario y de los no-consumidores, y, como máximo, les impliquen en los procesos de planificación y consulta.

La posición general aquí es que el consumismo, la reificación de las mercancías, el «cargamento» urbano, la desconfianza hacia el Estado y el uso «antisocial» del espacio público no pueden superarse con exortaciones, sino trabajando a través de los dilemas y experiencias de los parados tal y como ocurren en sus vidas. Esto significa reconocer sus deseos simultáneos y ambiguos de tener un salario, ser consumidores, llevar a cabo las viejas transiciones y, *a través de la necesidad*, hacer una subversión vital y experimentar con alternativas a todas estas cosas mismas. Una aceptación pluralista y libertaria, y un intento de lograr una réplica del atractivo y el poder de las mercancías —pero sobre unas nuevas bases sociales y un nuevo territorio pueden abrir paradójicamente la vía para trascender las formas salarial y mercantil. Conocerlos atravesando su interior en una ruta hacia la trascendencia.

En conexión con esto, en mi opinión, deberíamos también estar apoyando una oferta educacional mucho más amplia y masiva para los jóvenes, garantizando educación permanente, post-obligatoria, acceso para adultos y, por supuesto, capacitación y cursos de formación profesional, pero también desarrollando vías imaginativas de tratar las experiencias reales del cambio cultural. Como en el resto de las áreas que hemos discutido, hay peligros apremiantes y nuevas posibilidades. Perdidos a menudo para la educación formal por un lado, y no incorporados a los conocimientos informales y complejos del trabajo por otro, los jóvenes pueden carecer, definitivamente, de algunos de los soportes sociales más amplios para su experiencia educativa. Es en este vacío potencial donde las explicaciones fascistas y racistas del empeoramiento de sus condiciones sociales pueden prosperar —con sus propias culturas, símbolos y entusiasmos asociados—, para rellenar las aburridas extensiones de tiempo y suministrar lo que parecen identidades de carne y hueso y de resistencia. Por el mismo motivo, hay aquí también un potencial para que el pensamiento crítico y social ofrezca explicaciones más racionales y progresivas de la condición social de los jóvenes. Tal vez sea posible tomar las crisis y tensiones bajo las visiones recibidas del género, por ejemplo, para trabajar por formas más progresivas y positivas de ser hombre o mujer. La ruptura de las transiciones para los obreros varones y sus fallidos aprendizajes en la cultura del taller y su automático anti-intelectualismo pueden abrir posibilidades muy amplias al trabajo intelectual y la comprensión para un examen crítico de los costes, sacrificios e imposiciones en torno al género del ahora inalcanzable salario. Debe haber posibilidades visuales y de diseño progresivas que partan de una extensión crítica y práctica de un interés en las imágenes,

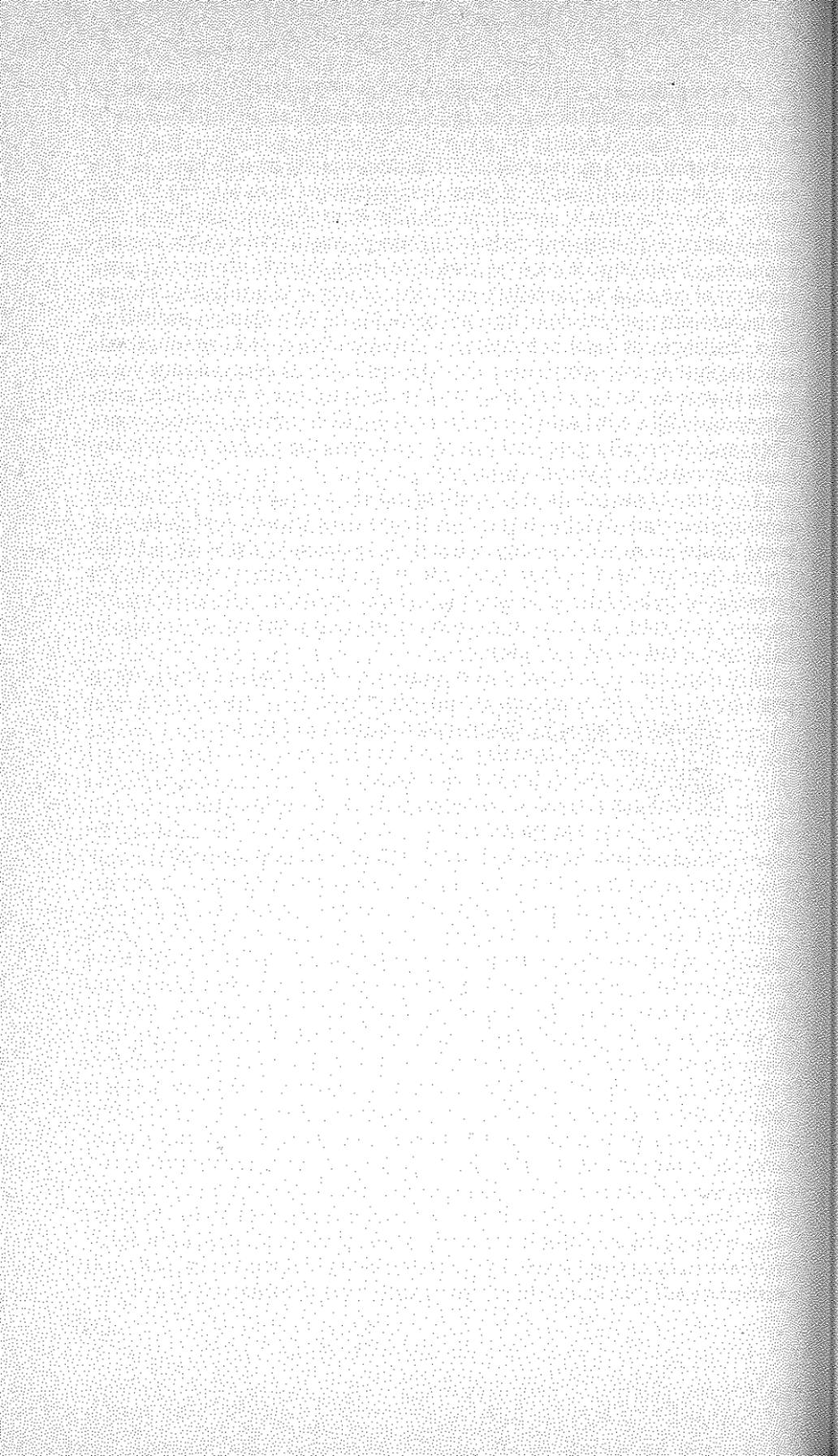
las representaciones y los signos de los nuevos centros comerciales —eso que el capitalismo ha obligado perversamente al parado a comprender.

Por supuesto, hay enormes dificultades para tratar de abrir la discusión sobre posibilidades nuevas e imaginativas para los jóvenes parados. Cómo no iba a ser difícil cuando estamos enfrentados a una nueva situación alrededor de la cual todo es confusión y falta de comprensión. Pero el punto de partida que estoy sugiriendo es que para algunos el trabajo asalariado y sus transiciones e identidades culturales asociadas pueden estar desapareciendo. Si hay algo de verdad en esto, entonces es vital considerar y debatir ahora de la manera más amplia: qué nuevos proyectos de vida, qué nuevas transiciones y qué nuevos mapas de significados, modos de madurez y desarrollo pueden ser posibles para los jóvenes parados. ¿Cómo podemos hacer posibles una biografía personal viable y una serie de etapas vitales reconocibles para los jóvenes parados?

Lo que no me puedo quitar de la cabeza es que estos desarrollos deben reconocer y trabajar a través de las condiciones reales, las culturas cambiantes y las percepciones de los parados. Estos desarrollos tienen que volver a pensar el estado y la naturaleza y lógica de sus servicios en relación con lo que realmente significa la *falta de salario* en una sociedad todavía organizada principalmente en torno al trabajo asalariado y el consumismo.

La vieja consigna «Trabajo para todos» está todavía en la cresta, pero ha llegado el momento de añadir otras:

- ¡Reemplacemos el salario para el parado!
- ¡Retribuir políticamente al parado!
- ¡Retribuir culturalmente al parado!
- ¡Socializar el poder misterioso de las mercancías!
- ¡Placer para los parados!
- ¡Progresar a través del «mejor lado» de «lo malo»!



JUVENTUS: A MEDIO CAMINO DE LA UTOPIA JUVENIL

Paul Willis
Youth Center, Wolverhampton

Los jóvenes ciudadanos de Juventus no tienen miedo ni inseguridad. Miran hacia atrás con asombro, a los años anteriores, cuando el entusiasmo y el potencial de la juventud, el entusiasmo con que se formó la nueva generación y en el que tomaba forma la nueva sociedad, sólo se perfilaba como una serie de imágenes negativas: delincuentes, alborotadores, caraduras, gamberros y pendencieros. Aunque muchos de ellos estaban de hecho aburridos, tiesos y clavados en casa viendo la televisión o la blanca pared la mayor parte del día, la juventud era antes simplemente un problema. Antes de las *Reformas para la Juventud* y la *Garantía para la Juventud*, la única pregunta era: «¿Cómo controlar a la juventud?»

Se ha aceptado ahora que, realmente esto era sólo una forma en que la vieja sociedad protegía sus valores anticuados, etiquetando las nuevas ideas, cambios y desarrollos como una amenaza atroz proveniente de los jóvenes «demonios populares». La antigua sociedad, antes de la *Garantía para la Juventud*, parecía únicamente interesada en producir una réplica de sí misma. La creatividad de la juventud era reducida a la creatividad de la destrucción. El futuro y todo lo que la juventud prometía para él, había llegado de alguna manera misteriosa a convertirse en la ausencia de futuro para todos.

El paro juvenil masivo de los años 80 no hacía más que completar este cuadro tenebroso. Convirtió en cierto lo que un montón de gente pensaba de los jóvenes: que no eran útiles ni para sí mismos ni para nadie. Muchos jóvenes empezaron incluso a estar de acuerdo con esta valoración de sí mismos. Unos llegaron a estar completamente alienados. Otros montaron en cólera. Las revueltas juveniles del 81 trajeron años de descontento, represión policial y deterioro de las relaciones entre generaciones. A principios de los años 90, había un abismo entre los jóvenes y los viejos. Para los jóvenes, muchos de los principales procesos e instituciones sociales y públicas estaban totalmente desacreditados. Los clubs de juventud, las bibliotecas y los centros

de reunión estaban vacíos. El índice de voto entre los menores de 25 años había caído por debajo del 10 por 100. Cundía un cinismo generalizado respecto al muy reducido estado del bienestar y los políticos se había convertido en un mero motivo de diversión.

Finalmente, esta viciosa espiral descendente fue rota, como sólo podía serlo, al eliminar la sociedad adulta algunas de las bases del miedo y la inseguridad de los jóvenes. Esto vino a suceder, en parte, debido a la agitación de masas y las sublevaciones desde abajo y, en parte, a través de riesgos calculados y previsores tomados por los políticos que entonces controlaban el gobierno. De cualquier modo, cinco años más tarde el estado local y nacional había hecho una serie de promesas a la juventud —conocidas por la *Garantía para la Juventud*— de alimentación, vivienda propia, necesidades básicas y una vida con sentido para todos.

La batalla más grande y la mayor controversia se centró en torno al *Salario para la Juventud* —una garantía para todos los jóvenes mayores de 16 años de un salario incondicional, tanto en años de aprendizaje como en años de paro, que ascendía a alrededor de la mitad de un salario industrial medio. La industria decía que la gente dejaría de trabajar. El Tesoro decía que volvería la antigua inflación. Los educacionalistas decían que nadie se preocuparía de la educación y el aprendizaje.

Hubo también una encarnizada disputa sobre el mismo nombre que debía recibir. La gente joven decía que «subsidio», un nombre de la vieja sociedad que algunos deseaban mantener, implicaba dependencia y algo por lo que uno debía de estar agradecido. Por qué no llamarlo «dinero de bolsillo», si ésa era la idea, dijeron. Lo que querían era el respeto y la independencia asociados al salario. Por supuesto, por esto se oponían otros que temían que el mundo, tal y como lo conocían, estuviese llegando a su fin.

Pero a pesar de toda la controversia, la *Garantía para la Juventud* y el *Salario para la Juventud* fueron de hecho la señal pública y las auténticas bases de los comienzos de un ciclo virtuoso en los asuntos de la juventud. La gente joven empezó a tener un sentido de la juventud como una etapa de construcción, crecimiento e implicación positiva en la sociedad. Iban a ayudar a hacer una nueva sociedad y su futuro —no a ser la tuerca de los trabajos de sus mayores. En lugar de sacar a la luz su tanto tiempo temido «peor lado», esta garantía de buena fe y confianza hizo surgir todas las creatividades naturales de la juventud y puso las bases de toda una serie de nuevas formas políticas, artísticas y culturales más participativas y democráticas.

Por supuesto, el Estado no pudo garantizar el trabajo y el pleno salario para todos. La industria, tanto pública como privada, se negaban a aceptar objetivos sociales para sus políticas de mano de obra. Todavía estaba racionalizando, automatizando, recortando y desprendiéndose precipitadamente del trabajo de modo que cada año sus productos llevaban menos tiempo de trabajo en manufactura. Esto, en

parte, estaba equilibrado por el crecimiento de un «sector alternativo» de cooperativas, organizaciones voluntarias y grupos comunitarios, que suministraban bienes y servicios sobre unas bases comunitarias y sociales, más que privadas y mercantiles. Estaban animados y apoyados por concesiones estatales, el acceso a talleres comunitarios y una amplia gama de subsidios. Pero no había todavía bastante «trabajo de verdad» como para satisfacer las demandas. En Juventus esto no significaba que al joven sin trabajo se le echara al montón de desperdicios. El objeto social acordado era que mucho de lo que el salario ofrecía antes —sus transiciones, significados y poderes— debía ser sustituido en lo posible por otras formas. Ésa era la fuerza esencial del elemento de «sentido» de la *Garantía para la Juventud*. Por supuesto, muchos de los desarrollos eran aún experimentales y había dificultades y problemas. Además, no había menos problemas generales en la sociedad. Quizás había más a medida que crecían las expectativas de la gente de una vida buena y razonable. Pero en Juventus la diferencia estaba en que ahora se reconocían y discutían los problemas. La gente joven era considerada no como *otro* problema por añadir al espantoso catálogo de las cosas que iban mal, sino como agentes activos en el intento de trabajo colectivo para solucionar los problemas —a menudo juntando «problemas» y llegando a una solución creativa mediante su combinación.

La vivienda fue un buen ejemplo. Por parte de la *Garantía para la Juventud*, consistía en ofrecer una vivienda barata y apropiada para los que la quisieran. Existía un claro problema para cubrir esta garantía. Al mismo tiempo, gran parte del stock oficial de viviendas de Juventus era caduco e irrelevante respecto a las necesidades de sus ocupantes, quienes era más probable que formaran hogares individuales o múltiples, o familias con un solo adulto, que no familias nucleares, a las que estaban destinadas las viviendas. En lo que la vieja sociedad solía llamar «fincas problema», muchas viviendas eran con frecuencia abandonadas en bloque. Las «zonas evacuadas» habían llegado a ser un problema realmente grave en los años 80 y principios de los 90. Fueron vandalizadas y formaban feas monstruosidades antiestéticas —las primeras rupturas de lo que se convirtió en el colapso físico y social de las fincas enteras. Las ciudades fantasma de la «abundancia» postindustrial.

Pero ahora, en Juventus, algunos grupos de gente joven organizados en pequeñas cooperativas podían solicitar el hacerse cargo de estas «zonas evacuadas», adaptándolas a las necesidades de los ocupantes individuales y grupos no familiares, sobre la marcha. El Estado proporcionó ayudas para materiales, trabajos especializados y supervisiones por parte de profesionales veteranos. Esto procuró un auténtico proyecto y un aprendizaje de habilidades para los jóvenes, así como el comienzo de una rehabilitación, dando un futuro a los bloques de viviendas arrasados. También aumentó el stock de viviendas públicas apropiadas. Por supuesto, hubo oposición. Los ocupantes más antiguos de viviendas municipales, que pagaban rentas por

casas, por debajo del nivel estándar, estaban comprensiblemente resentidos. El *Plan de Contratos de Viviendas* había surgido en primera instancia sólo por el hecho de la generalizada ocupación de casas del ayuntamiento y de otros propietarios. Esto llevó a la gente joven a una confrontación directa con las autoridades locales y la policía, pero este episodio, junto con otros, enseñó a la gente de Juventus a aceptar la importancia de tener una base variada y apoyos múltiples en la sociedad, y a reconocer y trabajar sistemáticamente para dar un poder real a los movimientos populares y de base, que a menudo fueron en realidad los primeros en ver las injusticias y sugerir nuevas formas sociales. Juventus trató de adaptar sus estructuras políticas para seguir el compás del cambio permanente y el desarrollo vistos como un proceso de conflictos y contradicciones —una lucha permanente de ideas e intereses en la sociedad que *producía* el futuro en vez de, como antes, volverlo inútil y alienarlo.

Se reconoció que la política para la juventud participaba de una serie de dualismos y contradicciones. El desarrollo social era un proceso de trabajo sobre éstos, a través de sus relaciones mutuas. Era necesario, por ejemplo, definir a la juventud como una categoría separada, entender sus problemas específicos y desarrollar algunas estructuras como el *Consejo de la Juventud* y los *Grupos de Educación Política* para representar a la juventud y para ofrecer un foro de discusión entre los jóvenes. Pero ahora se reconoce que algunas de las soluciones ofrecidas a los problemas de la juventud no eran necesariamente las más adecuadas por la misma razón— por tratar a la juventud en todos los aspectos como una categoría separada. Éste es uno de los errores cometidos por el viejo sistema, cuando los planes especiales de aprendizaje, los clubs de jóvenes y los proyectos para la juventud metían realmente a la juventud en *ghettos* y la aislaban del resto de la sociedad. En Juventus, la gente joven quería mezclarse lo más posible con la gente mayor para aprender de ellos y criticar y contribuir constructivamente a la sociedad adulta. Mucha gente joven quería estar fuera de la categoría «juventud» casi en cuanto se veían en ella y embarcarse en las relaciones, carreras sociales y transiciones de los adultos. El viejo problema de la impotencia y la alienación de la juventud se había agravado con la separación. Los «expertos en la juventud» chapados a la antigua habían sido despreciados porque parecía que implícitamente atrapaban a la juventud en un estado estático y dependiente: una interminable definición desde fuera de las actividades y actitudes apropiadas para los jóvenes.

La *definición* de la cuestión de la juventud, se basaba así, en reconocerla como una categoría separada, pero el elenco de opciones políticas y soluciones a la cuestión de la juventud trataban de hacer lo contrario —romper la estática y la separación de los jóvenes—. En parte, esto se efectuó a través del reemplazo y desarrollo de nuevas transiciones, ahora que el pleno salario no podía ser ya el eje de las viejas transiciones. El *Salario para la Juventud* constituía un cierto avance en esa dirección, al ofrecer la posibilidad de trasladarse a alojamientos

individuales baratos o a las *Casas de Contacto* para grupos de gente que eventualmente se organizaran por sí mismos.

Pero había otros métodos para implicar a la gente joven en la sociedad adulta y sus procesos, ahora que muchos no podían hacerlo a través del trabajo. En Juventus, había intentos sistemáticos de implicar a la gente joven en los diversos servicios locales destinados a cubrir sus necesidades. El *Consejo de la Juventud* podía nombrar a gente para «trabajar» en los servicios sociales, en los departamentos de tiempo libre y ocio, en las oficinas de Alojamiento y de Asistencia Social. Esto significaba tanto una ayuda en lo que fuera practicable como un derecho a preguntar, controlar y ver cómo funcionaban los servicios. La mayoría de los servicios habían sido en todo caso descentralizados y eran gestionados desde oficinas locales de vecindad. Todo joven podía designar y llevar a su propio «consejero» a las entrevistas y gestiones con cualquiera de las agencias. Muchos jóvenes habían decidido especializarse en este área y habían desarrollado un conocimiento considerable de las regulaciones legales relevantes y los impresos burocráticos.

También las autoridades locales y las organizaciones voluntarias tenían una nueva política de *Espacios Abiertos y Recursos Gratuitos*. Edificios, materiales, instrumentos musicales, recursos electrónicos y reprográficos, conferenciantes, expertos, animadores culturales y especialistas eran puestos a disposición de los jóvenes para construir sus propios proyectos, actividades e intereses sin guía «desde arriba».

Realmente, ésta fue un área de otro dualismo —la búsqueda del placer a través del mercado, la búsqueda del placer a través del «estado abierto». Las empresas privadas y las «industrias de la conciencia» todavía seguían adelante con algún éxito. Durante el colapso y deslegitimación de los servicios e instituciones públicas en los años 80 y principios de los 90, los pubs y los disco-pubs, la industria del pop, las discotecas y los selectos clubs de salud y mantenimiento, con sus saunas y solárium, siguieron prosperando, mientras que los clubs y las bibliotecas de jóvenes estaban vacías. En estas áreas, la «mano invisible» del mercado había producido y seguía produciendo realmente, las mercancías y servicios que quería la gente. Pero ahora las políticas de *Garantía para la Juventud*, de *Salario para la Juventud*, de *Espacios Abiertos* y de *Recursos Gratuitos* habían producido la posibilidad de alternativas felices. El comercio no podía actuar a su manera en Juventus. En los viejos tiempos, una minoría de la juventud había sostenido guerras de resistencia, pero de estilo parasitario, contra las industrias de la moda y de la conciencia tomando sus modas, pero rediseñándolas en toda una serie de estilos jóvenes. Pero ahora, muchos grupos más de gente joven producían algunas de sus modas y estilos localmente y producían y tocaban su propia música. Estas cosas habían llegado casi a ser los medios de expresión artística personal y de grupo más que el campo de batalla entre la moda comercial de masas, y las guerrillas del estilo urbano. Las ropas y modas y el surgimiento de «vanguardias del estilo» locales —su signifi-

cado y su importancia política— eran temas populares de discusión en las reuniones de los *Grupos de Educación Política*. El interés en el estilo, las ropas y la expresión corporal llevó a algunos de estos grupos e individuos a interesarse por el arte, la poesía, la escritura y amplias expresiones de muy diverso tipo —mucho más abiertas y vitales que las artes tradicionales de museo.

Grupos de gente joven estaban todo el tiempo ofreciendo exhibiciones en vivo, nuevas formas artísticas, desfiles de moda, música viva y espectáculos de todas clases en el nuevo *Espacio Libre* —el gran área comunitaria del centro de Juventus, libre de tiendas y comercios, pero, sin embargo, intentando tomar prestado del viejo centro de la ciudad, la actividad y la vida, si bien añadiendo formas nuevas y creativas. Mucho se aprendió de los parados y su forma de desbaratar los viejos centros comerciales. Los signos, imágenes y frecuentes interacciones podían ser utilizados para generar una atmósfera social de placer, sin que estas cosas estuvieran necesariamente asociadas al elogio y la compra y adquisición de mercancías.

Este desarrollo más libre del arte y la cultura en Juventus estaba también ayudado por el reconocimiento de otra serie de dualismo y contradicciones, que se discutían y ayudaban a moldear la política, las relaciones movedizas entre lo político y lo no político, lo público y lo privado, las libertades personales y el control cívico. Una noción antigua y más estrecha de la «política» todavía tenía su importancia en Juventus: el poder y la asignación de recursos, la representación de intereses locales y la vigilancia contra los que destruyen los derechos democráticos de otros grupos o los someten. Al mismo tiempo, se reconocía que había muchas actividades, intereses y procesos en Juventus que no estaban directamente relacionados con el Estado o no eran una cuestión política directa. Esto incluía el derecho a la intimidad, a las aficiones privadas y los pasatiempos, a la vida familiar y a todas aquellas libertades de expresión que no limitaran la libertad de otros. Pero también estaba claro que de muchas actividades sociales y culturales estaban surgiendo, en formas diversas y creativas, mensajes y temas políticos. Algunas cosas podían ser *a la vez* políticas y culturales y lo que fuera —como en los mensajes explícitos e implícitos de la orgía de estilos, modas y música en Juventus. Algunos movimientos políticos y grupos de presión han surgido a través de formas culturales, del entusiasmo y la «diversión», no siendo tomadas menos en serio por ello. El éxito del *Espacio Libre* ha llevado a discusiones muy vivas y críticas sobre el consumismo en los *Grupos de Educación Política*. Ampliando los límites y «abriendo de par en par» las ventanas políticas de este modo, se ha reducido la apatía política de Juventus y se han roto algunos de los viejos formulismos burocráticos que llevaban a la gente a votar con sus pies en contra de ellos. De hecho, el caso era que a menudo, los individuos más creativos, expansivos y con talento no eran los que más se implicaban en las estrechas versiones del proceso político. Pero en Juventus existía el sentimiento de un cierto deber en esta dirección —aunque había un gran

recelo en torno a los que trataban de dedicarse a la política a tiempo completo y como profesión. Era una proposición normal ante el *Consejo de la Juventud* el que, en algunas circunstancias, los individuos con méritos y logros obvios pero sin interés en la limitada arena política pudieran ser obligados a incorporarse al Consejo o incluso a alguno de sus cargos para un período de servicio público.

Ciertamente, todo joven en *Juventus* era animado a meterse en un *Grupo de Educación Política* —grupos pequeños de discusión dirigidos por alguien con una experiencia ligeramente mayor que los otros y escogidos de un entorno social similar, pero desde luego no «cualificado» en el viejo sentido de la asistencia social. Estos grupos discutían muchos temas y muchas cosas no directamente «políticas». Podían llamar a «expertos» o practicantes de varios campos y a representantes y funcionarios de los partidos políticos y agencias estatales, para explicar teoría y política. Muchas de las discusiones eran «divertidas» y cubrían el contenido y el significado de los desarrollos locales de la moda, el estilo y la música. Pero muchos jóvenes sentían que habían recibido su auténtica educación «mundana» en estos grupos y no en la escolarización obligatoria y formal, con su continuo peso muerto de selección y clasificaciones. Muchos han pasado de estos *Grupos de Educación Política* al estudio «serio» en la Universidad, a pesar de haber sido antes un completo «fracaso» en la escuela.

Mucha gente temió que las *Reformas para la Juventud* y la *Garantía para la Juventud* anunciaran la llegada del Estado orwelliano del «gran hermano», vigilando y controlando a la población joven. Para horror de algunos, muchas de estas ideas se discutieron seriamente por primera vez en 1984. Pero la autoconciencia de ciertas orientaciones básicas y enfoques había ayudado a poner en guardia contra estas siniestras posibilidades. La reforma y el desarrollo de la política se vio como un proceso permanente de cambio, implicando democráticamente (al menos en principio) a todos los jóvenes, y aspirando a la implicación positiva de todos y no sólo de los que en los 80 y primeros de los 90 eran considerados como un «problema social». Todos los servicios del Estado que afectaban a la juventud tenían que contar también con jóvenes en una función u otra. Todos los jóvenes habrían de tener el derecho a sus propios intereses y actividades «privadas», y el Estado, las Agencias Voluntarias, las Casas de Juventud y los *Grupos de Educación Política* suministraban el acceso y los recursos, más que controlar y supervisar.

Lo que quizás es más importante, el *Consejo de la Juventud* fue puesto en pie fuera del sector estatal, aunque fuera financiado y alojado por el Estado y disfrutara de ciertos derechos legales, incluido el acceso libre a los datos y procesos de las principales agencias estatales —un proceso hecho infinitamente más fácil en *Juventus* a través de las nuevas tecnologías informáticas y la distribución democrática de terminales de ordenador. Los representantes del *Consejo de la Juventud* participaban también en la consulta con las agencias estatales y dentro de ellas, pudiendo acompañar, asesorar y aconsejar a la gen-

te joven en sus tratos con los funcionarios y la burocracia. La obtención instantánea de información y los recursos informáticos del *Consejo de la Juventud* habían hecho también estas tareas mucho más fáciles y viables de lo que se imaginaba en los 80. Las autoridades estatales y locales no podían dar órdenes al *Consejo de la Juventud* ni estipular sus miembros y funcionarios, ni tomar represalias o presionar sobre ninguno de sus miembros con amenazas de retirarle el *Salario para la Juventud*. La fortaleza y autonomía del *Consejo de la Juventud* ha llegado a ser vista de tanta importancia para la salud de la sociedad de Juventus como la autonomía y fortaleza conservadas por el movimiento sindical.

Por supuesto, había conflictos y problemas continuos dentro y al margen del *Consejo para la Juventud*. Muchos viejos ciudadanos se resintieron del éxito de su campaña en pro de las viviendas públicas individuales y del nuevo diseño de los servicios de apoyo físico y social a las madres solteras. También persistieron turbios sentimientos en algunos barrios en torno a las *Casas de Contacto*, que el *Consejo de la Juventud* había apoyado fuertemente. Otros sintieron que con el *Consejo de la Juventud* existía el peligro de volver a introducir un ghetto político para los jóvenes y que su éxito reforzaba demasiado lo que había de transitorio en su condición de jóvenes. Hubo un escándalo cuando el *Consejo de la Juventud* quiso que la marihuana y otras drogas blandas se controlaran y distribuyeran oficialmente en las Casas de la Juventud. Hubo también un debate continuo y amplio sobre la reestructuración del Consejo para sustituir más representantes electos por delegados directos de los *Grupos de Educación Política*, las Casas de Juventud, las asociaciones de vecinos y los sindicatos. Por supuesto, había muchos jóvenes que no estaban tan interesados y sólo querían seguir sus propios proyectos e intereses «privados» —y tenían derecho a hacerlo.

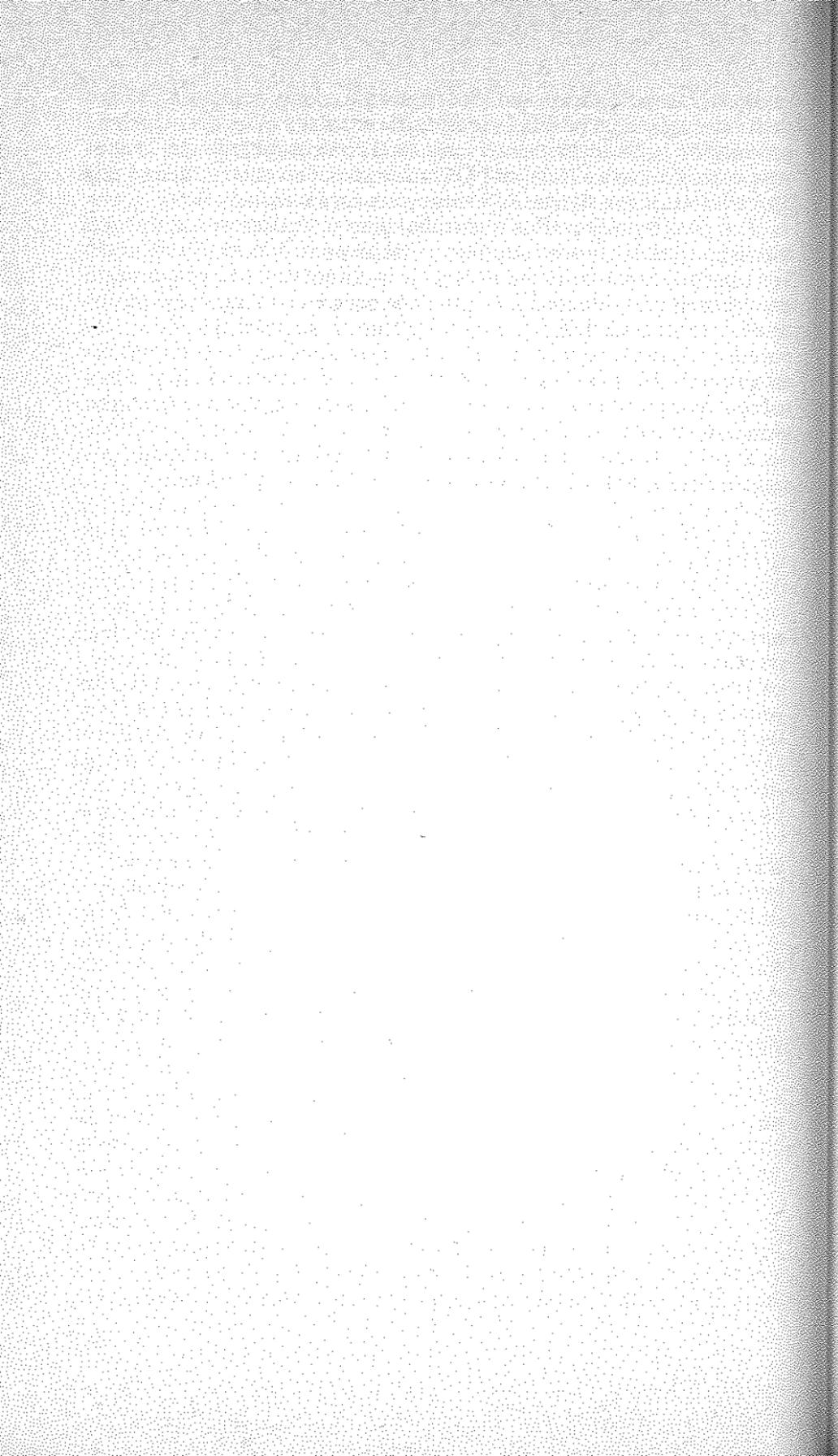
No obstante, fueron el *Consejo de la Juventud* y el *Salario para la Juventud* los que dieron la garantía más fidedigna a todos los jóvenes de que se les tomaba en serio y de que cuando tuvieran dificultades y problemas se les implicaría en sus definiciones y soluciones — más que ser calificados de «demonios», para empezar, responsables del problema. En Juventus, la gente joven sintió que tenía un derecho legítimo a participar en la construcción de la nueva sociedad.

Los principales problemas surgidos en Juventus iban unidos al éxito mismo de las *Reformas para la Juventud* y la *Garantía para la Juventud*. A medida que la gente joven iba recobrando su moral y empezaba realmente a sentirse parte de la sociedad, estaba aumentando sus interrogantes respecto al rol de la producción y del sector asalariado. Ahora que controlaba mucho más sus propias vidas y participaba en muchos procesos sociales, estaba llevando las cuestiones de la democracia y el control público a las puertas todavía cerradas y secretas de la «producción», y a las relaciones de poder y el control de los recursos en el sector privado. Si la industria iba a llegar a la automatización total, en el turbio pero no demasiado lejano futuro, y la gran

mayoría de la población se unía a la juventud en una permanente «falta de trabajo», ¿cómo podría la sociedad controlar y entender su propia producción? ¿Nadie iba a intervenir en el control sobre lo que la apoyase e hiciera para y de ellos? Quizás la sociedad entera tuviera que aprender en breve de las *Reformas para la Juventud*.

Por otro lado, aquéllos que trabajaban o seguían una educación a tiempo completo para el trabajo, estaban poniendo en tela de juicio si su propio «sacrificio» en el trabajo —aunque produjera un nivel de vida más alto— merecía realmente la pena en comparación con las nuevas oportunidades, seguridades y formas de participación de los parados. Algunos temían que el Capitalismo mismo, basado todavía en una ética del trabajo y en la motivación por incentivos, no pudiera sobrevivir en un nuevo ambiente social, donde era posible tener una vida con sentido sin el salario.

Estas profundas contradicciones y el despliegue de más dualismos significaban que hacían falta nuevos cambios en Juventus...



TEORÍA Y PRÁCTICA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Julia Varela

Universidad Complutense
Facultad de CC. de la Información

¿Qué caracteriza fundamentalmente a la escuela primaria, institución que ocupa el tiempo y pretende inmovilizar en el espacio a «todos» los niños comprendidos entre los seis y catorce años? En realidad esta maquinaria de gobierno de la infancia no apareció de golpe sino que instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir de la Reforma y la Contrareforma. Se trata, en un primer momento, de mostrar cómo se montaron y afinaron las piezas que posibilitaron su institución. En este sentido, la Sociología histórica tiene entre sus funciones la de permitir abordar el pasado desde una perspectiva que nos ayude a descifrar el presente, a rastrear continuidades oscuras por su misma inmediatez, a determinar las condiciones sociales inherentes a los procesos de constitución de este espacio social concreto, comprender a quiénes sirve y para qué, cómo estos procesos se transforman y legitiman y, en fin, cómo han contribuido a conformar nuestras actuales condiciones de existencia.

Voy a tratar pues de esbozar brevemente las condiciones de producción de una serie de instancias sociales, a mi juicio fundamentales, que han permitido a principios de este siglo la aparición de la llamada escuela nacional. Solo así podremos comprender en profundidad la lógica subyacente al funcionamiento de esta institución. Estas instancias son las siguientes:

1. Definición de un *estatuto de la infancia*.
2. Emergencia de un *espacio específico* destinado a la educación de los niños.
3. Formación de un *cuero de especialistas* dotados de tecnologías específicas y de determinados códigos teóricos.
4. Destrucción de otros *modos de socialización*.

DEFINICIÓN DE UN ESTATUTO DE LA INFANCIA

Fundamentalmente a partir del siglo XVI, los moralistas elaboraron programas pedagógicos destinados a la instrucción de la juventud en íntima relación con el nuevo contexto misional y de formación de ortodoxias. En este momento de reestructuración social se retoman proyectos clásicos de Platón, Quintiliano, Aristóteles, Plutarco, Séneca, etc., que, leídos a la luz de la patristica y adaptados a las nuevas condiciones socio-políticas, cobran nuevos significados. Se configura entonces un catecumenado privilegiado: «la infancia». Erasmo, Vives, Rabelais —Lutero, Calvino, Melancton, Zwinglio entre los protestantes—, junto con otras figuras menos relevantes, tratarán en múltiples de sus escritos de definir a «la infancia» asignándole propiedades nada ajenas a los intereses de su apostolado, propiedades que pesarán enormemente en las ulteriores redefiniciones que se harán de la misma. Y escribo infancia entre comillas porque en el siglo XVI se está todavía lejos de su definición en tanto que estadio cronológico preciso. En general, los distintos tratadistas van a conferirle a esta etapa de la vida, denominada *primera edad*, una serie de cualidades: maleabilidad, facilidad de remedo y memoria de donde se deriva su capacidad para ser modelada, debilidad —inmadurez más tarde— que justifica su tutela, rudeza que hace necesaria su «civilización», flaqueza de juicio que exige desarrollar su razón (cualidad que distingue al hombre de las bestias), y, por último, naturaleza en que se asientan los vicios y las virtudes —en los moralistas más severos, naturaleza inclinada al mal— que debe ser encauzada y disciplinada. La inocencia infantil será una conquista posterior, efecto en gran medida de la aplicación de una ortopedia moral sobre los cuerpos y almas de los jóvenes. En suma, se configura la niñez como una etapa de la vida especialmente idónea para ser troquelada, modelada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno para el bien de la Iglesia y de la República.

Uno de los méritos de Ph. Aries es haber demostrado que la infancia, tal como hoy la percibimos, comienza a emerger a partir del siglo XVI. En la Edad Media no existía una percepción realista ni sentimental de la infancia: los niños desde que eran capaces de valerse por sí mismos se integraban en la comunidad a la que pertenecían participando, en la medida de sus fuerzas, en alegrías y penalidades. Aries permite comprender cómo se elabora históricamente el moderno estatuto de infancia en relación a las clases sociales y a la constitución de la familia moderna así como a una serie de prácticas educativas vinculadas especialmente a los colegios de jesuitas.

Es preciso señalar que aquí nos interesa especialmente esta definición de la infancia de carácter general y abstracto que se pretende universal en los escritos de los moralistas. No se debe sin embargo obviar que los programas educativos que se ponen en marcha a partir del siglo XVI están destinados a fabricar infancias diferenciadas en

función de su naturaleza y de la posición social que ocupan, es decir, existen programas educativos diferentes y diferenciadores.

EMERGENCIA DE UN ESPACIO ESPECÍFICO: EL COLEGIO

«A partir de un determinado período (...) en cualquier caso a partir de finales del siglo XVI de manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres. Cambio que puede percibirse a través de aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a numerosas reticencias y retrasos se le aísla y se le mantiene separado, a través de una especie de cuarentena, antes de dejarle en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no ha cesado de extenderse hasta nuestros días y que se denomina *escolarización*.»¹.

Para que sea posible esta cuarentena física y moral es necesario el surgimiento de un espacio de encierro, un lugar de aislamiento, pared de cal y canto, que separe a las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y sus tiranías, del demonio y sus engaños. Para la formación del nuevo espacio, el convento se convertirá en forma paradigmática. Retomado por los moralistas, el viejo espacio conventual, destinado a transformar la personalidad del novicio mediante una reglamentación minuciosa de todas las manifestaciones de su vida, servirá ahora, remodelado y secularizado, de maquinaria de transformación de la juventud convirtiendo a los niños, esperanza de la iglesia, en buenos cristianos y súbditos obedientes a la autoridad real².

Las nuevas instituciones cerradas, destinadas a la educación y recogimiento de la juventud (colegios, escuelas de primeras letras, casas de doctrina, casas de misericordia, hospitales, seminarios...), tienen en común esta finalidad ordenadora, reglamentadora, y sobre todo transformadora del espacio conventual. Interesa no obstante señalar que estos espacios cerrados no son en absoluto homogéneos. En virtud de la mayor o menor calidad de los jóvenes, determinada por su posición en la estratificación social, diferirán las disciplinas, se flexibilizarán los reglamentos, variarán los aprendizajes, en fin, divergirán sus funciones al igual que los destinos de sus «usuarios». La instrucción que recibe el infante será distinta de la destinada al caballeri-

¹ Ph. Aries, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Ed du Seuil, París 1973, Prefacio, p. III.

² Sobre la secularización del espacio conventual y sus efectos, véase J. Donzelot, «Espacio cerrado, trabajo y moralización» en la obra colectiva *Espacios de poder*, Editorial de la Piqueta, Madrid 1981.

to y éstas de la de los alumnos de los jesuitas y de la que se imparte en las instituciones de recogida de los hijos de los pobres³.

El recogimiento y moralización de los niños pobres en las instituciones creadas para ello —proceso que forma parte del programa de recogida y policía de los pobres en general— poco tiene que ver con la educación recibida por los hijos de familia que además de dedicarse al estudio de las buenas letras, vedadas a los menesterosos, y al de variadas lenguas, entre las que ocupa un lugar de honor el latín, se entretenían con juegos y espectáculos específicos y adquieren, en algunos casos, cortesanías y graciosas maneras a través del ejercicio de la danza, la esgrima y la equitación, todo lo cual, en terminología de P. Bourdieu, les proporcionará una *hexis corporal* en consonancia con su categoría social⁴. Pero no se trata únicamente de contenidos y actividades diferentes sino que la dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a los reglamentos, en fin, la autopercepción de su propio valer son fruto de la diferencia existente entre los preceptores domésticos, los colegios y las escuelas de primeras letras.

FORMACIÓN DE UN CUERPO DE ESPECIALISTAS DESTINADO AL GOBIERNO DE LA INFANCIA

Las órdenes religiosas destinadas a instruir a la juventud se preocuparán desde muy pronto de dar a los religiosos que se ocupan de tal menester una formación especial. La *Ratio Studiorum* y *De ratione discendi et docendi* son un ejemplo fehaciente de ello en el caso concreto de los jesuitas cuyo programa pedagógico ejerció un enorme influjo en las otras órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza. Será fundamentalmente en sus colegios donde se ensayen formas nuevas de transmisión de saberes y de moldeamiento de comportamientos que, mediante ajustes, modificaciones y adaptaciones sucesivas, proporcionarán un cúmulo de conocimientos sobre cómo hacer eficaz la acción educativa posibilitando así la aparición de la pedagogía.

Los jesuitas suponen desde su irrupción en la escena social un cambio considerable respecto a otras formas escolares existentes. Cambio que puede aquilatarse a través de dos dimensiones especialmente: el nuevo estatuto que confieren al maestro en tanto que autoridad moral y el nuevo estatuto que confieren al saber.

El maestro jesuita va a operar una ruptura respecto al maestro de las universidades y de otras instituciones educativas medievales cuya autoridad se basaba en la posesión y transmisión de determinados saberes, maestro que se dirigía a un amplio auditorio en el que cada es-

³ Sobre los efectos productivos y diferenciales de la educación, véase mi trabajo sobre los *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* de próxima aparición en Ed. de la Piqueta.

⁴ Véase, P. Bourdieu, *La distinción. Critique sociale du jugement*, Minuit, París 1979.

tudiante, sin importar su edad, era un ser con autonomía que no tenía que ser tutelado ni estimulado. Por el contrario, el maestro jesuita además de dominar la materia que enseña ha de ser un modelo de virtud para los colegiales. Este nuevo estatuto del maestro en tanto que autoridad moral implica que además de poseer conocimientos sólo él conoce las claves para una correcta dirección de la infancia.

Todo un conjunto de saberes van a ser extraídos del trato directo y continuo con los escolares, seres aislados desde sus cortos años que, día a día, se van convirtiendo cada vez más en niños. Saberes relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, el establecimiento de graduaciones en función de los conocimientos y de la edad, en suma, la puesta a punto de técnicas y métodos de enseñanza.

Los escolapios se preocuparán también de la formación de sus maestros, de los libros en que han de leer los colegiales y de los procedimientos para transmitir los conocimientos. Su sistema de enseñanza ofrece numerosos puntos de semejanza con el de los jesuitas pues no en vano adoptaron la *Ratio studiorum* como modelo. Sin embargo ofrece también características diferenciales, efecto sin duda del distinto público al que por lo menos en un comienzo se dirigen: los niños pobres. Y así son los únicos, en los países católicos, que recogen y depositan a los colegiales en sus casas, los acompañan formando filas y cantando cánticos religiosos con el fin de que además de sustraerse a los peligros de la calle cumplan una labor de apostolado. Son también más estrictos que los jesuitas respecto a juegos, representaciones teatrales y festejos permitidos sólo en casos excepcionales a los colegiales. Difieren asimismo en el tipo de premios que otorgan a los colegiales, en la mayor intensidad y frecuencia de los ejercicios de piedad, en los contenidos de enseñanza. Y aunque tras la expulsión de los jesuitas llegarán a regentar colegios de nobles, las artes caballerescas no tuvieron cabida en su currículum escolar.

La mezcla de edades de los estudiantes, la simultaneidad de las enseñanzas, la casi ausencia de exámenes y la inexistencia de dispositivos disciplinarios, rasgos propios y comunes a las instituciones escolares medievales, están llamadas a desaparecer con la institución de los colegios. Se inicia en ellos un proceso de individualización creciente de los estudiantes: niveles de aprendizaje, rangos, exámenes, cuadros de honor, premios y castigos se inscriben en el interior del proceso mismo de enseñanza. El mérito personal y el éxito individual encuentra así el caldo de cultivo en estas modernas instituciones religiosas.

Pero además del nuevo estatuto del maestro se configura en estas instituciones modernas un nuevo estatuto del saber. Los colegios en general, y en particular los de los jesuitas, comienzan por desvincularse del poder político: los colegiales, aislados de su comunidad de origen e individualizados, pierden los privilegios tradicionales de los estudiantes y quedan excluidos del derecho a participar en la gestión y control de la institución. Se inicia así una infantilización y una apropiación que no ha cesado de crecer hasta nuestros días. En pro-

porción inversa a la pérdida del poder estudiantil se incrementan las funciones reservadas al maestro el cual, por su parte, queda también aprisionado en la espesa malla de deberes que desde ahora se le asignan.

Los colegios se convierten en lugares donde se enseñan y aprenden saberes desconexados de las prácticas y realidades sociales: las buenas letras. Esta fisura respecto a la vida real y material favorecerá la presencia de todo tipo de formalismos que se manifiestan no sólo en la importancia que los jesuitas, por ejemplo, confieren al aprendizaje y manipulación de las lenguas, sino también en la sobrevaloración de los ejercicios de urbanidad y buenas maneras. Formalismos que no deben sin embargo ser ignorados o infravalorados ya que juegan un importante papel en la distinción y valoración de los hijos de las distinguidas clases⁵.

La adquisición de estas habilidades y destrezas presenta en los colegios un nota diferencial relevante: no implica una cooperación entre maestros y colegiales sino que, por el contrario, la organización y planificación de las enseñanzas se convertirán en funciones exclusivas del maestro quien se servirá de las teorías pedagógicas para enmascarar sus poderes, convirtiendo las imposiciones en servicios desinteresados a los colegiales. El colegial se verá cada vez más excluido del saber y de los medios e instrumentos que permiten el acceso a él. El saber pasará a ser propiedad personal del maestro ya que sólo él conoce y expurga las fuentes, adecúa conocimientos a capacidades, en fin, decide quién es el buen alumno.

Pero ¿qué saberes detenta tan omnisciente especialista? Saberes «neutros», «inmateriales», saberes desgajados de los procesos sociales que no sólo tienen la virtud de convertir en ignorancia los saberes de las clases laboriosas, sino que además, mediante la aplicación de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los conocimientos, impondrán una distancia entre la verdad y el error. Para las clases distinguidas, que son las clases instruidas, se acuña la verdad del poder, verdad luminosa alejada de las plazas públicas y del contacto contaminante del vulgo. Los colegios son precisamente una preservación del contagio de las multitudes. Desde ahora la memoria de los pueblos, los saberes adquiridos en el trabajo, sus producciones culturales, sus luchas, quedarán marcadas con el estigma del error y desterrados del campo de *la cultura*, la única legítima porque está legitimada por el mito de la neutralidad y de la objetividad de la verdad. Esta relación que se establece entre el saber dominante y los saberes sometidos se reproduce de algún modo en la relación maestro/colegial que no es estrictamente hablando ni una relación interpersonal, ni una relación a saberes que den cuenta de los procesos materiales circundantes, sino que es sobre todo una relación institu-

⁵ El análisis de «las buenas maneras», de las normas de urbanidad con relación a los efectos de distinción de los grupos sociales ha sido realizado por N. Elias, *Über den Prozess der Zivilisation*, 1939.

cional ritualizada de carácter desigual, marcada por el poder y avalada por el estatuto de verdad conferido a la sabiduría de los moralistas.

DESTRUCCIÓN DE OTROS MODOS DE SOCIALIZACIÓN

Los colegios no sólo pondrán en marcha una serie de prácticas que rompen con las instituciones educativas medievales sino que además criticarán su forma de actuar: los denuestos se dejarán oír especialmente al referirse a la vida licenciosa, inmoral, desordenada y revoltosa de los estudiantes, a su tumultuosa participación en la provisión de cátedras, a su inmadurez para acceder a cargos honoríficos y de gobierno —recuérdese, por ejemplo, que el Conde Duque de Olivares fue Rector de Salamanca cuando contaba 14 años. Pero lo que más nos interesa es que la acción socializadora que se inicia en ellos implica una descalificación de otras formas de transmisión de saberes y, concretamente, de aquéllas que rigen en el aprendizaje de oficios; oficios que desde ahora dejarán de ser considerados una función noble para convertirse en el desprestigiado trabajo manual y mecánico. Por supuesto, las formas de saber y de socialización del campesinado y, en general, de las clases populares serán calificadas sin piedad por los nuevos propagandistas de la verdad legítima con las etiquetas de «necios prejuicios», «vulgares opiniones», «mentecatas supersticiones».

Los artesanos se socializaban en la misma comunidad de pertenencia, formaban gremios, hermandades o corporaciones dotadas de determinados privilegios y usaban de sus derechos para intervenir en las cuestiones públicas al igual que lo hacían las universidades medievales, que eran también corporaciones. El aprendizaje, basado en un sistema jerarquizado de transmisión de saberes, se realizaba en el taller que además de ser lugar de trabajo era lugar de educación, de instrucción y generalmente de hábitat: en su interior coexistían transmisión de saberes y trabajo productivo. En el taller, maestros y oficiales eran autoridad para los aprendices entre otras cosas porque poseían un saber que además era un saber-hacer, una maestría técnica, una pericia que se alcanzaba tras largos años de participar en un trabajo en cooperación. Los aprendices vivían mezclados con los adultos, intervenían en sus luchas, tomaban parte en sus debates, iban con ellos a la taberna y a las juntas, y tenían su puesto en fiestas y celebraciones; aprendían en contacto con las realidades que los rodeaban un oficio que no dejaba de tener dificultades ni carecía de dureza y penalidades.

Los colegios supondrán el comienzo de una transformación importante en los modos de sociabilidad entonces vigentes; significarán un impulso para la constitución del moderno estatuto de infancia asociado al moderno sentimiento de familia. Esquemáticamente podría representarse así el cambio que se produce entre el Antiguo Régimen y la Sociedad Burguesa en lo relativo a las formas de socialización de sus miembros jóvenes:

	Antiguo Régimen	Sociedad Burguesa
Socialización	Comunidad	Familia
	Aprendizaje	Escuela

Las cuatro instancias mencionadas confluyen, se aglutinan y refuerzan en un momento histórico preciso contribuyendo a definir la estructura y la dinámica propias de las instituciones educativas modernas. Este proceso tiene lugar especialmente en los colegios de jesuitas; del ensamblaje de estas piezas se derivará una lógica específica de funcionamiento, algunos de cuyos efectos son los siguientes:

La fabricación de la infancia en tanto que estadio cronológico dotado de características propias —Rousseau en el *Emilio o de la educación* no habría podido reivindicar una educación infantil específica si antes no hubiesen existido prácticas institucionales que conformasen a la infancia como tal. Entre estas características destacan la inmadurez y la inocencia, la primera supondrá la incapacidad para tomar decisiones tanto respecto a la propia formación como respecto al gobierno de la institución, y la inocencia contribuirá a reforzar el empleo de dispositivos de vigilancia y protección contra los innumerables peligros exteriores.

La institucionalización de una separación física, sentimental, moral e intelectual entre niños y adultos. El niño no es un hombre en pequeño —dirá Rousseau—, tiene sus peculiares formas de ver, de sentir, de aprender...; separación asimismo del niño del mundo de la calle y del mundo del trabajo y, consecuentemente, aislamiento del mundo.

La legitimación de un determinado tipo de relaciones de dominación (subordinación, obediencia, respeto y amor a los superiores) en nombre de una inferioridad natural, moral y lógica de la infancia.

La instauración de un saber legítimo que no sólo tiene la virtualidad de convertir en ilegítimos otros saberes sino que, en función del estatuto conferido al maestro y al colegial, y en función igualmente de la necesidad de aislamiento institucional, se convierte en un saber neutro y neutralizador de los conflictos sociales. El «apoliticismo» de este saber no dejará de tener importantes efectos políticos que explican el éxito social de estas instituciones.

La imposibilidad de establecer una cooperación real entre el maestro y los discípulos ya que el carácter eminentemente formal conferido al saber escolar, la autoridad intelectual y moral del maestro y los ritos institucionales de transmisión de dicho saber colocan a los colegiales necesariamente en una posición de exterioridad respecto al proceso de su formación marcada especialmente por su situación de ignorancia.

La emergencia de la pedagogía o ciencia del gobierno de los niños que, al aceptar como natural el resultado de un proceso socio-político,

enmascara esta relación de dependencia y de violencia e impide la comprensión y el cuestionamiento de la moderna percepción de la infancia, del estatuto magisterial y de las instituciones escolares conexas con ella. No es pues de extrañar que para pedagogos y para algunos de los historiadores de la educación la escuela aparezca como una institución eterna.

¿Qué sucede cuando la iglesia deja de ser la única institución legitimada por la costumbre y por el carisma para ocuparse de la educación? El Estado intenta copiar este campo utilizando una nueva legitimidad de carácter legal —surge así la escuela nacional obligatoria. Durante el siglo XIX encontramos una serie de críticas —inspiradas en los enciclopedistas, en Pestalozzi, Herbart, Froebel, etc— a las instituciones escolares de las órdenes religiosas basadas fundamentalmente en el carácter ideológico de su enseñanza y en el excesivo celo con que unilateralmente inculcaban la piedad y la religión a sus alumnos. En realidad, el Estado no hará sino retomar los moldes institucionales eclesiásticos al frente de los cuales, sustituyendo al maestro religioso, estará ahora un maestro laico que, convertido en funcionario, representará por doquier al Estado y tendrá como misión principal forjar buenos ciudadanos. A principios de este siglo cuando la obligatoriedad escolar se pone en marcha, la acre polémica entre los partidarios de la escuela pública y la escuela religiosa seguirá dejando intacta la lógica de fondo sobre la que se asienta la escuela. Ciertamente es que comienzan a oírse voces que defienden la necesidad de una enseñanza activa, de educar para la vida, de romper con el aislamiento escolar mediante excursiones, visitas a museos, estudio directo de la naturaleza, creación de colonias escolares, etc., la búsqueda, en fin, de métodos menos autoritarios y más racionales de transmisión del saber. Las escuelas racionalistas, las de la INLE, las fundadas por el PSOE son, entre otros, intentos a tener en cuenta en tanto que alternativas a la escuela religiosa y a la estatal. Y, sin embargo, la ausencia de análisis de los pilares sobre los que se asienta la escuela seguirán en gran medida perpetuando su lógica interna y haciendo fracasar estas perspectivas de cambio al mismo tiempo que dificultarán la búsqueda de alternativas no escolares⁶.

En la actualidad el reconocimiento de la escuela como una de las instituciones socializadoras por excelencia de la infancia es prácticamente unánime. Los partidos políticos de izquierdas y las fuerzas sociales progresistas exigen la extensión del sistema escolar, identificándolo con el derecho de los niños a recibir la educación. Las escasas críticas que ponen al descubierto las funciones sociales que cumple el sistema escolar son sistemáticamente descalificadas o reducidas al silencio. El PSOE, en el poder, parece reproducir hoy la política la-

⁶ Un estudio más minucioso sobre estos procesos ha sido intentado en mi trabajo «La escuela obligatoria espacio de civilización del niño obrero (1900-1904)», en la obra colectiva *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, ICE de la Autónoma de Madrid, 1983.

borista de los años 50 la cual, partiendo de criterios meritocráticos basados en aptitudes individuales, encontró su techo de reformas en una política de becas y de educación compensatoria para los estudiantes de baja extracción social. Por otra parte, numerosos profesionales de la enseñanza intentan construir una escuela diferente, dirigiendo sus aspiraciones a la búsqueda de herramientas didácticas y psicológicas perfeccionadas que les permitan una mayor eficacia en su labor docente. La ciencia de la conducta, las didácticas especiales, las ciencias pedagógicas y psicológicas en general, junto a modelos americanos de organización y planificación escolar que no dudan en recurrir a la cibernética para mantener el orden y la disciplina institucional, parecen estar sentando las bases de una nueva *legitimidad técnico-científica* que se superpone a la costumbre, a la legitimidad carismática y a la legal y que no hace sino reforzar algunos aspectos de la vieja lógica educativa orquestada por los eclesiásticos. Y así, el proceso de individualización y de infantilización tradicional se ven reforzados por las teorías de los estadios del pensamiento infantil; el aislamiento institucional se enmascara en ciertos casos mediante una arquitectura funcional en la que los tabiques se desplazan, los niveles se agrupan para ciertas tareas y las pocas actividades «extraescolares» vienen impuestas por las autoridades docentes, lo que posiblemente pronto generará en los alumnos el horror a museos, exposiciones e itinerarios ecológicos; la distancia entre profesores y alumnos ha dejado de estar basada en el respeto a la autoridad moral y disciplinaria del maestro para verse avalada por una autoridad magisterial basada en la manipulación de técnicas de enseñanza. Finalmente, los saberes académicos ya no protegen a los que los aprenden de los peligros del demonio, el mundo y la carne sino de los de la política, de la irresponsabilidad y el apasionamiento, es decir, siguen siendo formales y neutros, continúan sin dar cuenta de las realidades sociales en las que viven los «educandos» y sin dar respuesta a sus intereses, por lo que sólo generan el desinterés.

En este marco es lógico que los escasos comentarios que Marx dedicó a la escuela carezcan hoy de destinatarios. En la *Crítica del programa de Gotha*, texto redactado en 1875, Marx afirma que la educación a cargo del Estado es «absolutamente inadmisibile». «Lo que hay que hacer, dice, es sustraer la escuela de toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia». Marx lanza en este texto sus ataques contra la fe servil en el Estado —propia de los seguidores de Lassalle— y contra la superstición democrática. Afirma también que la prohibición del trabajo infantil, suponiendo que sea factible, sería reaccionaria, ya que «la combinación de trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual»⁷. Hay en estas citas de Marx suficientes elementos para poner en cuestión la lógica tradicional so-

⁷ K. Marx, *Crítica del Programa de Gotha*, 1875.

bre la que se asienta la escuela: su concepción de la infancia dista mucho de asimilar las idealizaciones burguesas sobre la misma. Propone además un modelo de aprendizaje que no se circunscribe a los muros de la institución y, frente a un cuerpo de especialistas que detentan un saber formal, muestra una cierta simpatía por las relaciones que se establecen en los talleres de artesanos donde el maestro enseña a los aprendices un saber hacer⁸. Por último y, como consecuencia de lo anteriormente dicho, el saber aparece ligado a la comprensión y a la transformación de realidades materiales.

Y sin embargo estos aspectos críticos de Marx no se han traducido para sus seguidores en un estímulo para analizar y transformar las instituciones escolares. La sociología marxista de la educación los ha prácticamente ignorado. Explicar este olvido supondría realizar un estudio de los avatares por los que ha pasado el marxismo en los últimos cien años. No obstante, se pueden apuntar algunas vías de respuesta:

1. Los efectos simplificadores que se han derivado de un economicismo a ultranza que ha convertido a la escuela en un aparato ideológico situado en el terreno de la superestructura.

2. La aceptación de un determinismo historicista y, correlativamente, de una fe ciega en el progreso que a la larga supuso la aceptación de reformas sociales propuestas por los socialistas de cátedra y ello tanto más si se tiene en cuenta que tales novedades contrastaban con tradicionales formas de vida, tipos de relación y modos de socialización considerados arcaicos.

3. La misma concepción de proletariado como clase explotada, contemplado como negativo del capital en virtud de una concepción de la dialéctica mecánica y elemental, que dificultó el estudio y la valoración de las manifestaciones culturales populares y condujo a su destrucción.

4. La ausencia de una teoría política de los aspectos sociales en virtud de una dominancia del tiempo: historia, plusvalía, revolución.

5. La mitificación de *la ciencia* que si bien aparece ya clara en algunos textos de Engels se ha visto luego reforzada tras la fusión del marxismo con el darwinismo y el positivismo en el seno de la II Internacional. Será precisamente esta amalgama uno de los obstáculos epistemológicos que dificulta a determinados marxistas y a profesionales progresistas percibir los efectos políticos de las ciencias humanas y, más en concreto, los que se derivan de su aplicación en las instituciones escolares. El carácter *científico* del socialismo impide así cuestionar la legitimidad técnico-científica que tiende cada vez más a ocupar el espacio de la legitimidad basada en el derecho.

Una transformación real de la escuela hoy, que no se pretenda maximalista, ha de partir de las condiciones actuales del sistema escolar

⁸ K. Marx, *Grundrisse*, cap. sobre las «Formas que preceden a la producción capitalista».

y de las prácticas dominantes en él. Pero los proyectos de cambio se convierten en intentos ciegos si no se analizan las determinaciones socio-históricas de la institución. Los clásicos de la Sociología, y en particular Marx, Durkheim y Weber, han planteado la exigencia de conocer los procesos de constitución de un campo y las reglas que determinan su funcionamiento. Sólo a partir de ese análisis cobran sentido las continuidades y las innovaciones que en él tienen lugar.

De ahí que un cambio en profundidad de las instituciones escolares haya de plantearse el alterar, al menos, alguna de las instancias mencionadas. Transformar el actual estatuto de infancia, considerar a los alumnos interlocutores válidos, significa romper con la concepción de menores e ignorantes que se les adjudica, es decir, promover su participación, no sólo formal —aunque ésta sea todavía prácticamente inexistente—, y su capacidad de tomar decisiones en la gestión de centros que, al menos en teoría, están a su servicio. Una mutación en esta perspectiva afecta correlativamente a las otras instancias: a la relación con los profesores, a la organización de la institución, a la transmisión de saberes y a la corresponsabilidad de poderes.

Poner en cuestión el estatuto profesoral significa sobre todo mostrar la falacia de la legitimidad técnico-científica que refuerza el absolutismo pedagógico con el fin de abrir vías a una verdadera cooperación que, en un primer momento, posibilite la comprensión del funcionamiento de los centros escolares, las funciones sociales que cumplen, así como los obstáculos que dificultan su democratización. En esta perspectiva, los profesores lejos de aparecer como autoridades omniscientes pueden, en colaboración con los alumnos, investigar los procesos en que están inmersos y no limitarse a repetir saberes formales, programas uniformizadores y recetas de manuales.

De lo expuesto hasta aquí se deriva igualmente que los colectivos que deseen encontrar alternativas a la situación existente han de tener en cuenta que la lógica institucional constituye uno de los principales obstáculos para toda innovación ya que los aspectos disciplinarios y de orden, los reglamentos, los sistemas de evaluación, las exigencias de las familias, los inspectores, los decretos ministeriales siguen constituyendo una pesada rémora para toda reivindicación de una enseñanza diferente.

El PSOE, en el poder, tiene respecto a este tema responsabilidades que asumir. Los sociólogos de la educación elaborando teorías más allá del bien y del mal, produciendo textos de prestigio, manteniendo disquisiciones alejadas de las cuestiones con que se enfrentan los profesionales de la enseñanza y los intereses de los estudiantes podemos colaborar también a la perpetuación de la situación existente. Marx pensaba que las teorías tenían que servir para desvelar los mecanismos de expropiación y de dominación social, contribuyendo así a su destrucción. Hoy como entonces siguen siendo necesarias teorías y prácticas que actuando conjuntamente en el medio educativo faciliten la emergencia de formas alternativas de socialización que hagan a los hombres más libres y dueños de su destino.

LAS PERSPECTIVAS INTERACCIONISTA Y MARXISTA EN LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA INTRODUCCIÓN

Madan Sarup
Goldsmith's College

Se me ha pedido que hable de los enfoques interaccionista y marxista en Sociología de la Educación. Estableceré las características básicas de estos enfoques, indicando su fuerza y su debilidad, y luego valoraré su contribución a nuestra comprensión de la escolaridad. Algunos argumentos pueden estar muy condensados, pero trataré de ser lo más claro posible.

LOS ENFOQUES INTERACCIONISTA Y FENOMENOLÓGICO

El interaccionismo simbólico fue una reacción contra el funcionalismo estructural dominante en los años 50. Este enfoque (a veces llamado el «paradigma normativo») está asociado al trabajo de Talcott Parsons, Robert Merton y otros norteamericanos. Asumía un sistema de valores que fue aceptado por todos. Ponía el énfasis en la sociedad más que en el individuo, en la estabilidad social más que en el cambio social. Los seres humanos estaban fuertemente socializados por el sistema. De acuerdo con el funcionalismo estructural, la sociología era un campo de valores libres o neutrales y la educación simplemente tenía «funciones».

El interaccionismo simbólico, por otro lado, ponía el acento en la sociedad y no en el individuo, en la conciencia y la intención, en el propósito de los agentes y en su actividad significativa. Los individuos estaban socializados sólo pasivamente: negociaban, regateaban y eran a veces capaces de una resistencia individual. Los radicales adoptaron el interaccionismo simbólico porque se centraba en los pobres y los desposeídos. El interaccionismo tuvo un gran atractivo humanista. Los sociólogos como Harold Becker querían ayudar a los menos privilegiados. Estaban también en contra de la previsión y el control: el cientifismo.

En la Sociología de la Educación, el interaccionismo transfería la

atención del sistema educativo a la escuela, particularmente a la interacción en el aula. Había una tendencia a la descripción y la etnografía, más que a otras formas de explicación. Pienso que la teoría de las «etiquetas» (Labelling Theory) fue un avance en la comprensión del profesorado.

La crítica principal a este enfoque es que se centra sólo en la interacción entre individuos en pequeños grupos. Contempla las escuelas y las aulas aisladamente de la sociedad —si observan ustedes el trabajo de David Hargreaves o Colin Lacey sabrán a lo que me refiero—, pero sabemos que los determinantes de la desigualdad están fuera del sistema educativo. El interaccionismo simbólico no tiene un concepto de clase e ideología, ni una teoría del Estado y sus aparatos.

La expansión del interaccionismo provocó un interés en la Sociología fenomenológica. Aunque hay una continuidad entre estos dos enfoques, existe una diferencia importante: mientras que los interaccionistas simbólicos creen que hay un mundo real, los sociólogos fenomenológicos mantienen que es la mente y no la materia lo primario. La mente crea y cambia la realidad. En la fenomenología, el énfasis se pone en la conciencia, la elección y la interpretación. (Algunos sociólogos de la educación van más lejos y adoptan la etnometodología, una aproximación que se centra en el lenguaje y las reglas que forman el sentido.)

La fuerza fundamental de la fenomenología es, por supuesto, su desafío al positivismo. En la Sociología de la Educación, la aproximación fenomenológica está ejemplificada por el trabajo de Michael F. D. Young y sus asociados¹. Esta aproximación se centra en el *curriculum*, y hace una pregunta: ¿por qué algunas asignaturas tienen un alto estatus y otras uno bajo? Aducen que el conocimiento y la forma de transmitirlo son cuestiones políticas. El *curriculum* refleja la distribución del poder. Están en contra de las jerarquías y quieren trasladar el énfasis del profesor al alumno, de lo escrito a lo oral y de lo teórico a lo práctico.

¿Cuáles eran las características positivas de esta aproximación? Primero, apoyaba el progresismo; segundo, hizo problemáticos los conceptos de «conocimiento», «capacidad», etc., y tercero, mantenía que la «privación cultural» era un mito. Pero a pesar de estas características positivas, la Sociología fenomenológica de la educación se metió en muchos problemas. Pienso que esto ocurrió en gran parte porque estos teóricos mantenían que uno puede cambiar las configuraciones opresivas por medio de un cambio en la conciencia. En otras palabras, este enfoque ponía el acento en un radicalismo cultural que estaba divorciado de la comprensión política y económica. La fenomenología se centra en la conciencia y la subjetividad del agente, en la experiencia del actor. Es voluntarista e idealista. En última instancia,

¹ Michael F. D. Young, comp., *Knowledge and Control*, Londres: Collier Mac-Millan, 1971.

la aproximación fenomenológica lleva al relativismo². Conceptos como el de clase se ven como reificaciones y no hay una comprensión de la lucha de clases. La Sociología fenomenológica no tiene una teoría del poder, no contempla las fuerzas de producción ni las relaciones sociales de producción —la base económica³.

LOS ENFOQUES MARXISTAS

El humanismo marxista

Enfrentados a los problemas que he expuesto antes, muchos radicales empezaron a estudiar el marxismo seriamente. El tipo de marxismo estudiado tendía a ser un humanismo marxista, asociado al joven Lukács. Lukács fue fenomenólogo antes de ser marxista, y esto hizo que viera a Marx desde el punto de vista fenomenológico. Lukács se inspiró en gran parte en Hegel y su idea de la superioridad de la mente. Todo es una expresión de la época y la sociedad se ve como algo que contiene una «esencia». En el marxismo hegeliano hay una noción de base y superestructura; todo lo que se manifiesta en la sociedad es una expresión de la esencia interior. (Lo que es la esencia varía según los teóricos.) Para Lukács, la «esencia» era la conciencia de clase del proletariado. Siempre acentuó el elemento voluntarista, la noción de que la clase se hace a sí misma. Cuando se piensa en el marxismo humanista de la Inglaterra contemporánea, se piensa en el trabajo de Edward Thompson y Raymond Williams. Otro ejemplo —en el campo de la educación— es el trabajo de Paulo Freire.

Esta aproximación insiste en la importancia de la experiencia «viva» y de los profesores, los agentes humanos que sienten que deben hacer algo, pero el problema principal de esta perspectiva es que la concepción de la formación social tiende a ser simplista y «esencialista». Es más, la mayor parte de los marxistas humanistas tienden a una *profunda suspicacia* respecto a la base económica.

El marxismo economicista

Otro enfoque marxista, con una visión distinta de base y superestructura, está asociado a Friedrich, Engels y la Segunda Internacio-

² Véase Madan Sarup, *Marxism and Education, A Study of Phenomenological and Marxist Approaches to Education*, Londres; Routledge y Kegan Paul, 1978.

³ Quizás debería recordar a los lectores que Marx conceptualiza una estructura triádica. La base económica es material. Consiste no sólo en las fuerzas de producción sino también en las relaciones de producción. La superestructura es el nivel intermedio; la superestructura legal, política, etc., es a la vez ideal y material. La relación entre la base económica y la superestructura es *diálectica*. Y luego están las ideas. Este nivel es ideal, las ideas son impotentes hasta que se trasladan a las instituciones y las prácticas. Véase Karl Marx, en el prefacio a *A Critique of Political Economy*, en la sección que empieza con: «En la producción social de su vida, los hombres establecen relaciones definidas que son indispensables e independientes de su voluntad...».

nal. Bajo este punto de vista de la formación social, la «base» se conceptualiza como fuerte y poderosa y la superestructura es un mero epifenómeno. La dinámica entre base y superestructura es unidireccional y los procesos son vistos como leyes. Este enfoque es a veces crudo y rígido debido a las mediaciones que se pierden; no hay noción de contradicción en el *Diamat*⁴.

Pienso que ésta es la visión subyacente de la formación social que asumen Samuel Bowles y Herbert Gintis en su libro «Schooling in Capitalist America»⁵. Para la vieja generación de sociólogos de la educación, lo que dicen Bowles y Gintis puede ser sorprendente: el sistema educativo *no* es el medio que produce las desigualdades sociales sino el que las perpetua. La «educación» puede ser un bien no problemático, pero lo que los jóvenes sufren es la *escolarización*. Las escuelas forman diferentes tipos de personalidad que corresponden a los requisitos del sistema económico. Las escuelas reproducen la fuerza de trabajo y legitiman las desigualdades. Las escuelas son alienantes, no fomentan el desarrollo personal y de hecho lo limitan. Bowles y Gintis creen que lo importante no es lo que enseñan los profesores, sino la forma en que lo hacen; el *currículum* invisible es político. En resumen, hay una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las de la producción.

La crítica a la «correspondencia» de Bowles y Gintis es muy conocida. Su tesis es tan determinista que los profesores están perdidos, no pueden hacer nada. El determinismo surge de su visión de las relaciones base-superestructura. Su mecanismo reduccionista les impide darse cuenta de que el sistema educativo es heterogéneo y contradictorio. El lugar exacto del control en la educación no está especificado en ninguna parte. Además, tienen una teoría pluralista del estado. Se puede decir que su perspectiva está influida por el estructuralismo funcionalista; quizás por eso no tienen noción alguna de la contradicción entre la escuela y la producción, entre la base y la superestructura.

El marxismo estructuralista

El marxismo estructuralista, representado por el trabajo de Louis Althusser, desafió a ambos, tanto a la visión humanista asociada con Lukács como al economicismo mecanicista que se dice deriva de Engels. En este enfoque, la formación social se teoriza como una estructura de niveles: el económico, el político y el ideológico o teórico. Estos niveles o «prácticas» están separados pero interrelacionados, y hay contradicciones dentro y entre los niveles que pueden estar en diferentes fases entre sí. La base determina y es determinada; la relación

⁴ El reduccionismo mecanicista a menudo lleva a un determinismo tecnológico — como en Kautsky y Bujarin.

⁵ S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Londres; Routledge y Kegan Paul, 1976.

entre la base y la superestructura es la de una autonomía relativa. La formación social no es sólo una cuestión de relaciones intersubjetivas entre la gente, somos guardianes y pilares del modo de producción. Althusser viene a decir que el empirismo rechaza las contradicciones existentes por debajo de la superficie. Los niveles más profundos no pueden experimentarse: sólo pueden ser captados mediante la construcción de conceptos.

Hace una importante distinción entre el aparato represivo y los aparatos ideológicos del Estado, insistiendo en que la ideología es material y está inserta en las instituciones y las prácticas institucionales; tiene efectos reales. En el campo de la educación, la perspectiva althusseriana ha insistido en que la «educación» es ahora el aparato ideológico de Estado dominante. Enseña a la gente a *know-how*, algunas habilidades técnicas y sociales. La educación también dispersa, despolitiza y perpetúa la dominación. La «educación», bajo este punto de vista, llega a ser una especie de «control suave».

Se han hecho numerosas críticas a Althusser desde muchas perspectivas distintas. Se ha dicho que este enfoque es formalista, funcionalista y teorístico. Polariza por un lado a un cúmulo de sujetos ideologizados y por el otro a los guardianes de la ciencia, los intelectuales que trabajan en la vanguardia del partido.

El marxismo «etnográfico»

Bowles, Gintis y Althusser son teóricos de la «reproducción social». Sus puntos de vista de las funciones de la educación son similares. Ambas perspectivas tienden al determinismo porque no tienen un concepto de la resistencia. Los profesores practicantes de las escuelas urbanas saben que los estudiantes no aceptan pasivamente la educación obligatoria. Muchos jóvenes de la clase obrera se resisten a las normas de la escuela. Paul Willis ha escrito en *Learning to Labour* cómo «los chicos» rechazan el conocimiento escolar, pero al negarse al trabajo intelectual, irónicamente, reproducen la división entre lo mental y lo manual en la sociedad⁶.

¿Por qué es Willis tan popular e influyente? Pienso que hay muchas razones. Algunas de sus teorías han sido adoptadas por muchos porque necesitaban un argumento de contrapeso para romper con el determinismo pesimista de las tesis de Bowles y Gintis y el marxismo estructuralista de Althusser. Pienso que Willis tiende a una visión romántica de la clase obrera; cada actividad de «los chicos»: hacer tonterías, bromear, se ve como una oposición al capitalismo. Aunque subraya la resistencia de la clase obrera, la trágica ironía es que la mentalidad arrebatada de «los chicos» les hace caer en su propia trampa. Los relatos de Willis son al final tan deterministas como los de Bow-

⁶ Paul Willis, *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977.

les y Gintis. Una cosa se puede aprender de este debate: a usar la palabra «resistencia» con más cuidado. ¿Quizás podamos distinguir entre la resistencia individual, «residual», y la resistencia colectiva, «emergente», organizada y progresiva?

Otra crítica al trabajo de Willis es que no hay una referencia a la escuela como algo determinado por luchas internas o que refleje amplias luchas políticas. La escuela se presenta separada del sistema de clases. Desde mi punto de vista, el poder de una institución como la escuela es el producto de las relaciones de clase. Una institución capitalista no representa únicamente el interés del régimen institucional o de la clase dirigente, sino también *la expresión de las relaciones entre las clases*.

El trabajo de Willis es también importante, porque su noción de «resistencia» ha sido utilizada por los sociólogos como suplemento de la exposición de Braverman en *Labour and Monopoly Capital*, para teorizar la enseñanza como un proceso laboral. Escritores como Michael Apple han combinado las intuiciones de Braverman y Willis. Apple describe cómo las actividades de los profesores se han racionalizado y descualificado, cómo cada vez más los materiales didácticos son servidos preparados de antemano, de acuerdo con consideraciones comerciales⁷. Los profesores han sido obligados a enseñar bajo formas basadas en los objetivos conductistas, se están convirtiendo rápidamente en *managers* del conocimiento que deben ser calculables y rentables.

El marxismo gramsciano

El enfoque gramsciano es muy importante por sus intuiciones sobre la educación y la comprensión de su naturaleza en las naciones industrializadas desarrolladas de Occidente. Gramsci me ha ayudado a darme cuenta de que el principio central de la organización de la escuela en el capitalismo es la reproducción de la división entre lo mental y lo manual. Mantuvo que la causa estructural del fracaso de la clase obrera se encuentra en la división entre el trabajo manual y el intelectual. Para mucha gente de la clase obrera, esto acarrea no sólo una falta de hábitos y cualificaciones culturales, necesarios para el estudio, sino una ideología que legitima el fracaso entre la misma gente de la clase obrera, que ha llegado a aceptar la división entre los pensadores (los «expertos» profesionales) y los ejecutores, como una cosa natural.

Gramsci creía que el movimiento obrero debía tomar las riendas de la educación y que ésta debería ofrecerse en el lugar de la producción. La tarea del partido era animar todo tipo de formas de producción cultural por parte de la clase obrera. La educación es así una preparación cultural para el liderazgo.

El liderazgo está conectado con la hegemonía. Para Gramsci, la

⁷ Michael Apple, «Curricular form and the logic of technical control» en Michael Apple, comp. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres: Routledge y Kegan Paul, 1982.

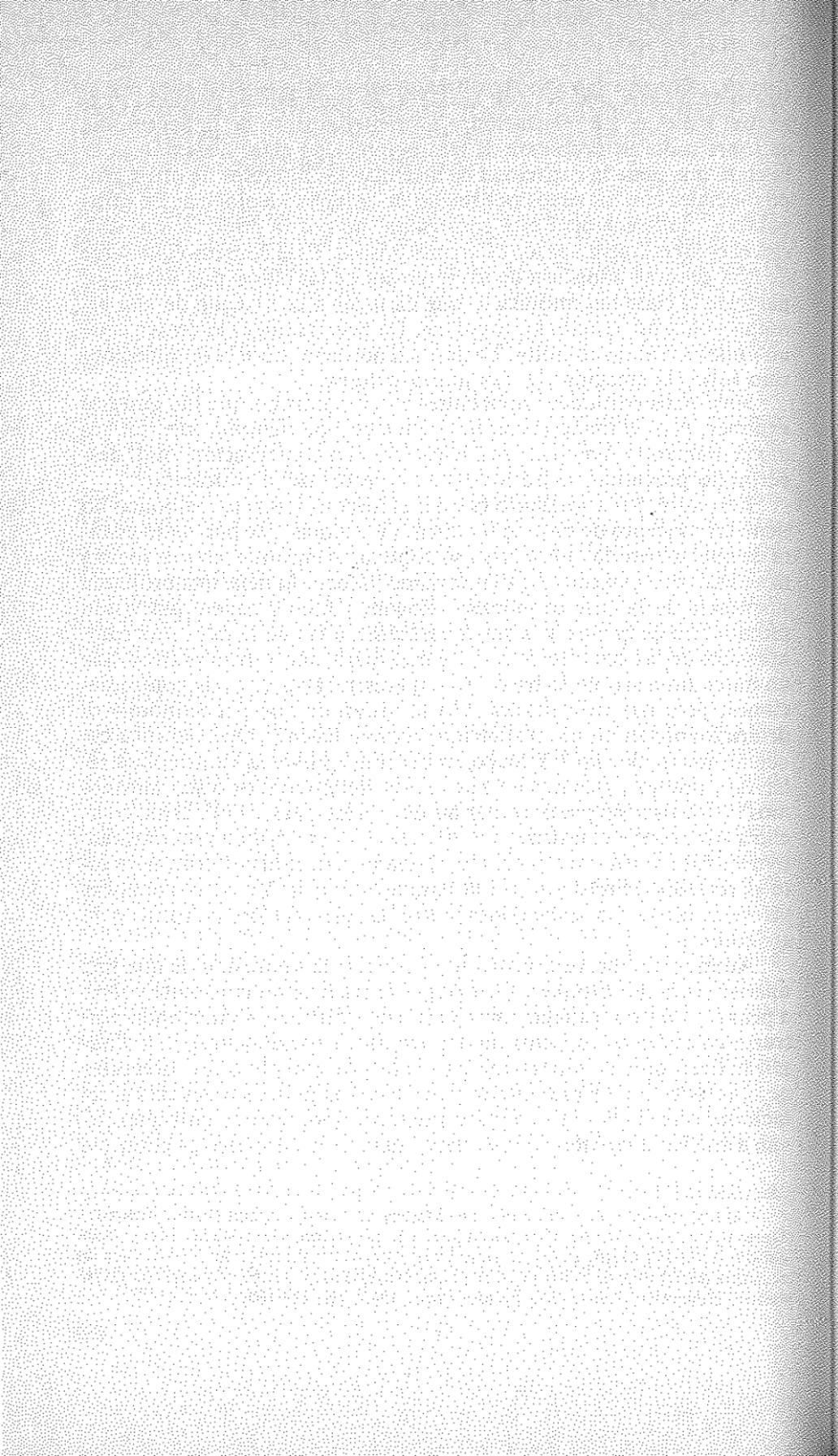
hegemonía tiene que ver con el liderazgo económico, político, intelectual y moral. La realización y el mantenimiento de la hegemonía es sobre todo un problema de educación. Una clase hegemónica es la clase que tiene la capacidad de articular los intereses de otros grupos sociales con los suyos por medio de la lucha ideológica. En otras palabras, la hegemonía está construida, no por la dominación, sino con el consentimiento de los diferentes grupos. Es el consenso que surge de una genuina adopción de los intereses de las clases populares por parte de la clase hegemónica lo que da lugar a la creación de una genuina voluntad «nacional-popular». La hegemonía es la creación de un «nuevo sentido común». La política no versa sobre la dominación, sino sobre la creación de una nueva cultura.

Hay otros enfoques importantes en el marxismo que me gustaría exponer, pero el tiempo se acaba. Querría, por ejemplo, mostrar como el *marxismo feminista* está haciendo una contribución vital, despertando preguntas sobre todos los aspectos de la educación⁸.

Resumiré. Mi argumento es éste: el interaccionismo simbólico no tiene un concepto de base económica. (Y además, ¿se han dado cuenta de que, a medida que la crisis se ahonda, el enfoque interaccionista tiene una nueva vigencia?). El marxismo humanista tiene una profunda suspicacia de la base económica. Bowles y Gintis tienen una visión mecanicista de la base y la superestructura a la que le falta una comprensión de las contradicciones. En el marxismo estructuralista hay un entendimiento de la base y la superestructura con sus contradicciones, pero hay dificultades. ¿Es la visión de que «la economía es determinante en última instancia», economicista? ¿Qué significa ese «en última instancia»? Y luego está el concepto de la «autonomía relativa»; veamos, ¿los niveles pueden ser determinados o son autónomos? Althusser no puede tomar las dos direcciones. Willis critica mucho a Althusser y mantiene que en la clase obrera hay un proceso creativo de autoconfiguración, al que llama producción cultural, pero esto es tratado sin relación con la base económica. Yo quiero conocer las relaciones, las conexiones entre la producción cultural y la económica.

Aunque esta breve exposición puede dar la impresión de que hay una sucesión de enfoques, pienso que se trata de un constante volver a pensar, volver a trabajar sobre problemas difíciles —intentando centrarse en distintos aspectos de una totalidad social compleja y dinámica. Creo que es importante entender por completo las diferentes perspectivas que he presentado y las diversas teorizaciones de las relaciones entre la base y la superestructura, porque estos enfoques llevan a análisis diferentes de la escuela y tienen distintos efectos políticos.

⁸ Estoy pensando en escritores como Madeleine Arnot, Miriam David, Rosemary Deem y Ann Marie Wolpe. Para las mujeres y la educación, véase Madan Sarup, *Education, State and Crisis*, Londres: Routledge y Kegan Paul, 1982, pp. 77-92. Para los recientes desarrollos de la teoría gramsciana, véase Madan Sarup, *Marxism, Structuralism, Education*, Lewis: The Falmer Press, 1983, pp. 129-165.



CAUSALIDAD, ESTRUCTURA Y ACCIÓN SOCIAL: CONSIDERACIONES EN TORNO A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Antonio de Pablo
Universidad Complutense

Una de las preguntas más fundamentales que se ha planteado siempre la Sociología de la Educación es, sin duda, en qué medida la educación contribuye al cambio y transformación de la sociedad o si, por el contrario, se trata de una fuerza conservadora que tiende a mantener y reproducir las estructuras sociales vigentes.

Probablemente se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que en nuestras actuales sociedades modernas la educación hace ambas cosas a la vez: contribuye a mantener y reproducir el orden social existente, pero también a cambiarlo y transformarlo de múltiples y variadas maneras. Con todo, es evidente que la respuesta a este interrogante no puede darse a priori. Sólo el estudio concreto de la realidad educativa, de sus formas institucionales y de sus procesos de funcionamiento, tal y como éstos se desarrollan en el contexto de una determinada sociedad, puede arrojar luz sobre la cuestión. El problema, sin embargo, está en *cómo* ha de realizarse este estudio si se quiere que sea realmente fructífero. Las relaciones entre educación y sociedad son complejas y no se dejan aprehender fácilmente, ni a través de la mera observación empírica, ni desde la pura especulación teórica sobre las mismas. Teoría y observación empírica son ambas necesarias, pero depende de la manera de plantearlas y de combinar una con otra el que se llegue a resultados más o menos positivos en la investigación.

Mi objetivo, en esta páginas, es precisamente plantear algunas *cuestiones básicas*, de cuya resolución depende, a mi manera de ver, el que se puedan superar muchos de los problemas teóricos y metodológicos con que se enfrenta hoy la Sociología de la Educación a la hora de abordar el estudio de las relaciones entre educación y sociedad. Un estudio que permita «explicar» (y no sólo describir) por qué la realidad educativa de una determinada sociedad está configurada y funciona de la forma en que lo hace, teniendo en cuenta las estructuras sociales que inciden en ella a la vez que la influencia que ella misma

ejerce sobre la vida de la sociedad en su conjunto. Se trata, pues, de ver cómo puede la Sociología de la Educación avanzar hacia este tipo de estudio, en la medida en que se consiga plantear correctamente determinadas cuestiones previas, de enfoque y de metodología, que considero fundamentales. Para ello, vamos a empezar viendo, aunque sólo sea brevemente, a grandes líneas, la evolución que la propia Sociología de la Educación ha experimentado en sus planteamientos a lo largo de las últimas décadas.

I.

DIFERENTES ENFOQUES EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: PROBLEMAS QUE PLANTEAN

a) Dentro de la perspectiva *funcionalista*, el análisis sociológico de la educación se ha centrado tradicionalmente en ver las relaciones que existen entre el sistema educativo y las «necesidades» del sistema social en su conjunto. Los cambios propios de una sociedad industrial en expansión —se argumenta— dan lugar a nuevas necesidades, que han de ser satisfechas si se quiere que la sociedad funcione y progrese. En este contexto, la educación jugaría un papel crucial, en la medida en que tiende a responder a tres de estas necesidades.

— En primer lugar, la *económica*. El sistema educativo contribuye al desarrollo de los «recursos humanos» que necesita toda sociedad industrial moderna. En la sociedad preindustrial, la división del trabajo está todavía poco desarrollada: el abanico de ocupaciones es relativamente limitado y la preparación para las mismas puede realizarse a través del aprendizaje directo en el propio trabajo (en el seno de la familia o en contacto con artesanos experimentados). La industrialización, sin embargo, trae consigo importantes cambios en la estructura ocupacional: la mecanización requiere una mano de obra más cualificada, surgen nuevas ocupaciones con niveles de capacitación más elevados y crece la necesidad de conocimientos técnicos y profesionales de todo tipo.

Las teorías del «capital humano» se sitúan, sin duda, en este contexto: consideran la educación como una importante inversión productiva, lo que les lleva a preocuparse por los problemas de falta de aprovechamiento de las capacidades existentes en la sociedad¹.

— Segundo, la compleja división del trabajo, propia de las sociedades industriales modernas, con la multiplicidad de ocupaciones, de

¹ Sobre las teorías del «Capital humano» pueden verse, entre otros: Th. W. Schultz, «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, 51, 1961, pp. 1-17; M. Blaug, «The empirical status of human capital theory», *Journal of Economic Literature*, Sept. 1976; G. Psacharopoulos, *Earnings and Education in OECD Countries*, París 1975; J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Londres 1977, pp. 307-66, y C. Fuente, «Algunas consideraciones sobre el capital humano y teorías alternativas», en INCIE, *Temas de Investigación Educativa*, Madrid 1979, pp. 73-86.

niveles de capacitación y de tipos de responsabilidad que comporta, exige sin duda mecanismos eficientes de *selección*, que permitan situar a los individuos, según sus capacidades y competencias, en los puestos para los que son más aptos y que pueden desempeñar con mayor eficiencia. En este sentido, la educación cumple una función de selección, en la medida en que permite organizar la distribución de los individuos en los diferentes puestos de la división del trabajo de acuerdo con criterios lo más objetivos y racionales posibles.

Ejemplo típico de este tipo de argumentación es la conocida teoría de la estratificación social desarrollada por Davis y Moore². En ella, la educación aparece como mecanismo institucional orientado a conseguir la adscripción de las personas más capacitadas a las posiciones que suponen unos conocimientos y unas responsabilidades mayores. Así, la educación, al tiempo que ajusta recursos humanos y necesidades sociales al nivel del sistema social, representa en el plano individual un cauce de «movilidad» y un instrumento de «igualación» social, al basar la selección de los individuos para los distintos puestos de la división del trabajo en criterios de capacidad, de motivación y de esfuerzo personal.

— Y, tercero, desde la perspectiva funcionalista se argumenta que la educación contribuye a la *cohesión* de la sociedad, al transmitir a las nuevas generaciones el núcleo de «valores» centrales que predominan en ella. Los contenidos del currículo escolar y el proceso de socialización que tiene lugar en la escuela exponen a todos los alumnos, independientemente del medio social y cultural de que proceden, a una misma «cultura común»; se desarrolla así en ellos el conocimiento necesario sobre las instituciones de la sociedad en que viven, así como los valores y formas de comportamiento que han de caracterizar más tarde su vida como adultos.

El análisis de Parsons³ sobre las funciones de la escuela en la sociedad americana o el de Dreeben⁴ sobre lo que se aprende en la escuela son ejemplos claros de este tipo de planteamientos.

La imagen que resulta de estos análisis funcionalistas es la de un sistema educativo «adaptado» a las necesidades de la sociedad, a cuyo desarrollo y progreso contribuye de manera importante.

b) Por otra lado, ya desde los años 50 se desarrolla otra línea de trabajo en Sociología de la Educación, centrada fundamentalmente en el estudio de las *desigualdades sociales* ante la educación. Sus inicios están en Inglaterra y se nota en ella la influencia reformista de la ideología Fabiana, que ha caracterizado históricamente al Labor Party. Es la tradición que suele denominarse de la «Aritmética

² K. Davis y W. E. Moore, «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, 9, 1945, pp. 242-49.

³ T. Parsons, «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society», *Harvard Educational Review*, 29, 1959, pp. 297-318.

⁴ R. Dreeben, *On What is Learned in School*, Addison-Wesley, Reading, Mass., 1968.

Política»: se centra en la descripción empírica de la realidad social con vistas a cambiarla a través de las necesarias reformas políticas. Su preocupación fundamental es hacer ver la situación desfavorable e injusta en que se encuentran los sectores populares, incapaces de realizar todo su potencial humano debido al desigual acceso que tienen a los distintos niveles del sistema educativo.

Estas preocupaciones aparecen ya en el estudio de Glass⁵ sobre la movilidad social en Inglaterra, publicado en 1954; y en la misma línea van Floud, Halsey y Martin⁶ en su estudio sobre clase social y oportunidades educativas de 1956. Frente al optimismo meritocrático reflejado por los análisis funcionalistas, estos estudios dan una visión más realista, haciendo ver lo injusto e ineficiente que era el sistema educativo inglés y, consiguientemente, la necesidad de introducir importantes reformas en su organización y funcionamiento, como señalaría por esas fechas el Crowther Report (1959). Surge así, tanto en los medios académicos como entre los políticos reformistas, la preocupación por la «igualdad de oportunidades» ante la educación. Igualdad de oportunidades que, en un principio, se plantea como igualdad de acceso a los distintos niveles de la enseñanza; pero que, poco a poco, iría ampliándose, sobre todo a partir del Informe Coleman⁷ en Estados Unidos, hasta llegar a convertirse en lo que se dio en llamar la «nueva» concepción de la igualdad de oportunidades: una auténtica igualdad de oportunidades no sólo había de ampliar el número de alumnos a todos los niveles de la enseñanza, con un sistema educativo menos diferenciado y más unitario, abierto a individuos de todos los grupos y clases de la sociedad; debía también comportar unas mismas posibilidades de «éxito» a lo largo de todo el proceso educativo. De ahí las nuevas estrategias de política educativa que fueron iniciándose en muchos de los países industriales más avanzados: potenciación de la educación preescolar para todos, enseñanza individualizada, educación compensatoria, etc...⁸

El fracaso de estas políticas, constatado repetidamente desde finales de los años 60, hizo que se replanteara la validez de las teorías en que se apoyaban. Ni los esfuerzos por una mayor igualdad de oportunidades ni la aplicación de medidas compensatorias para convertir al sistema educativo en un factor de nivelación social, parecían haber dado resultados apreciables, como, entre otros, hacía ver el estudio de Jenks y sus colaboradores en el caso de la sociedad americana, por ejemplo⁹.

⁵ D. V. Glass, *Social Mobility in Britain*, (Routledge and Kegan Paul, Londres 1954).

⁶ J. Floud, A. H. Halsey y F. M. Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, Londres 1956.

⁷ J. S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, Washington 1966.

⁸ Sobre estos planteamientos, ver: T. Husen, «Strategies for Educational Equality», en OCDE, *Education, Inequality and Life Chances*, vol. 1, París 1975.

⁹ Ch. Jenks, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling*

c) Pero no bastaba con constatar el fracaso de la escuela como instrumento de cambio y de transformación social. Era necesario descubrir las razones de fondo de este fracaso. Es lo que van a hacer los nuevos planteamientos que marcan los estudios sobre la educación aparecidos a lo largo de la década de los años 70. El punto de arranque de estos nuevos planteamientos se centra fundamentalmente en la crítica de los presupuestos teóricos anteriores, preocupados por ver cómo se llegaba a un reparto más igualitario de ese bien escaso que es la educación, sin preguntarse, para empezar, si esto es realmente posible en una sociedad radicalmente desigual como la capitalista. ¿No es incongruente pedir que el sistema educativo sea instrumento nivelador e igualador, cuando de hecho se trata de uno de los principales mecanismos de selección, destinado a reforzar las diferencias de clase existentes en la sociedad capitalista? Por otro lado, la cultura que el sistema educativo transmite no es una cultura «neutra»; en una sociedad dividida en clases como la capitalista, es fundamentalmente la cultura burguesa, la cultura de las clases dominantes, la que se inculca a través de la educación; lo que no puede por menos de contribuir a reproducir y perpetuar el orden social vigente.

En este contexto se sitúan, sin duda, aunque desde orientaciones teóricas diferentes, la llamada «nueva» *Sociología de la Educación* inglesa¹⁰, la teoría de la *reproducción* de Bourdieu y Passeron¹¹, la concepción Althusseriana de la escuela como *aparato ideológico de Estado*¹² o la teoría de la *correspondencia* desarrollada por Bowles y Gintis¹³.

Para los «nuevos» sociólogos de la educación ingleses, la principal limitación de los estudios anteriores, tanto los de corte funcionalista como los centrados en el análisis de las desigualdades educativas, radica en que toman la educación como algo «dado», ven los ele-

in America, Basic Books, Nueva York 1972. El mismo Jenks ha vuelto más recientemente sobre el tema en: *Who Gets Ahead? Determinants of Economic Success in America*, Basic Books, Nueva York 1979.

¹⁰ Entre los trabajos más significativos de la «Nueva» Sociología de la Educación, pueden señalarse: M. Young (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Mac Millan, Londres 1971. Dentro de esta antología de textos, cabe resaltar en particular la «Introduction» del propio Young, el trabajo de G. M. Esland, «Teaching and Learning as the organization of knowledge» y el de N. Keddie, «Classroom knowledge». Igualmente: D. Gorbitt, «The New Sociology A Education», *Education for Teaching*, otoño, 1972; M. Greene, «Curriculum and consciousness», *Teacher's College Record*, vol. 73, 2, 1971; N. Postman y C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin Books, Harmondsworth, 1971, y M. Young, «Taking sides against the probable: problems of relativism in Teaching and the Sociology of Knowledge», *Educational Review*, 25, 3, 1973.

¹¹ P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La Reproduction*, Ed. de Minit, París 1970.

¹² L. Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 104-70. En la línea de Althusser va el trabajo de Ch. Baudelot y R. Establet, *L'Ecole capitaliste en France*, Maspero, París 1975.

¹³ S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York 1976. En la misma línea va la obra de M. Carnoy y H. M. Levin, *The Limits of Educational Reform*, David Mckay, Nueva York 1976.

mentos del proceso educativo —quien enseña, lo que enseña y a quien lo enseña— como hechos objetivos que están ahí, como algo que se da por descontado. Frente a esta visión de las cosas, estos autores piensan, por el contrario, que de lo que se trata es precisamente de «problematizar», de poner en tela de juicio, el propio proceso educativo y los comportamientos que tienen lugar dentro de él. Es este intento de problematizar lo hasta entonces dado por descontado el que dirige sus esfuerzos hacia el estudio, por un lado, del «currículo escolar» (de cómo se forma y se transmite el conocimiento en el contexto social de la escuela) y, por otro, de los «procesos de interacción» entre enseñantes y alumnos, tal y como éstos tienen lugar en el ámbito de la escuela. En último término, el objetivo es llevar a cabo una tarea crítica de desmitificación de todo el proceso educativo, tanto en relación con los contenidos que la escuela imparte como respecto de las prácticas que tienen lugar en ella (métodos pedagógicos, sistemas de autoridad y disciplina, mecanismos de evaluación, etc...), haciendo aparecer el carácter ideológico y de legitimación de un determinado orden social, al servicio del cual están estos contenidos y estas prácticas escolares en una sociedad como la capitalista.

Por su parte, los planteamientos de Bourdieu y Passeron parten, en gran medida, de la misma problemática que la de los nuevos sociólogos ingleses. Tratan de poner en tela de juicio la aparente neutralidad del funcionamiento del sistema educativo. Su objetivo es analizar los mecanismos mediante los cuales la institución educativa «reproduce» la cultura dominante; reproducción cultural que, a su vez, contribuye a mantener y reforzar las estructuras sociales vigentes. En este contexto se enmarca su teoría de la «violencia simbólica».

Aunque desde un enfoque teórico diferente, el del estructuralismo marxista, también Althusser centra su interés en demostrar el carácter reproductor del sistema educativo. Sólo comprendiendo la importancia del aparato ideológico de Estado (como él lo llama) que es la escuela en la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, puede entenderse la lógica de funcionamiento del sistema educativo. El papel que la escuela cumple, proporcionando a los miembros de las distintas clases sociales la ideología apropiada capaz de lograr la interiorización de las relaciones de dominación capitalista por parte de la mayoría, aparece así como elemento fundamental en el mantenimiento y reproducción de la dominación de clase.

En el caso de Bowles y Gintis, su obra *Schooling in Capitalist America* se apoya en la llamada teoría de la «correspondencia» entre sistema educativo y sistema económico. Según ellos, los principales aspectos de la organización educativa serían un calco de las relaciones de dominación y subordinación existentes en la esfera económica. Al igual que en la empresa capitalista, también en la escuela, las relaciones sociales se rigen por una jerarquía de autoridad y de control. Lo que hace que la experiencia que viven los estudiantes en la escuela contribuya a desarrollar en ellos los rasgos de personalidad y las formas de comportamiento apropiados para la posición que en el futuro ha-

brán de ocupar unos y otros en la jerarquía de la división capitalista del trabajo. Con lo cual se verá facilitada su integración en el orden económico y social vigente.

* * *

El análisis crítico del funcionamiento del sistema educativo a que han dado lugar los planteamientos de los años 70 representa, sin duda, un avance del que hoy ya no es posible volver atrás. Pero es también un avance que, aunque aparentemente parece haber dejado todo explicado en las relaciones entre educación y sociedad, en realidad plantea tantos problemas como los que resuelve.

La «nueva» Sociología de la Educación de comienzos de los años 70 reaccionaba ante lo que consideraba una concepción excesivamente «determinista» de la acción social. Pensaba que la Sociología convencional (tal y como se había desarrollado en el marco del funcionalismo normativista) tendía a ver a los individuos encerrados en unas estructuras sociales que los hacían actuar de formas ya fijadas de antemano. Frente a ello, estos autores plantean la necesidad de insistir, por el contrario, en la capacidad autónoma de los sujetos sociales para construir el mundo en el que viven. En el contexto escolar, esto significa que los sujetos implicados, enseñantes y alumnos, fundamentalmente, estarían en condiciones de descubrir el carácter ideológico del conocimiento que se les impone y, a partir de este descubrimiento, podrían construir un nuevo tipo de conocimiento más conforme con sus intereses vitales, capaz de tener un efecto liberador en el desarrollo de sus personalidades, a la par que transformador de la realidad social. El problema con este tipo de planteamiento es que tiende a aislar el aula y la escuela del contexto social más amplio, de las estructuras socio-económicas y políticas que les condicionan¹⁴. Si la escuela transmite unos determinados saberes, no es por casualidad; estos saberes, tal y como se hallan objetivados, son el resultado de unas relaciones estructurales determinadas. Preocupados sobre todo por poner de manifiesto las posibilidades de cambio y transformación de la realidad que los sujetos sociales tienen en sus manos, estos autores olvidan que se trata siempre de posibilidades limitadas y condicionadas por unas estructuras sociales que van más allá de los muros de la escuela¹⁵.

¹⁴ El propio M. Young es consciente de estos problemas, como puede verse en las consideraciones que él y G. Whitty hacen en *Society, State and Schooling*, The Falmer Press, Londres 1977, pp. 269 y ss.

¹⁵ Evaluaciones críticas sobre esta corriente de la Sociología de la Educación pueden verse, entre otros, en: B. Williamson, «Continuities and discontinuities in the Sociology of Education», en M. Flude y J. Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology*, Croom Helm, Londres 1974; J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Londres 1977; G. Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Macmillan, Londres 1977; R. Scharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1980;

Por su parte, planteamientos como los de Althusser o los de Bowles y Gintis van a insistir en la fuerza constriñente que tienen las estructuras socio-económicas sobre la educación en una sociedad como la capitalista. Esto les lleva a descuidar, en gran medida, el análisis concreto de la «acción» que llevan a cabo los sujetos sociales. Lo que ocurre en la institución educativa no es sino el resultado de la influencia que sobre ella ejercen las estructuras de la sociedad. Volvemos así de nuevo al funcionalismo: cada parte del todo social —en este caso, la institución educativa— no puede sino funcionar de acuerdo con la lógica general que rige al sistema social en su conjunto. De ahí el carácter «reproductor» de la escuela. Se reemplaza así la antigua imagen de la educación como elemento de desarrollo y de progreso dentro del orden social por otra de control y dominación; pero el esquema de funcionamiento sigue siendo el mismo. A pesar de su diferente orientación política, las antiguas teorías de la educación como fuente de orden social y de progreso y las recientes teorías neomarxistas de la educación como mecanismo de control social y de dominación se enmarcan en un mismo contexto explicativo. Ambas hacen referencia a imperativos sociales y a procesos estructurales que inciden sobre el sistema educativo. El problema, sin embargo, está en mostrar *cómo* esos imperativos y esos procesos se producen de hecho en la realidad concreta de la escuela ¹⁶.

Como resultado de todo ello, a lo largo de estos años, nos hemos encontrado con dos tipos de trabajos en Sociología de la Educación: por un lado, los que se han centrado en el análisis de los micro-procesos, tal y como éstos se desarrollan en el aula y en la escuela, llevados a cabo sobre todo desde perspectivas fenomenológicas o interaccionistas, y, por otro, los estudios de «gran teoría», planteados a nivel macro-social y centrados en el análisis de las relaciones entre sistema educativo y estructuras sociales. En ambos casos, nos encontramos en el mismo problema, aunque desde posiciones distintas: el de *integrar estructuras y prácticas sociales*. Si se parte de las prácticas que desarrollan los sujetos en el aula o en la escuela (interacción, transmi-

R. Bates, «New developments on the new Sociology of education», *British Journal of the Sociology of Education*, 1, 1, 1980, y B. Davies, «The state of schooling», *Educational Analysis*, 3, 1, 1981.

¹⁶ Las críticas a los planteamientos de Bowles y Gintis han sido innumerables a lo largo de estos últimos años. Entre otras pueden verse, además de las obras de Karabel y Halsey y de Bernbaum, ya citadas: L. Barton y S. Walker, «Sociology of Education at the crossroads», *Educational Review*, 30, 3, 1978; D. Hogan, «Capitalism, liberalism and Schooling», *Theory and Society*, 8, 1979, pp. 387-413; M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1979; T. Edwards, «Schooling for Change: Function, Correspondence and Cause», en L. Barton, R. Meighan y S. Walker (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, The Falmer Press, Londres 1980; H. A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, The Falmer Press, Londres 1981. Los propios Bowles y Gintis corrigen algunos de sus planteamientos en «Contradiction and Reproduction in Educational Theory», en la obra colectiva editada por L. Barton, R. Meighan y S. Walker que acabo de citar.

sión de conocimientos y de valores, etc...) ¿cómo llegar a los aspectos estructurales que estas prácticas encarnan? Y si se parte de la gran teoría (funcionalismo, reproducción, correspondencia, etc...), ¿cómo incorporar los resultados de la observación empírica en el análisis estructural más amplio?

II

EXPLICACIÓN CIENTÍFICA Y ESTRUCTURACIÓN SOCIAL

Para resolver estos interrogantes pienso que es necesario plantear correctamente dos cuestiones fundamentales previas. Me refiero concretamente, por un lado, a la manera de entender las relaciones entre *estructuras y acción social*; y, por otro, a la concepción misma de la ciencia social, de lo que supone *explicar científicamente* los fenómenos sociales. Son, sin duda, cuestiones complejas y sobre las que existe hoy un amplio debate en el seno de las ciencias sociales. De ahí que no pretenda yo resolverlas aquí en unas pocas páginas; sí considero, con todo, necesario intentar al menos plantearlas en sus justos términos; pues de ello depende, a mi manera de ver, el que se puedan superar muchos de los problemas con que viene enfrentándose desde hace tiempo la Sociología de la Educación.

Empezaré por la cuestión de lo que supone *explicar científicamente* los fenómenos sociales. La concepción «positivista» de la ciencia, tradicionalmente dominante en Sociología, se configura en torno a la idea de leyes causales de Hume, es decir, de leyes que son o dependen de conexiones constantes entre acontecimientos o estados de cosas entendidos como objetos de la experiencia empírica. La explicación de los fenómenos tiene lugar en la medida en que puede llegarse a establecer «regularidades empíricas» entre ellos. Según esto, se considera que un fenómeno está explicado cuando puede mostrarse que es un caso particular de una generalización empíricamente establecida. La realidad, sin embargo, es que, para que podamos decir que un fenómeno está explicado, no basta con que se puede mostrar que es un caso particular de una generalización empíricamente establecida. Con esto, lo único que podemos afirmar es que, sobre la base de las observaciones realizadas hasta el momento, un determinado fenómeno ha tendido siempre a aparecer ligado a otro y que, por consiguiente, si no existen factores que lo impidan, se espera que ello ocurra también en el futuro. Pero la afirmación de que un fenómeno es causa de otro, hecha a partir de una conexión regular observada entre ambos, no nos dice *por qué* existe esa regularidad; en el fondo, no nos explica realmente el fenómeno. El error está en confundir la aportación de razones o argumentos para esperar que ocurra un determinado fenómeno con dar una «explicación causal» de por qué ocurre ese fenómeno.

La raíz del problema estriba en los postulados básicos de la propia concepción positivista del conocimiento científico: fundamentalmente en el carácter privilegiado que los positivistas conceden, tanto ontológica como epistemológicamente, a la observación empírica y al lenguaje observacional. Para el positivismo, el lenguaje observacional es *ontológicamente* privilegiado en el sentido de que sólo los términos que pertenecen a tal lenguaje hacen referencia a elementos «realmente existentes». Y es *epistemológicamente* privilegiado en cuanto que las afirmaciones observacionales pueden ser verificadas o falsadas sin referencia a la verdad o falsedad de afirmaciones teóricas¹⁷.

Son estos presupuestos los que una concepción *realista* de la ciencia, como la desarrollada por R. Harré, R. Bhaskar y otros, no acepta¹⁸. Para explicar científicamente los fenómenos no basta con llegar a establecer regularidades empíricas entre hechos observables. Es necesario poder determinar los «procesos causales» mismos, a través de los cuales esas conexiones regulares que observamos entre fenómenos se producen. En otras palabras, es preciso llegar a conocer *las estructuras y mecanismos* reales que están en el origen de los fenómenos empíricos y que son los que realmente producen las regularidades observadas entre ellos. Es decir que, si se constata una conexión regular entre fenómenos, puede suponerse que existe algún tipo de relación causal entre ellos; pero con ello no sabemos todavía si esto es así y —lo que es más importante—, aun cuando la relación causal entre ellos exista de hecho, no hemos explicado todavía en qué consiste esta causalidad entre un fenómeno y otro. No se puede, por tanto, identificar «covariación» con «causalidad», como tradicionalmente ha hecho el empirismo positivista. Dar una explicación de la relación causal entre fenómenos supone siempre descubrir la presencia de algún «mecanismo interviniente» que es el que los liga, permitiéndonos así afirmar que el uno es causa del otro. Según esto, causalidad no significa conexiones constantes entre fenómenos, sino que implica la actualización de propiedades de entidades reales con «poderes causales». La tarea del conocimiento científico es precisamente descubrir tales entidades y analizar su naturaleza, propiedades y poderes. En el fondo, esto es lo que ha hecho siempre la ciencia, en contra de lo que la visión positivista pretende.

La aplicación de esta concepción «realista» de la ciencia al ámbito de *lo social* está siendo objeto de planteamientos cada vez más frecuentes. Entre ellos, pueden señalarse los de Harré y Secord¹⁹, Keat

¹⁷ Sobre este punto ver R. Keat y J. Urry, *Social Theory as Science*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1975, pp. 19-20.

¹⁸ Ver a este respecto: R. Harré, *The Principles of Scientific Thinking*, Macmillan, Londres 1970; R. Bhaskar, *A Realist Theory of Science*, Leeds Books, Leeds 1975; y R. Harré y E. Madden, *Causal Powers*, Blackwell, Oxford 1975.

¹⁹ R. Harré y P. F. Secord, *The Explanation of Social Behavior*, Blackwell, Oxford 1972, y R. Harré, *Social Being*, Blackwell, Oxford 1979.

y Urry²⁰, Benton²¹, Bhaskar²², Scott²³, Jary²⁴, etc... En su obra *The Possibility of Naturalism...* Bhaskar argumenta que la confrontación tradicional dentro de las ciencias sociales entre positivismo y hermenéutica se debe fundamentalmente a que ambos cometen el error de depender de teorías «empiricistas» sobre la realidad y la causalidad, el primero, aceptándolas, y la segunda, reaccionando ante ellas. Según él, esta confrontación tradicional puede superarse en la medida en que se adopte una visión «realista» de la ciencia en el análisis explicativo de la realidad social y del comportamiento humano implicado en ella. Ello permitiría desarrollar un naturalismo no-positivista basado en la unidad de método entre ciencias naturales y ciencias sociales, capaz de evitar muchos de los problemas que plantea la ciencia social positivista, a la vez que incorporar, superándolas, las críticas que la tradición hermenéutica e interpretativa ha venido haciendo tradicionalmente al positivismo, en el contexto de las ciencias sociales.

Según esto, la Sociología, al igual que las ciencias naturales, requiere, para constituirse en auténtico conocimiento científico, partir de la existencia real del objeto de que se ocupa. Este objeto no es otro que el conjunto de «*estructuras de relaciones sociales*» duraderas que configuran una sociedad. Estructuras de relaciones sociales que se sabe son reales, no porque sean siempre directamente asequibles a nuestra observación inmediata, sino porque podemos constatar su «poder» y su «capacidad» para incidir en los fenómenos directamente observables, produciendo en ellos efectos causales que los afectan.

Ahora bien, si las estructuras de las relaciones sociales son tan reales como las de la naturaleza, hay que tener en cuenta que sus propiedades son cualitativamente diferentes. En tres aspectos fundamentalmente: las estructuras sociales, a diferencia de las naturales, no existen independientemente de la actividad humana que los sustenta; actúan y producen sus efectos causales siempre a través del significado y de la intencionalidad que los sujetos dan a su acción, y son estructuras sólo relativamente duraderas, de tal manera que las tendencias a que dan lugar no tienen por qué ser universales, invariables en el tiempo y en el espacio.

Según esto, puesto que las estructuras sociales, a diferencia de las

²⁰ R. Keat y J. Urry, *Social Theory as Science*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1975, y más recientemente el «Postscript» a la 2ª edición de esta misma obra publicada en 1982, en el que Keat y Urry corrigen algunas deficiencias y amplían sus planteamientos anteriores.

²¹ T. Benton, *Philosophical Foundations of the Three Sociologies*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1977.

²² R. Bhaskar, *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, Harvester, Brighton 1979, y *Dialectic, Materialism and Human Emancipation*, New Left Books, Londres 1983.

²³ J. Scott, «Realist Sociology and the critique of empiricism» *Philosophy of the Social Sciences*, 9, 1979, pp. 327-40.

²⁴ D. Jary, «The new Realism in British Sociological Theory», en *Transactions of the Annual Conference of the British Sociological Association*, BSA Publications, Londres 1980.

naturales, no existen ni producen efectos causales independientemente de la actividad humana, es evidente que no puede hablarse de «causalidad» en la vida social exactamente en los mismos términos en que lo hacemos cuando nos referimos a los fenómenos naturales. La explicación causal en la ciencia social no puede ser nunca una explicación de tipo «mecanicista»; ha de tener siempre en cuenta el significado y la intencionalidad de la acción de los sujetos sociales. Esto es lo que hace que en el estudio de la realidad social nos encontremos siempre ante sistemas de relaciones y de prácticas sociales «abiertos»; debido precisamente a la parte de indeterminación e impredecibilidad que introduce en ellos la acción humana. De donde se deriva una consecuencia importante: y es que el análisis sociológico no puede entenderse nunca como estudio de una totalidad absoluta e intemporal, cuyas leyes de funcionamiento pueden ser descubiertas fuera de su plasmación concreta en la «historia». Lo que no quita para que el objetivo de la ciencia social sea el mismo que el perseguido por las ciencias de la naturaleza: descubrir las estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas, estudiando su naturaleza, propiedades y poderes causales así como las tendencias de desarrollo que las caracterizan en cada momento histórico. Pues sólo así puede llegarse a «explicar» los fenómenos sociales que observamos en la vida de una sociedad.

En esta concepción realista de la ciencia, el concepto de *estructura social* ocupa un lugar central de cara al análisis y explicación de los fenómenos sociales. Ahora bien, se trata de un concepto de estructura social distinto del que de ordinario utiliza la Sociología positivista. Para ésta, hablar de estructura social es hablar de regularidades entre fenómenos empíricos. Ésta es la visión que aparece ya en Durkheim, de quien sin duda deriva la utilización que del concepto de estructura social ha hecho la Sociología posterior. Según Durkheim, la estructura social hace referencia a relaciones entre hechos sociales que son fenómenos sui generis. Pero ¿de qué relaciones se trata?. Son, como él mismo aclara, relaciones de «variación concomitante». Así, por ejemplo, variaciones en el grado de diferenciación de una colectividad estarían supuestamente relacionadas con variaciones concomitantes en su tamaño; o variaciones en las tasas de suicidio de un grupo estarían relacionadas con variaciones concomitantes en su grado de cohesión y regulación internas. El concepto de estructura social, desde esta perspectiva, tiene un carácter puramente «descriptivo», nunca «explicativo»; se considera la estructura social como mera descripción de conexiones regulares entre fenómenos empíricos. Para la concepción realista, en cambio, el término de estructura social hace referencia, como hemos visto, a conjuntos de relaciones sociales relativamente duraderas entre grupos y categorías de individuos: relaciones sociales de poder, competición, dominación y subordinación, control, alianza, conflicto, explotación, etc... Estas relaciones «estructuran» los diferentes intereses que los miembros de cada grupo o categoría persiguen, así como los recursos, limitaciones y oportunidades con que cuentan a la hora de tratar de realizar esos

intereses. Es esta realidad estructurada la que la Sociología tiene por objeto descubrir, para así poder explicar por qué se producen los fenómenos empíricos que de hecho constatamos en la vida de una sociedad; pues es en ella donde radica la causa de esos fenómenos empíricos y, por tanto, sólo a partir de ella puede darse una verdadera explicación causal de los mismos.

Esto, sin embargo, no debe llevarnos a una concepción reificada y a-histórica de las estructuras sociales, como la que ha tendido a prevalecer en los planteamientos «estructuralistas» y, en particular, en los del estructuralismo marxista tipo Althusser, donde las estructuras parecen funcionar al margen de la acción de los sujetos sociales. Y es que, cuando se conciben las sociedades como totalidades cerradas cuyo funcionamiento se rige por relaciones causales entre estructuras y su cambio y transformación es el resultado directo de contradicciones estructurales, por muy dialécticas que estas relaciones y contradicciones sean, no puede por menos de eliminarse la acción creadora de los sujetos sociales. Éstos no son más que «portadores» de esas estructuras y, como tales, se hallan plenamente condicionados por ellas a la hora de actuar. Lo que lleva ineludiblemente a una visión básicamente determinista de la acción social.

Pero tampoco hemos de caer en el peligro opuesto del «voluntarismo», como ocurre por ejemplo en el caso de las Sociologías de orientación fenomenológica o interaccionista. Frente a la imagen de los sujetos sociales como «producto» de las estructuras de la sociedad, estas corrientes del pensamiento sociológico han insistido siempre en la capacidad de los sujetos para construir el mundo en el que viven. Capacidad que tiende a situar sobre todo a la «subjetividad» humana en cuanto fuerza capaz de dar un significado propio a las relaciones sociales. El problema con estos planteamientos está en su incapacidad para otorgar a las estructuras sociales cualquier tipo de entidad propia y autónoma. En la medida en que tienden a reducir toda la realidad social a procesos de relaciones «intersubjetivas», las estructuras sociales no pueden tener más que un carácter contingente y efímero, resultado de la negociación entre los propios sujetos que suponen toda interacción.

Teniendo en cuenta los problemas que plantean estas diferentes corrientes del pensamiento sociológico —unas centradas fundamentalmente en el carácter constriñente de las estructuras sociales, lo que sin duda les lleva a visiones más o menos deterministas de la acción social, y otras que, por insistir sobre todo en las capacidades creativas de los sujetos, tienden a olvidar el carácter objetivo y condicionante de las estructuras sociales—, recientemente ha habido intentos de integrar *estructura* y *acción* en esquemas teóricos de síntesis, como es el caso de P. Bourdieu²⁵ o el de A. Giddens²⁶. Estos intentos de

²⁵ Su obra principal a este respecto es *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Droz, Ginebra 1972; desarrollada posteriormente en *Le Sens Pratique*, Minuit, París 1980, y en *Questions de Sociologie*, Minuit, París 1980.

²⁶ Giddens ha expuesto su teoría de la «estructuración» social fundamentalmente

resolver el problema de las relaciones entre estructura y acción a través de síntesis que combinen ambas perspectivas —la objetivista y la subjetivista, la estructuralista y la fenomenológica—, aunque representan sin duda un cierto avance respecto de las posiciones unilaterales anteriores, tienen el peligro de caer en algún tipo de «reduccionismo». O tienden a reducir la acción creadora y significativa de los sujetos sociales al funcionamiento de las estructuras, como parece ser el caso en los planteamientos de Bourdieu con su concepto de «hábito»²⁷; o, como ocurre con Giddens, la reducción se produce en el otro sentido: las estructuras sociales no poseen más entidad que la que les proporcionan los sujetos en el proceso de su interacción con los demás en la vida social; con lo que se desvirtúa así el carácter relativamente autónomo e impersonal de las propias estructuras sociales²⁸.

En este sentido, pienso que, si se quiere avanzar hacia una solución correcta de estos problemas, es preciso partir de premisas no-reduccionistas. Ello exige el desarrollo de un planteamiento que sea capaz de articular las relaciones entre estructura y acción sin reducir la una a la otra, sino entendiendo ambas como aspectos diferenciados de la realidad social, con características propias y particulares cada una. Para lo cual, es necesario distinguir, por un lado, la «interacción rutinaria» que tiene lugar en las relaciones entre sujetos sociales en la vida diaria de una colectividad y, por otro, la «acción social en el sentido histórico», en cuanto acción configuradora de las formas de organización social que caracterizan a la sociedad en un momento determinado. Ambos tipos de acción están sin duda interrelacionados, pero no deben confundirse, ya que dan lugar, al nivel de la estructuración social, a resultados diferentes. La acción social en el sentido histórico (llevada a cabo fundamentalmente por actores colectivos) da lugar a lo que podemos llamar «estructuras contextuales»; estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas que constituyen el contexto en que se desarrolla la interacción y que, por tanto, tienen una existencia previa e independiente de la misma. A distinguir de lo que podemos llamar «estructuras interactivas»: toda interacción entre individuos en la vida social crea sus propias estructuras, con rasgos propios, ligados a la situación específica que se produce

en *New Rules of Sociological Method*, Basic Books, Nueva York 1976, y en *Central Problems in Social Theory*, Macmillan, Londres 1979. Más recientemente ha tratado de aplicarla al análisis del desarrollo de las sociedades contemporáneas en *A Contemporary Critique of Historical Materialism*, Macmillan, Londres 1981.

²⁷ Sobre la obra de Bourdieu puede verse, entre otros: N. Garnham y R. Williams, «Pierre Bourdieu and the Sociology of culture: an introduction», *Media, Culture and Society*, 2, 1980, pp. 209-23; R. Sharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1980; y R. Jenkins, «Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism», *Sociology*, 16, 2, 1982, pp. 270-81.

²⁸ Para un análisis crítico de la obra de Giddens pueden verse, entre otros, los siguientes trabajos: M. Archer, «Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action», *British Journal of Sociology*, 33, 4, 1982; «Symposium on Giddens» (Giddens, Bleicher, Featherstone, Hirst, Gross, Smith, Ashley y Urry), número monográfico de *Theory, Culture on Society*, 1, 2, 1982.

entre los sujetos sociales. Estas estructuras interactivas son producto de las anteriores, de las estructuras contextuales, a la vez que resultado de la propia interacción de los sujetos sociales. Y es que las estructuras contextuales inciden en la interacción, pero siempre pasadas por el tamiz de la interpretación y utilización que de ellas hacen los propios sujetos sociales. El comportamiento social no es nunca mero reflejo de las estructuras contextuales en que se produce²⁹.

Ahora bien, el que se conciban las estructuras contextuales como realidades «pre-constituidas», anteriores al proceso de interacción y, por tanto, no producidas por ella, no significa, sin embargo, que se trate de entidades metafísicas, reificadas e independientes del ámbito de la acción humana en la historia. La formación histórica de las estructuras de relaciones sociales que caracterizan a una determinada sociedad en un momento dado, así como su cambio y transformación, depende fundamentalmente de la acción de actores colectivos (a través de sus luchas y conflictos) sobre las estructuras que han heredado de las generaciones anteriores. En este sentido, habría que hablar, no tanto de procesos de creación de estructuras o de estructuración, como hace Giddens, cuanto de «re-estructuración». Lo que la acción de los diferentes actores sociales hace es trabajar sobre los materiales existentes en ese momento, produciendo a partir de ellos otros diferentes. Lo que significa, por un lado, que la acción de los actores sociales está siempre condicionada por la naturaleza y características de los materiales sobre los que trabaja (las estructuras de relaciones sociales heredadas); pero, por otro, el resultado de ese trabajo depende también siempre de la intencionalidad y significación que los propios actores sociales dan a su acción: de la manera cómo perciben las limitaciones y posibilidades que ofrecen a su acción las estructuras sociales existentes, de la definición que hacen de la situación en cada momento histórico y de las posibles soluciones alternativas que tratan de buscar a la misma.

Es evidente que, en la práctica, las relaciones entre estructuras y acción social son bastante más complejas y difíciles de aprehender de lo que las consideraciones generales que aquí he hecho pueden dar a entender. En realidad, se trata de una cuestión teórica fundamental en la que la Sociología actual tiene todavía que profundizar bastante más de lo que lo ha hecho hasta ahora; profundización que, si ha de llegar realmente a resultados positivos, no puede desarrollarse únicamente en el plano de la elaboración teórica; y ello porque, como ha señalado acertadamente M. S. Archer, «los avances teóricos se producen siempre tras una lucha con problemas abstractos en relación con ámbitos concretos de investigación»³⁰, como puede ser sin duda el de la Sociología de la Educación que aquí nos ocupa.

²⁹ Sobre esta distinción entre «estructuras contextuales» y «estructuras interactivas» puede verse el análisis desarrollado por D. Layder en *Structure, Interaction and Social Theory*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1981.

³⁰ M. S. Archer, «Educational Systems», *Internacional Social Science Journal*, 33, 1981, p. 284.

III

CONSECUENCIAS PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

A partir de las consideraciones que sobre explicación científica en la ciencia social y sobre relaciones entre estructuras y acción social hemos hecho, preguntémonos ahora qué puede suponer todo ello para la Sociología de la Educación. Pienso que tres cosas fundamentalmente:

En primer lugar, la necesidad de abandonar el discurso general, la gran teoría (funcionalismo, reproducción, correspondencia, etc.) y descender al análisis de *situaciones concretas*, históricamente configuradas, sean sistemas educativos, centros escolares o situaciones específicas en aulas escolares. A todos los niveles es válido, y útil, el análisis, con tal de que se tengan en cuenta dos cosas: una, que cada nivel tiene sus características propias, y dos, que, al estudiar un determinado nivel, no se lo aísle de los otros que, de una u otra manera, inciden en él.

Segundo, necesidad, por tanto, de *estudios empíricos*, (no empiricistas); estudios que no sean meramente «descriptivos», sino que traten de dar una «explicación» causal de los fenómenos observados. Para lo cual, pienso que una concepción realista del conocimiento científico como la que hemos visto, puede ser de gran utilidad, en la medida en que orienta nuestros esfuerzos hacia la búsqueda de verdaderas explicaciones causales de los fenómenos.

Y tercero, es necesario que estos estudios se sitúen en el marco de una concepción correcta de las relaciones entre *estructuras sociales* y *acción social*. Estructuras de relaciones sociales duraderas, con capacidad y poder para producir efectos pertinentes en la vida social, aunque siempre a través de la acción de los sujetos sociales a los que condicionan.

Veamos más concretamente lo que todo ello implica a la hora de analizar la realidad social educativa. Tomemos, por ejemplo, la cuestión de «educación y desigualdades sociales». Desde un enfoque *positivista*, los estudios realizados sobre este tema se han centrado tradicionalmente en ver las conexiones existentes entre diferentes variables. Así, se toma como variable dependiente, a explicar, el «éxito escolar» de distintas cohortes de alumnos y se correlaciona con toda una serie de variables independientes: posición social (medida normalmente a través de la ocupación del padre), coeficiente de inteligencia de los propios sujetos, tipo de centro escolar a que acuden unos y otros, características culturales y motivacionales del medio ambiente familiar, etc... Con ello, se trata de ver cómo el origen social del que proceden los individuos influye en su éxito escolar. Después, a través de un proceso similar, se ve la correlación que existe entre nivel de estudios y éxito escolar alcanzados, por un lado, y las posibilidades de movilidad social que de hecho tienen unos y otros dentro del sistema de estratificación social, por otro. En el análisis de los datos puede seguirse, por ejemplo, el «path analysis» o análisis de camino; proce-

dimiento estadístico que permite calcular, en términos de coeficientes de regresión estandarizados, la parte de la varianza experimentada por la variable dependiente que se debe a la influencia de cada una de las variables independientes o intermedias, por sí misma o en combinación con otras, incluidas en el modelo. El objetivo, en este caso, es poder apreciar la influencia relativa que tiene la variable «educación», comparada con la variable «origen social», sobre la posición que llega a ocupar el individuo en el sistema de estratificación social. De los estudios realizados en esta línea, el último de Halsey y sus colaboradores sobre la situación en Inglaterra, es sin duda meritorio³¹. En él se hacen ver las complejas conexiones que existen entre las distintas variables que intervienen en la relación entre sistema educativo y estratificación social.

El problema, sin embargo, está en la *capacidad explicativa* misma que tiene este tipo de análisis. Se habla, sí, de que tal variable (origen social o educación) «explica» este porcentaje o el otro de la varianza constatada en el fenómeno que queremos explicar (en este caso, la desigual distribución de ingresos o de prestigio ocupacional entre los individuos). Pero ¿es esto realmente explicar un fenómeno social?. Explicar un fenómeno supone, como vimos anteriormente, descubrir y analizar las «causas» que lo producen. En este sentido, la Sociología positivista, ha confundido siempre «covariación» con «causalidad». De ahí que, en realidad, este tipo de estudios sean puramente descriptivos: no nos explican *por qué* la educación o el origen social producen los efectos que de hecho se constatan en una determinada sociedad. Hacen un análisis «input-output»: lo que entra en la escuela y lo que sale de ella; toman la escuela como una «caja negra», para utilizar una expresión bien conocida. Es, sin embargo, lo que ocurre dentro de esa caja negra (los procesos causales a través de los cuales los inputs se convierten en outputs) lo que nos puede permitir explicar por qué se dan unos determinados resultados y no otros.

Por su parte, los análisis que desde la *gran teoría* se hacen sobre esta cuestión tampoco parecen ayudarnos mucho en la comprensión del papel que de hecho juega el sistema educativo en la configuración de las desigualdades sociales dentro de una determinada sociedad. Así, por ejemplo, si tomamos la teoría de la «reproducción», su argumentación podría resumirse en las siguientes proposiciones, lógicamente concatenadas: toda sociedad tiende a reproducir sus condiciones de existencia; en una sociedad dividida en clases, toda institución que tenga un papel de selección de los individuos, como es el caso de la institución educativa, no puede hacerlo más que en función de esta división de clases existente; por lo que, la educación, en una sociedad dividida en clases, no puede tener más que una función de reproducción social.

³¹ A. H. Halsey, A. F. Heath y J. M. Ridge, *Origins and Destinations*, Clarendon Press, Oxford 1980. Un estudio similar sobre la situación en España es el publicado recientemente por J. Carabaña: *Educación, Ocupación e Ingresos en la España del siglo XX*, M.º de Educación y Ciencia, Madrid 1983.

Según esto, lo que la «reproducción», como teoría, hace es fundamentar la «necesidad» de lo que se constata empíricamente (la influencia del origen social de clase en el acceso de los individuos a los distintos niveles del sistema educativo y en el éxito escolar que alcanzan dentro de ellos, así como en la posición que ulteriormente ocuparán unos y otros en la estratificación social). Lo que hace que el discurso sociológico sobre la escuela se vea condenado a repetir indefinidamente la misma argumentación: constatación empírica (a pesar de los cambios ocurridos en el sistema educativo, la conexión entre desigualdad de clase y educación parece mantenerse), denuncia ideológica (mito de la igualdad de oportunidades y de la democratización de la enseñanza), reiteración de las bases teóricas (en una sociedad dividida en clases, la escuela no puede sino contribuir a la reproducción de esta división)³². Tenemos, pues, un discurso circular, desarrollado de manera abstracta y a-histórica; y, por tanto, incapaz de explicarnos realmente lo que ocurre en la realidad concreta de una determinada sociedad. Y es que, aún cuando pueda aceptarse el carácter reproductor educativo en relación con el orden social vigente, no basta con afirmarlo; lo que el análisis sociológico ha de hacer es mostrar *cómo* se desarrolla de hecho, en la realidad concreta analizada, este proceso de reproducción y cuáles son las *causas* que intervienen en él, dando lugar a los efectos que de hecho constatamos empíricamente.

La conclusión, a que esto nos lleva, es que hemos de superar tanto el «positivismo empiricista» (que pretende explicar las cosas viendo simplemente las conexiones regulares que se dan entre diferentes variables, sin analizar las estructuras de relaciones sociales que son la causa de esas conexiones), como la «gran teoría», abstracta y formalista, que parece tener ya todo explicado antes incluso de estudiar lo que realmente ocurre en la realidad histórica. Es preciso descender al terreno concreto de la escuela, ver lo que ocurre en esa «caja negra», que tanto un enfoque como otro tienden a descuidar. En cierto modo, esto es lo que han pretendido hacer siempre muchos de los estudios realizados, a nivel micro-social, desde las perspectivas fenomenológica e interaccionista³³. Tratan de estudiar los procesos que

³² Ver a este respecto las críticas que hace J. M. Berthelot en «Réflexions sur les théories de la scolarisation», *Revue Française de Sociologie*, 23, 1982, pp. 585-604.

³³ La literatura en este campo es hoy considerable. Entre las obras más representativas pueden verse las siguientes: S. Delamont, *Interaction in the Classroom*, Methuen, Londres 1976; M. Hammersley y P. Woods (eds.), *The Process of Schooling*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1976; M. Stubbs y S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, Wiley, Londres 1976; L. Barton y R. Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: a reappraisal*, Nafferton, Londres 1978; J. Eggleston (ed.), *Teacher Decisionmaking in the Classroom*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1979; P. Woods, *The Divided School*, Routledge y Kegan Paul, Londres 1979; A. Hargreves y L. Tickle (eds.), *Middle Schools: origins, ideology and practice*, Harper y Row, Londres 1980, y los dos volúmenes editados por P. Woods, *Teacher Strategies y Pupil Strategies*, Croom Helm, Londres 1980.

tienen lugar en los centros escolares y en sus aulas: procesos de formación, transmisión y evaluación de los contenidos, cognoscitivos y valorativos, inculcados; métodos pedagógicos y sistemas de autoridad y disciplina utilizados; procesos de interacción entre los diferentes sujetos implicados (dirección, profesorado, padres, alumnos, etc.). El problema con este tipo de estudios está, sin embargo, en que no basta con describir y analizar esos procesos inmediatos; es preciso poder llegar a «explicar» por qué esos procesos se dan de una determinada manera y no de otra en cada contexto específico. Y esto sólo puede hacerse en la medida en que se tenga en cuenta que los procesos inmediatos que se dan en los centros escolares y en sus aulas son resultado, efecto, de la influencia de conjuntos de estructuras de relaciones sociales más amplias, a la vez que de la utilización que de los recursos, potencialidades y limitaciones que tales estructuras comportan, hacen los diferentes sujetos sociales implicados.

Para explicar lo que ocurre en la escuela, es necesario pues, analizar *los efectos que sobre ella producen las principales estructuras de relaciones sociales* que caracterizan a la sociedad de la que esa escuela forma parte: la estructura de relaciones de clase de ese momento histórico determinado, el tipo de organización económica vigente, el sistema de relaciones jurídicas y legales, la estructura de relaciones sociales en el marco de de las instituciones políticas, el lenguaje y los sistemas de conocimiento dominantes, etc... Todo este conjunto de relaciones socialmente estructuradas ejerce su influencia de forma difusa, aunque sistemática, sobre el comportamiento de los sujetos sociales que operan en la escuela. Ahora bien, hay que tener en cuenta que cada una de estas estructuras, por su propia naturaleza y características, tal y como éstas se han configurado históricamente, posee unos «poderes» y una capacidad para producir determinados efectos sobre la vida social de la escuela. Efectos que no son siempre necesariamente idénticos ni van en la misma dirección; de hecho, los efectos que produce una determinada estructura de relaciones sociales pueden contraponerse a los producidos por otra o contrarrestar su influencia. En este sentido, no se trata tanto de una suma de influencias cuanto de un «combinado» dinámico y complejo de ellas, que es preciso analizar en cada caso concreto, viendo la interdependencia que existe entre unas estructuras sociales y otras, y en qué medida los diferentes efectos que cada una tiende a producir sobre la vida social se superponen o contrarrestan, se acumulan o contradicen. A veces, el poder y capacidad para producir determinados efectos que potencialmente posee una estructura particular no llegan de hecho a realizarse, o se realizan sólo en parte, debido a la influencia contraria de otras estructuras; también puede ocurrir que la influencia de una determinada estructura de relaciones sociales modifique, dé un carácter diferente a los efectos que potencialmente tienden a producir otras estructuras, que ciertas estructuras actúen como condiciones necesarias para que otras puedan producir sus efectos pertinentes sobre la vida social.

Para explicar lo que ocurre en la escuela, es necesario, pues, analizar los efectos que sobre ella producen las diferentes estructuras de relaciones sociales existentes en la sociedad de que se trate. Todas estas estructuras constituyen el «contexto» general dentro del cual se desarrolla la vida social que tiene lugar en la escuela. Ahora bien, hay que tener en cuenta, sin embargo, que la incidencia de este contexto estructural general sobre la escuela *no se produce de forma inmediata y directa*. Por eso, no es correcto presentar la vida de los centros escolares y de las aulas como reflejo directo de las relaciones de poder (económico, político, ideológico, etc...) que caracterizan la estructuración general de la sociedad, como tienden a hacer las teorías de la «reproducción» o de la «correspondencia». Es demasiado fácil, pero analíticamente poco fructífero, saltar de los grandes análisis teóricos a la descripción inferencial (no real) de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares y en sus aulas. En gran medida, esto es lo que ocurre con planteamientos como los de Bowles y Gintis, cuando argumentan, por ejemplo, que las prácticas pedagógicas no-direccionistas, cada vez más extendidas en los centros escolares, se han desarrollado para producir las nuevas formas de motivación y disciplina que requiere el orden económico corporativo emergente en las actuales sociedades capitalistas. Esto puede ser o no cierto; el problema, sin embargo, está en que este tipo de análisis no nos explica cómo se produce; y ello, porque no identifica y analiza concretamente los «mecanismos» a través de los cuales los intereses económicos se traducen en programas educativos y en prácticas pedagógicas. En realidad, la influencia de las estructuras sociales generales sobre las prácticas educativas no se ejerce normalmente de forma directa e inmediata, sino a través de toda una serie de *mediaciones*. Es fundamentalmente a través de su «concreción» en estructuras más específicas como la incidencia de las estructuras generales de la sociedad se hace sentir sobre las prácticas educativas que tienen lugar en la escuela.

En el terreno de la educación, las principales estructuras «específicas» que actúan como mecanismos de mediación entre las demandas y exigencias de la sociedad y de sus estructuras generales, por un lado, y las prácticas concretas que tienen lugar en los centros escolares y sus aulas, por otro, son sin duda, las del propio *sistema educativo*. El estudio de los sistemas educativos, de su configuración histórica en el seno de las diferentes sociedades y del papel que hoy desempeñan como elemento de mediación de las influencias estructurales más amplias sobre las prácticas educativas concretas, es probablemente uno de los campos más abandonados en Sociología de la Educación. Esta deficiencia ha sido común a casi todos los enfoques sociológicos. Según vimos anteriormente, unos tratan el sistema educativo como simple «caja negra» entre atomizados inputs y diversos outputs meritocráticos; otros, como los nuevos sociólogos de la educación, aunque se preocupan por ver lo que ocurre en esa caja negra, se centran exclusivamente en los procesos educativos inmediatos de la escuela o del aula, desligados de las estructuras sociales que los condi-

cionan. Y lo mismo ocurre, en gran medida, con Bernstein o con Bourdieu: ambos descuidan el análisis del sistema educativo, en la medida en que consideran la educación como una institución completamente permeable, abierta a las influencias de las estructuras más amplias de la sociedad. Para Bernstein, la línea de demarcación fundamental está entre la escuela y la sociedad, ya que los «códigos» de clase influyen directamente en los agentes escolares de la transmisión de conocimientos y valores; el sistema educativo no parece tener más entidad que la de un mero marco administrativo. En el caso de Bourdieu, aunque analiza el papel del sistema educativo en relación con el orden social, su análisis se centra fundamentalmente en ver la lógica «funcional» que existe entre uno y otro; no estudia sistemas educativos concretos, tal y como éstos se han ido estructurando históricamente en cada sociedad a partir de las diferentes fuerzas sociales que han incidido en ellos; sin lo cual es imposible analizar las influencias mediadoras específicas que unos tipos y otros de sistema educativo ejercen sobre la relación entre sociedad y educación³⁴.

Recientemente, sin embargo, trabajos como el de M. Archer³⁵, sobre los orígenes sociales de diferentes sistemas educativos, o los de Broadfoot y de Duclaud-Williams³⁶ comparando sistemas educativos centralizados y descentralizados, están haciendo ver la importancia de estudiar los sistemas educativos como «estructuras activas» cuya propia especificidad histórica media, y modifica de múltiples y variadas maneras, la traducción de las demandas societales en prácticas educativas concretas. Cada sistema educativo tiene sus propias estructuras específicas, que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Estructuras que, en gran medida, son concreciones de los condicionamientos estructurales más generales de la sociedad de que forman parte (del sistema de producción y de organización del trabajo, de la estructura de clases, de las relaciones políticas, del tipo de familia y de instituciones religiosas existente en ese momento, etc...). Lo que no significa que las estructuras específicas de un determinado sistema educativo sean únicamente reflejo de esas estructuras societales más amplias. Toda concreción de las estructuras generales en estructuras específicas supone siempre la *acción de actores sociales* determinados, con el margen de indeterminación e impredecibilidad que ello comporta en cada caso. Lo cual hace necesario introducir en el análisis las luchas concretas que diferentes actores sociales desarrollan por el control del sistema educativo; luchas que pueden ser muy variadas y abarcar una pluralidad de campos, desde la acción política para fijar la legislación en un determinado sentido, hasta los movimientos de

³⁴ Sobre este punto: M. S. Archer, «Educational Systems», anteriormente citado.

³⁵ M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, Londres 1979.

³⁶ P. Broadfoot, «Accountability in England and France: the centralist alternative?», *Education Policy Bulletin*, 10, 1982, pp. 55-68, y R. Duclaud-Williams, «Centralization and incremental change in France: the case of the Haby Education Reform», *British Journal of Political Science*, 13, 1983, pp. 71-91.

renovación pedagógica, pasando por las acciones de todo tipo que pueden realizar grupos de presión, organizaciones sindicales de enseñantes, etc...

Estos aspectos son los que teorías como las de la reproducción o de la correspondencia no tienen suficientemente en cuenta; precisamente porque se trata de modelos teóricos que, por su carácter abstracto y a-histórico, tienden a encerrar su argumentación en un círculo vicioso (estructuras de dominación de clase que configuran la educación a su imagen y semejanza, contribuyendo ésta, a su vez, a reproducir socialmente esas mismas estructuras de dominación). Cuando de lo que se trata es de analizar sistemas educativos concretos, históricamente configurados, viendo cómo se han formado, a partir de qué influencias estructurales y de qué luchas concretas, y cómo esas mismas luchas entre unos actores sociales y otros están hoy incidiendo en ellos para mantenerlos, reformarlos o cambiarlos más radicalmente. Y es que, en cuanto nos salimos del análisis de configuraciones sociales históricamente determinadas, se hace muy difícil integrar en nuestras teorías, como algo más que un mero presupuesto implícito, la acción concreta de los agentes sociales. Nos incapacitamos así para explicar por qué esa acción se desarrolla en el sentido en que lo hace y por qué produce, al nivel de la estructuración social, los resultados específicos que de hecho produce en una determinada sociedad.

En resumen, tenemos, por tanto, *distintos niveles de estructuración* de la realidad social, que van desde el de las estructuras contextuales «generales» de la sociedad de que se trate, pasando por el de las estructuras contextuales «específicas» propias de un determinado ámbito de la vida social (en este caso, las estructuras específicas de relaciones sociales que caracterizan al «sistema educativo» de esa sociedad, tal y como está configurado en un determinado momento), hasta el de las estructuras «interactivas» que surgen y se desarrollan en el curso de la interacción entre sujetos que tiene lugar en los centros escolares y en sus aulas. En cada uno de estos niveles, la realidad social es el resultado de una multiplicidad de influencias estructurales que se imbrican, se superponen o se contradicen. Un resultado que viene siempre determinado por esas influencias, pero que al mismo tiempo es «contingente», porque depende de la combinación concreta de los distintos elementos estructurales a que da lugar la acción de los sujetos sociales. Por su propia entidad objetiva y real, cada estructura de relaciones sociales posee, según vimos antes, unos poderes y una capacidad para producir determinados «efectos» sobre la vida social; poderes que, sin embargo, no siempre se realizan o sólo se realizan en parte, debido a la influencia contraria de otras estructuras y, sobre todo, a la utilización que de los mismos hacen los propios sujetos sociales. A menudo, en una determinada situación, existen potencialidades mayores de las que de hecho realizan los sujetos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, según el nivel estructural de que se trate, la acción de los sujetos sociales, para ser eficaz, exige formas de actuación diferentes. Así, por ejemplo, en el nivel de

las «estructuras interactivas» que surgen en el curso de los procesos de interacción diaria en la vida de los centros escolares o de sus aulas, basta la acción individual para producir los efectos pertinentes. En cambio, cuando pasamos al nivel de las «estructuras contextuales específicas» (el sistema educativo, en particular) y, más aún, al de las «estructuras contextuales generales» de la sociedad, es necesaria la acción de sujetos colectivos. Lo que exige analizar la formación misma de esos actores colectivos, sujeta siempre a complejos procesos internos que son los que los configuran como fuerzas sociales con capacidad para incidir en la marcha de la sociedad.

Todo lo cual, como es obvio, supone análisis bastante más complejos que los llevados a cabo tanto desde las perspectivas fenomenológica e interaccionista al nivel micro-social, como desde planteamientos funcionalistas o estructuralistas al nivel macro-social; análisis que, evidentemente, no son fáciles de realizar. Pienso, sin embargo, que es la única manera de salir del atolladero en que se encuentra hoy la Sociología de la Educación, superando tanto el empiricismo puramente descriptivo que no va más allá de los aspectos más aparentes de la realidad social, como la gran teoría abstracta y formalista que cree tener la explicación de las cosas sin ver lo que realmente ocurre en las situaciones concretas históricamente configuradas. Y, sobre todo, es la mejor manera, desde mi punto de vista, de poder descubrir las «posibilidades» concretas de cambio y transformación que existen de hecho en el aula, en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto, así como la posible incidencia que la educación puede tener sobre la marcha de la sociedad.

De hecho, vienen dándose ya desde hace algunos años pasos en esta línea que considero importantes, en la medida en que tratan de integrar de forma dinámica análisis estructurales y comprensión de la acción de los sujetos sociales implicados en el mundo de la educación. Para citar sólo algunos ejemplos, es interesante el estudio de J. M. Berthelot sobre la escolarización en Francia³⁷, en el que se analizan los complejos procesos a través de los cuales el sistema educativo incide en las desigualdades existentes entre unos grupos sociales y otros, teniendo en cuenta tanto los cambios y transformaciones estructurales que se han producido en el propio sistema educativo francés a lo largo de las últimas décadas, como la actuación que a este respecto han llevado a cabo los diferentes sujetos implicados, individuales y colectivos. En lo que al análisis del currículo escolar (tanto manifiesto como latente) se refiere, pienso que los trabajos desarrollados por J. Anyon³⁸, en centros escolares norteamericanos, suponen un avan-

³⁷J. M. Berthelot, *Le piège scolaire. Pour une théorie sociétale du procès de scolarisation*, PUF, París 1982.

³⁸ Ver entre otros trabajos de J. Anyon: «Elementary Social studies textbooks and legitimating knowledge», *Theorie and Research in Social Education*, 6, 3, 1978, páginas 40-55; «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review*,

ce importante a la hora de ver en qué medida la escuela contribuye a inculcar y transmitir determinados contenidos ideológicos; la imagen que de estos trabajos resulta, es la de una realidad educativa bastante menos uniforme, más ambigua y llena de contradicciones, que la que teorías como la de la reproducción han tendido a proporcionarnos. En esta misma línea, el reciente estudio sobre la educación en Australia de R. W. Connel, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett³⁹, a pesar de sus limitaciones, es sin duda otro ejemplo de buen trabajo sociológico. Se puede o no estar de acuerdo con algunas de las conclusiones a que estos autores llegan, como por ejemplo la de que las escuelas de la clase dirigente mantienen una relación «orgánica» con su propia clase, contribuyendo a organizarla como fuerza social, proporcionándole un sentido de identidad y de objetivos, constituyendo parte integral de sus redes de relaciones sociales a la vez que manteniendo la necesaria independencia para hacer posibles nuevas estrategias de modernización y de cambio; lo que, según ellos, no ocurre en el caso de las escuelas de los sectores de clase obrera. Pero ello no quita para que pueda decirse que el estudio representa un avance importante en la manera como se aborda en él el análisis de las relaciones entre las influencias estructurales y la acción que en el ámbito de la escuela llevan a cabo individuos, familias y clases obreras. En España, la Sociología de la Educación está hoy sin duda necesitada de estudios como éstos; estudios que permitan explicar lo que ocurre en nuestros centros escolares, y en el sistema educativo en general, a partir de las influencias estructurales que sobre ellos se ejercen y de la acción que desarrollan los diferentes actores sociales implicados, tanto individuales como colectivos. Lo que, a su vez, puede contribuir a apreciar en sus justos términos las posibilidades reales de cambio y transformación que existen de hecho, sobre todo en este momento en que van a empezar a ponerse en aplicación leyes como la LODE o la LRU.

49, 3, 1979, pp. 361-86; «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, 162, 1, 1980, pp. 67-92; «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, 11, 1, 1981, pp. 3-42, y «Elementary schooling and distinctions of social class», *Interchange*, 12, 2-3, 1981. Una valoración de estos trabajos de J. Anyon, así como de los de M. Apple y de H. Giroux, puede verse en: M. Arnot y G. Whitty, «From reproduction to transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA», *British Journal of Sociology of Education*, 3, 1, 1982.

³⁹ R. W. Connel, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the Difference: schools, families y social division*, Allen y Unwin, Australia 1982.

SISTEMA EDUCATIVO Y PROCESO DE CUALIFICACIÓN: LA CRISIS DE LOS MODELOS CONECTIVOS

Esteban Medina

INTRODUCCIÓN

Ha estado extendida hasta hace poco tiempo —aunque aún disfruta de bastante crédito— la creencia de que la educación juega en nuestras sociedades un papel excepcionalmente importante. Esta creencia, nacida al hilo de la reestructuración social propugnada por las diferentes ideologías burguesas, atribuye a la educación la responsabilidad de ajustar las capacidades individuales a las necesidades sociales. En contrapartida, gracias al acceso a los centros educativos de casi todos los ciudadanos, se facilita la movilidad social ascendente y se fundamenta el sistema democrático en la idea igualitaria de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

De acuerdo con dichos supuestos, la educación ha de cumplir numerosos objetivos que tendrán, a su vez, múltiples y variados efectos en cada estudiante. Se parte de que la escolaridad formal entraña modificaciones profundas y beneficiosas para el individuo, gracias a las cuales asume el papel de persona, ciudadano o padre/madre de familia. De otro lado, la educación contribuye a la socialización en los valores de la sociedad al tiempo que contribuye a la emancipación y a la mejora de la calidad de vida. Finalmente, la educación proporciona al individuo aptitudes y cualificaciones profesionales que le permitirán concurrir, en condiciones más favorables que las de aquel que tiene menos años de educación, al mercado de trabajo, adquiriendo, en consecuencia, un *status* de importancia proporcional a los títulos conseguidos.

La traducción de esta creencia mítica en los efectos beneficiosos de la educación en los planes y políticas educativas, reforzados por teorías económicas a las que más tarde aludiré, es espectacular a lo largo de este siglo, pero especialmente en las dos últimas décadas. Al menos en los países occidentales, se reduce a cifras insignificantes la po-

blación analfabeta, se generaliza la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 14 ó 16 años, aumenta espectacularmente la proporción de estudiantes que acceden y finalizan el Bachillerato y, finalmente, mediante una política de libre acceso a la Universidad, ésta pasa de ser una institución formadora de élites y rezagada respecto a las necesidades de mano de obra cualificada requerida por un sistema productivo en expansión, a una Universidad de masas desajustada, pero ahora por exceso, a las necesidades de mano de obra de una economía contraída y en crisis.

De este modo, y fundamentalmente en el sistema de educación post-secundaria, lo que se consideró una vez como avance social y base de futuras expansiones económicas, es ahora un problema en sí mismo que no solamente refleja la crisis económica, sino que la acentúa por los problemas sociales derivados de la alta tasa de paro y subempleo de los titulados. El desajuste entre educación y empleo asume, ya desde comienzos de los setenta, un aspecto preocupante que no haría sino acentuarse con el paso de los años. Los titulados universitarios empezaron a tener problemas desde la misma obtención de sus credenciales. Aun cuando acabaron por conseguir un empleo, disminuyeron sus ingresos reales y relativos, se deterioraron sus posibilidades de promoción laboral, y gran número de ellos se vieron obligados a emplearse en trabajos considerados normalmente por debajo de sus titulaciones y expectativas (Freeman, 1976). Aunque en una proporción variable por profesiones y especialidades, los propios estudiantes acaban poniendo en cuestión no sólo el valor adicional de la prolongación de sus estudios, sino el carácter de inversión que éstos parecían tener. En consecuencia, la mayor parte de los titulados parecen aceptar una ruptura entre nivel de educación y acceso a niveles superiores de empleo, ruptura que, al menos para los más lúcidos, supone entender ahora sus gastos en educación más como una forma de consumo que como una forma de inversión.

Pero no acaban aquí los «efectos perversos». La transición de la Universidad clásica a la Universidad de masas ha supuesto —como señala Lévy-Garboua, 1976-79— una degradación de la condición de estudiante, resultado de una disonancia entre dos imágenes de la Universidad que, aunque muy diferentes entre sí, aún no están suficientemente separadas: una Universidad de matriculación reducida que conducía al mercado de élites y una Universidad de puertas abiertas que conduce, normalmente, al paro o al subempleo. El resultado de todo ello es que mientras la entrada a la Universidad —excepto para alguna facultad o escuela técnica superior— no presenta obstáculos, la admisión al mercado de élites está absolutamente controlada y filtrada. El estudiante se degrada, además, por la depauperación de una Universidad que sigue siendo formalmente clásica y que proporciona títulos formalmente idénticos a los del pasado. Con ello la Universidad pasa de ser un centro de aprendizaje a una instancia de pura selección. Los estudiantes acaban convirtiéndose en cómplices de una

institución deteriorada: como no es posible exigir una educación adecuada, se acaban conformando con diplomas cada vez menos relacionados con el contenido que certifican. Prolongación de lo cual es la lucha individual del estudiante por obtener buenas calificaciones con la creencia, no siempre correcta, en que de ese modo podrá compensar la progresiva pérdida de valor de su título.

Los profesores —añade también Lévy-Garboua (1976-77)— acaban siendo asimismo cómplices involuntarios del deterioro de su propia actividad en la Universidad de masas. En una situación de degradación de sus condiciones de trabajo, bajo la presión de efectivos crecientes de estudiantes, sus tareas aumentan sin que aumenten sus compensaciones. Su tiempo libre, atractivo clave de la profesión docente, ha ido reduciéndose gradualmente al aumentar las responsabilidades administrativas, la participación en órganos de gestión y decisión, el control del contenido de conocimientos y la orientación de un número demasiado alto de estudiantes. Los cuerpos de profesores universitarios, sometidos a su vez a procesos de selección y promoción cada vez más prolongados y agotadores, se adaptan a la nueva situación de estabilidad, masificación y responsabilidades burocráticas crecientes, sacrificando las actividades de investigación y renovación del contenido de la docencia y contribuyendo, por tanto, a aumentar el deterioro universitario. Independientemente de las críticas que podía suscitar el «modelo de elegibilidad» de Lévy-Garboua, y las diferencias que puedan existir entre países, Universidades e individuos, algunos de los síntomas que señala parecen ser incuestionables.

La pregunta que, visto lo anterior, se suscita es: *¿Por qué siguen los estudiantes afluyendo masivamente a las Universidades como si nada hubiera cambiado a pesar del descrédito progresivo de las viejas alma mater, a pesar de que la misma afluencia descontrolada desvaloriza el título que piensan obtener?* Que la educación en general, y específicamente la educación postsecundaria, sufren en nuestros días una crisis profunda parece algo que nadie está dispuesto a poner en duda. El problema consiste en caracterizar esa crisis que desde distintos puntos de vista, se suele asociar con aspectos económicos, fiscales y administrativos, con aspectos ideológicos o con aspectos relacionados con el control de los centros e instituciones educativas. Ahora bien, creo que la respuesta a la pregunta anterior requiere el análisis de un cuarto aspecto relacionado con los tres anteriores, pero dotado, de una cierta autonomía como área de investigación: las relaciones entre educación y empleo, entre sistema educativo y mercado de trabajo de mano de obra cualificada.

EDUCACIÓN Y EMPLEO: TRES MODELOS CONECTIVOS

Desde los reformadores ilustrados del XVIII hasta nuestros días no han dejado de elaborarse argumentos que tratan de conectar el conte-

nido y producto de la educación con el proceso económico, el aumento de la productividad y la mejora individual y colectiva de las condiciones de vida, por un lado, y con la reproducción de las relaciones de producción, los valores culturales e ideológicos, la integración de clases y la mecánica de la selección social, por otro. Que esta conexión existe parece evidente. Otra cuestión será ver si los modelos propuestos para explicarla resisten a la crítica o son empíricamente consistentes. Voy a analizar aquí tres de ellos: 1) el modelo tecno-democrático, de orientación funcionalista; 2) el modelo de la correspondencia, fundamentalmente radical o neomarxista, y 3) el modelo del credencialismo, de tradición weberiana y vinculado a las teorías del conflicto.

2.1. *El modelo tecno-democrático*

Supone, de entrada, una visión tecnocrática de la evolución de las sociedades. Tal como sugiere Randall Collins (1971:1005), la teoría tecno-democrática puede considerarse como una aplicación concreta de un enfoque funcional más general. La teoría funcionalista de la estratificación (Davis y Moore, 1972) se basa en las dos premisas siguientes: *a)* que las posiciones ocupacionales requieren específicas actuaciones cualificadas, y *b)* que dichas posiciones deben ser ocupadas por personas que tengan una capacidad natural o la hayan adquirido por educación. En consecuencia, para averiguar si la tecnología ha sido o no una causa de la expansión educativa, hará falta tomar en consideración: 1) los cambios en las exigencias de cualificación técnica de los diferentes empleos y los cambios en el logro educativo y en el rendimiento en el trabajo; 2) el tipo de formación que utilizan los individuos para acceder a las exigencias de cualificación de los empleos a los que aspiran, y finalmente, 3) la rentabilidad económica a través del empleo de la inversión realizada en su educación.

La respuesta a los *items* la resume el modelo como sigue: el desarrollo económico y tecnológico ha generado nuevos empleos o ha profundizado en los ya existentes de forma tal, que para poder ocuparlos es necesaria una inversión adicional en educación formal, inversión que tendrá unos rendimientos sociales e individuales en el sentido de promover, a su vez, el crecimiento económico y tecnológico y de proporcionar al inversor individual en educación altas tasas de retorno pecuniario y estatutario. De acuerdo con este modelo explicativo, la expansión de la educación es una consecuencia de la modernización y de la creciente diferenciación estructural, un efecto de la tendencia de la sociedad a hacerse más compleja —lo que para un sociólogo funcionalista americano podría venir significado por la existencia de 30.000 tipos de ocupaciones en 1980, según se refleja en el *Dictionary of Occupational Titles*—, a articularse en una multiplicidad de insti-

tuciones y roles, gran cantidad de las cuales requieren de «estrategias de capital humano».

De modo más analítico —y tal como lo desarrollan B. Clark (1962) y C. Kerr *et al.* (1960)— el modelo se puede articular en las siguientes proposiciones:

1. El nivel de cualificación requerido por las distintas ocupaciones de la sociedad industrial crece constantemente a través de dos procesos diferentes. En primer lugar, mediante la tendencia a incrementar el porcentaje de empleos para los que se exige una fuerza de trabajo con un alto nivel de cualificación, con una tendencia paralela a reducir el número de empleos que requieren un bajo nivel. En segundo lugar, mediante una tendencia a que los mismos empleos requieran niveles de cualificación de la fuerza de trabajo cada vez mayores.

2. Es la instrucción generada por las instituciones educativas la que provee el nivel de cualificación requerido. Lo que significa: *a)* que la educación formal hace más productiva la fuerza de trabajo, y *b)* que la educación orientada a la producción no procede del lugar de la producción, sino de una institución ajena a él, la escuela.

3. Dado que crece el nivel de cualificación requerido por los distintos empleos, y que se incrementa el porcentaje de la población que debe pasar por las instituciones educativas, también aumenta la duración del período de escolarización.

De lo anterior se desprende que, al considerar los gastos educativos como una inversión, la extensión del período escolar supone, para el estudiante y su familia, un coste muy superior a la satisfacción inmediata que proporciona; pero, sobre todo, que el estudiante actúa racionalmente empleando tiempo y dinero en su educación, porque espera ser compensado con importantes satisfacciones en el futuro. Históricamente, los rendimientos derivados de la educación fueron en gran parte extralaborales: adquisición de gustos refinados, movilidad social, etc. Pero a raíz de la Segunda Guerra Mundial y el ciclo de expansión económica que se inicia poco después de la misma, surge una de la educación paralela que, como vio J. Vaizey (1962), marcha al hilo del *boom* de la matriculación en los centros escolares y al consiguiente aumento del gasto educativo.

La economía de la educación, de la mano de la teoría funcionalista sobre la estratificación y la movilidad social, parte del supuesto del papel preponderante que ejerce la rentabilidad pecuniaria en la demanda excedentaria de competencias profesionales por parte de los empleadores. A raíz de este supuesto, han surgido una serie de explicaciones que pretenden relacionar la tasa de beneficio de la inversión educativa con las posibilidades de planificación orientada al desarrollo económico. Explicaciones que, como las propuestas por Harbinson y Myers, la extrapolación de la tendencia histórica, o el modelo de Tinbergen y Bos pueden encontrarse fácilmente en los manuales

de economía de la educación liberales. Pero me interesa aquí aludir, siquiera brevemente, a la llamada *teoría del capital humano*.

Los análisis postkeynesianos sobre la relación entre inversión de capital y crecimiento económico realizados en países desarrollados en los cincuenta mostraron que el capital físico no era determinante en el aumento del Producto Nacional Bruto de esos países. Más aún, como la combinación de los tres factores clásicos de la producción (tierra-capital-trabajo) sólo daban cuenta de la mitad del crecimiento del PNB, debía existir un «factor residual», inédito hasta el momento, que explicara el resto del crecimiento; se llegó a la conclusión de que dicho factor residual estaba compuesto por la organización, la actividad empresarial, la tecnología y la educación. A partir de estas conclusiones, E. F. Denison (1962, 1964) trata de aislar y calcular la influencia específica de la educación en el proceso de desarrollo y crecimiento económico. Sus conclusiones, además de descabelladas, tenían errores y arbitrariedades metodológicas repetidamente criticadas después. Lo cual no es ningún obstáculo para que, a partir de comienzos de los sesenta, se fuera articulando la teoría de que el crecimiento económico estaba en función de las aptitudes y las cualificaciones adquiridas, y que la acumulación de capital educativo era la vía más adecuada para la mejora social e individual.

La teoría del capital humano establecía una correlación positiva entre el nivel de educación y el acceso a los niveles de la pirámide ocupacional. Se presentaban cifras de apoyo en relación con los ingresos económicos diferenciales para un individuo en función de las diferencias de titulaciones con otros individuos. Un nivel alto de educación constituía una garantía de productividad, una elevada capacidad para adaptarse a la evolución permanente de la economía y la tecnología. El aumento del nivel educativo tendría, además, una incidencia favorable en la tasa de consumo y actuaría acumulativamente de generación en generación. Es a partir de la aceptación de estos puntos, cómo las sociedades occidentales desarrolladas y muchas de las sociedades tercermundistas, han dado, a una masa creciente de jóvenes, la posibilidad de proseguir estudios y creado un brusco crecimiento de las esperanzas.

Ahora bien, para que la inversión en educación sea productiva, los conocimientos adquiridos —puntualiza Schultz (1961, 1962)— no pueden ser cualquier clase de conocimientos. Pero esta obviedad introduce, de principio, dos de los puntos más débiles de la teoría. En primer lugar, que no basta cualquier tipo de conocimiento, sino sólo aquel que, supuestamente, refuerza la capacidad productiva de la fuerza de trabajo. En segundo lugar, que no basta con poseer cualificaciones técnicas por muy importantes y significativas que éstas sean. En definitiva, es necesario que los individuos cualificados estén empleados; de no ser así, el llamado capital humano no es sino una reserva de trabajadores altamente cualificados, pero improductivos. Así, el llamado capital humano no es tal capital, sino una simple adaptación

de la fuerza de trabajo a las nuevas fuerzas productivas y a las innovaciones tecnológicas. Pero al margen de esta precisión, quisiera resumir las críticas más frecuentes que se han hecho al modelo tecnodemocrático.

La *primera* de ellas es que las teorías funcionalistas y del capital humano, sobre las que el modelo se basa, centran su análisis en las diferencias entre individuos en función de sus capacidades cognitivas. En consecuencia se ignoran, o son consideradas como referencias poco significativas, las presiones estructurales bajo las cuales compiten los individuos. La propiedad de los recursos productivos, la puesta en funcionamiento de esos recursos para el enriquecimiento privado de sus propietarios, y el conjunto de relaciones de explotación que permiten a dichos propietarios acumular riqueza, no son reconocidas por los defensores del modelo como determinantes centrales de quién consigue qué y por qué en las sociedades capitalistas.

La *segunda* es que si la tecnología moderna es un determinante esencial en la expansión de la educación formal, podría esperarse que ésta sea el medio más importante por el que los trabajadores de cualquier profesión aprenden su trabajo. Pero no ocurre así. Sin duda los técnicos y los profesionales dependen más de su formación universitaria que otros trabajadores, pero los datos y estudios disponibles sobre la proporción de educación formal e informal entre trabajadores altamente cualificados muestran que, también ellos, utilizan conocimientos aprendidos informalmente (*on-the-job training*) tan a menudo como los aprendidos en las aulas (Rawlins y Ulman, 1974; Bird, 1975).

La *tercera* es que los niveles educativos medios y altos han crecido más rápidamente que los requisitos de cualificación técnica de los empleos, por lo que dichos requisitos funcionales no pueden explicar la expansión de la educación formal; lo que se pone en evidencia por el hecho de que ha aumentado el período de escolarización de todos los trabajadores en todos los niveles, y no solamente entre los profesionales altamente cualificados. En este sentido, resultan absolutamente esclarecedores los estudios de Ivar Berg (1969, 1971). Para Berg, mientras los empleadores han estado incrementando de modo constante los requisitos educativos para acceder a los empleos, pocos aceptan considerar como justo este criterio de selección. La excusa que suele darse para este aumento, se basa fundamentalmente, en los cambios tecnológicos, pero en la mayor parte de los casos, el requisito de estar mejor educado para acceder a ciertas posiciones se ha aumentado arbitrariamente. En una palabra, los empleadores exigen con frecuencia demasiada educación para los empleos que ofrecen.

La educación se ha convertido así en la solución más popular a los males sociales y económicos de los países desarrollados y subdesarrollados. Como señala L. Thurow (1972; 1983:171), «nuestra fe en la educación como política fundamental para solucionar todos los problemas, tanto económicos como sociales, es, en el mejor de los casos injustificada y con toda probabilidad ineficaz». Pero, mucho más im-

portante, Berg (1971) insiste en que «la educación como cura del desempleo» refleja en parte la tendencia a diagnosticar los problemas sociales en términos individuales. En efecto, potenciado por la economía de la educación, cuyos efectos ideológicos han sido devastadores, se piensa que la educación superior conlleva un mayor rendimiento en el empleo. Pero ningún estudio ha podido demostrar que los trabajadores mejor educados sean también los más productivos, llegando Berg a concluir que la educación está precisamente en relación inversa a los rendimientos en un empleo determinado. Cuando se establecen requisitos educativos altos, éstos no sirven más que para descalificar de entrada a aquellos que no los poseen. Por otra parte, el número de empleos de alto nivel no se ha incrementado considerablemente en los últimos años. El gran incremento se ha producido, por el contrario, en los empleos de nivel medio. El resultado es que un sector de mano de obra altamente cualificada está compitiendo con otro sector de formación media para ocupar empleos de nivel medio, lo que acaba conduciendo a todos los estudiantes a prolongar innecesariamente sus estudios, masificando aún más los centros de educación superior, provocando así un derroche de recursos sociales. Conclusión, por otra parte, bastante alejada de la que manejaban los defensores de la teoría del capital humano.

Finalmente, las políticas educativas orientadas por el modelo tecnodemocrático han provocado un último «efecto perverso»: la insatisfacción creciente de los trabajadores. Aún podrían defender los partidarios del modelo, que la insatisfacción facilita la movilidad y la búsqueda de nuevos empleos, hasta encontrar el más adecuado para las capacidades de cada uno. Los fondos que gastan las empresas en mejorar la moral de los trabajadores y en hacer sensible a sus directivos sobre los problemas de desajuste de sus subordinados, apuntan más bien en la dirección contraria: los empleadores son conscientes de la insatisfacción de sus empleados y de los peligros que esto supone. Más aún, cuando los recién titulados consiguen encontrar un empleo, no lo suelen encontrar adecuado a su talla. La mayor parte de ellos no se sienten de hecho recompensados por sus conocimientos. Dada la abundancia de titulados, los empleadores tienen tendencia a seleccionar a un arquitecto para realizar funciones de aparejador, a un licenciado en leyes para trabajar de administrativo, y a un economista de contable, pagándoles, evidentemente, según el empleo que ocupan, no según la titulación que poseen. En buena teoría del capital humano esto generaría beneficios a la empresa. No es así, tal como vimos antes. Pero es que, además, los trabajadores sobrecualificados y subempleados generan en sí mismos y a su alrededor insatisfacciones y conflictos. No es de extrañar entonces que en ocasiones los empleadores hayan decidido en años recientes, poner menos énfasis en las cualificaciones formales de los candidatos a ocupar empleos, y que estos candidatos con frecuencia oculten parcialmente sus titulaciones para conseguir el empleo. Así, pues, con la crisis, señala Delcourt

(1980), todas las bellas esperanzas están en camino de convertirse en espejismo. La crisis económica que atravesamos, revela una inadecuación a la vez global y sectorial. De una parte, entre el mercado de trabajo y el número decreciente de empleos disponibles; de otra, entre las cualificaciones adquiridas por los jóvenes y las requeridas por la evolución de los distintos sectores laborales.

2.2. *El modelo de la correspondencia*

Globalmente, el principal punto de contraste entre la orientación liberal del modelo tecno-democrático y la orientación radical o neomarxista del modelo de la correspondencia, es que mientras el primero entiende la educación como la mejor forma de conseguir una mayor igualdad y movilidad social, el segundo concluye precisamente lo contrario: la educación reproduce las desigualdades de clase, socializa a toda la población en los valores de la clase dominante y forma a los trabajadores no tanto técnica como psicológicamente para cumplir disciplinadamente sus funciones productivas subordinadas en el centro de trabajo. En este sentido, las teorías radicales sostienen que la educación formal se expandió con el fin de solucionar los crecientes problemas de control social generados por el industrialismo y la urbanización, 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 permitan entender y realizar el proceso global de trabajo, y con ello, facilitar posiblemente una mayor igualdad y movilidad. En consecuencia, la función primordial del sistema educativo es socializar a los estudiantes en el *status* socioeconómico de sus padres y perpetuar la estructura de clase.

De acuerdo con las anteriores premisas, las investigaciones de autores más o menos radicales, han llegado a conclusiones tales como, que las credenciales educativas se usan para clasificar a los trabajadores, en vez de para medir su nivel de cualificación (L. Thurow, 1975), para distribuir a los trabajadores en los desiguales estratos ocupacionales (Ch. Jencks *et al.*, 1973) o para restringirles el acceso a los empleos más deseables (R. Collins, 1979; J. Stiglitz, 1973; Z. Griliches y W. Mason, 1972; P. Taubman y T. Wales, 1974), aunque estos últimos se encuadrarán mejor en el modelo credencialismo que analizaré más adelante. En consecuencia, la desigualdad está enraizada en la dinámica de la estructura de clases y es inherente al modo de producción capitalista, no a las características de los estudiantes considerados individualmente. De ahí que la expansión o la reforma educativa sean incapaces de alterar el sistema de recompensas y la situación social final de los estudiantes.

El modelo de la correspondencia se concreta, entre la plétora de

explicaciones radicales, como una síntesis entre la teoría del «currículum oculto» y la economía política de la educación. El modelo asume, de un lado, las posturas de sociólogos como P. Bourdieu, M. Young y B. Bernstein, para quienes la estructura simbólica y cognitiva de la escuela está conectada con las necesidades de control social y cultural de la clase dominante. De este modo, si entendemos lo que ocurre en la práctica educativa cotidiana, entendemos cómo se reproduce ideológicamente el sistema de clases. Pero el modelo asume el papel de las instituciones educativas con la ideología de la movilidad, la manipulación selectiva y la reproducción de la división social del trabajo y de las relaciones de producción. En este sentido, S. Bowles (1972) sostiene que el divorcio entre el trabajador y el control sobre la producción —control de su propia producción— es particularmente importante en la comprensión del papel de la escolarización en las sociedades capitalistas. Dado que la educación potencia y legitima la división jerárquica de trabajo entre controladores y controlados, la escolarización en sí misma es un proceso que ratifica la desigualdad entre las clases sociales.

El modelo de la correspondencia, tal como lo desarrollan S. Bowles y H. Gintis (1976) y D. Tunnell (1978), consta de tres componentes. El *primero* es el *mecanismo de seguimiento (tracking)*, consistente en un conjunto de canales que conducen a los jóvenes hacia *currículums* diferentes. Se supone que la escuela es un sistema generalmente justo e imparcial que ratifica mediante grados, el talento individual. En consecuencia, el resultado de la evaluación es también justo e imparcial, y el individuo ha de aceptarlo como medida cabal de sus capacidades. El mecanismo de seguimiento facilita que los individuos se sitúen en los diferentes estratos y les impiden que estén «fuera de lugar». Por supuesto que el capitalismo podría funcionar sin este mecanismo, pero los costes serían superiores.

El segundo componente sería el *mecanismo de reproducción de las creencias*. La escuela, aunque no sólo ella, tiende a que los jóvenes asuman una serie de creencias sobre qué es la sociedad y cómo funciona, sobre qué se considera acertado y equivocado, justo e injusto. Si, como en el mecanismo anterior, se asume que la escuela es injusta e imparcial, la escuela está en condiciones de legitimar la desigualdad económica socializando a los jóvenes en la idea de que las desigualdades sociales están justificadas en la misma medida en que se justifican las desigualdades de las notas y los grados.

Pero es el *tercer* elemento el que centra el modelo y el que, por tanto, más nos interesa aquí: el *principio de la correspondencia*. Con objeto de plantear su contenido, podemos empezar formulando una pregunta: ¿qué es lo que realmente buscan los empleadores en los candidatos a un empleo? Las investigaciones empíricas que han tratado de encontrar una respuesta, son numerosas (citaré aquí sólo algunas de ellas: L. Thomas, 1956; L. Drake *et al.*, 1972; M. Keyser, 1974) y, en general, han consistido en preguntar a los empleadores qué atribu-

tos valoran en los candidatos y qué atributos asocian con las titulaciones. Según el modelo tecno-democrático, los empleadores deberían citar en primer lugar las capacidades técnicas y cognitivas. En realidad, los datos muestran que están más preocupados por los rasgos de conducta, por las características no específicamente cognitivas. Si es cierto, por otra parte, que la escuela potencia rasgos no cognitivos, tales como la disciplina, la obediencia y la aceptación de las normas tradicionales, mientras con frecuencia actúa contra la creatividad, la iniciativa y las creencias no ortodoxas, entonces parece que el principio de la correspondencia, empieza a cobrar sentido. Sobre esta base empírica, S. Bowles y H. Gintis (1976:131) concluyen que «el sistema educativo ayuda a integrar a la juventud en el sistema económico (...) mediante una correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación no sólo habitúa al estudiante a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, los estilos de autorrepresentación, propicia imagen de identificaciones de clase, que son ingredientes cruciales de la adecuación al empleo. De un modo específico, las relaciones sociales de la educación —relaciones entre administradores y profesores, profesores y estudiantes, estudiantes entre sí, y estudiantes con su trabajo— repiten la división jerárquica del trabajo. En otras palabras, los valores, normas, estructuras, procesos y dinámicas de la escolarización, reflejan las existentes en las organizaciones económicas burocrática y jerárquicamente modeladas (E. Medina, 1979). Las escuelas vienen a ser así un modo de acuerdo colectivo que genera y premia los rasgos de personalidad y carácter funcionales con la perpetuación de las desigualdades existentes en la sociedad en general y en las organizaciones productivas en particular.

La *magnum opus* de S. Bowles y H. Gintis — *La instrucción escolar en la América capitalista*— conecta con una técnica revisionista de la historia de la educación en los países desarrollados, coincide en el tiempo con otros trabajos importantes en la misma línea (por ejemplo, la obra colectiva dirigida y coordinada por Martín Carnoy y Henry Levin, *The Limits of Educational Reform*, 1976) y ha dado lugar a gran cantidad de investigaciones posteriores en la línea marcada por aquéllos. Pero, al mismo tiempo, ha suscitado un buen número de críticas, de las que entresacaré aquí las que me parecen más razonables.

En *primer* lugar, el modelo de la correspondencia intenta una difícil síntesis —cuyos resultados no siempre son coherentes— entre la perspectiva marxista y la durkheimiana. Como señala R. Labrecque (1978), el punto clave del enfoque de Durkheim para explicar los fenómenos socioculturales consiste en que las instituciones funcionan para permitir al sistema social perpetuar su existencia. La educación cumple este objetivo transmitiendo los valores, normas, conocimientos y cualificaciones requeridos para la estabilidad y supervivencia de

la sociedad. Es a partir de la asunción de dicho planteamiento como Bowles y Gintis conectan, tal como ellos mismos reconocen, con Parsons y con la naturaleza funcionalista de sus argumentaciones. En resumen, parece existir una gran convicción en los autores del modelo de que la problemática marxista y la funcionalista tienden a generar cuestiones que conducen fácilmente a la correspondencia, de modo que no se puede apreciar adecuadamente el *status* teórico de dicha teoría sin entender adecuadamente su naturaleza funcionalista, tanto si es atribuible a la especial lectura que de Marx hacen Bowles y Gintis, o a la influencia directa de la sociología parsoniana y durkheimiana. El precio de tal síntesis es que inevitablemente abstrae la heurística funcionalista eludiendo sus componentes ideológicos, lo que, por otra parte, se resuelve por parte de los autores situando el funcionalismo en el ámbito más amplio de las claves y la intencionalidad marxista.

Bowles y Gintis (1983) han reconocido recientemente esta inconsecuencia: «al situarse, en nuestro planteamiento, como el *único* vínculo estructural entre la educación y la producción capitalista y, por su carácter, como vínculo inherentemente *armonioso* entre ambas cosas, el principio de correspondencia nos obligaba a adoptar una apreciación estrecha e inadecuada de las *contradicciones* que se producen en la articulación del sistema educativo dentro de la totalidad social». La rectificación de los autores pasa, lógicamente, por integrar las contradicciones en su análisis, ya que «no puede desarrollarse ninguna estrategia política viable sin la debida atención a las contradicciones sistemáticas del conjunto social». Tal vez por esta razón nuestro planteamiento ha sido considerado como «radicalmente funcionalista» e imbuido de «pesimismo misionero».

La *segunda* crítica es de carácter metodológico y epistemológico. En efecto, primero Gintis (1971) y después ambos autores (1976), utilizan la idea de imagen espectacular para explicar la relación existente entre escuela y lugar de trabajo. La escuela «refleja» las relaciones sociales de producción en el proceso de toma de decisiones y en la estructura de premios y recompensas a los estudiantes. Ahora bien, aunque las relaciones sociales en la escuela puedan ser análogas a las que se producen en el lugar de trabajo, tal afirmación no implica que unas hayan sido causadas por las otras, sea cual sea la prioridad causal que decidamos. Y, sin embargo, Bowles y Gintis convierten en relaciones causales lo que, en principio, no es más que una correlación entre los datos procedentes de las dos estructuras (C. Karier, 1976). La analogía de la imagen espectacular parece demasiado simplificadora tanto para la escuela como para el objeto reflejado: las relaciones sociales en la producción. La escuela lleva inculcando valores como la disciplina, la aceptación de la jerarquía y la docilidad siglos antes de que existieran las relaciones de producción capitalistas.

La *tercera* crítica tiene bases más empíricas. Según investigaciones propias o procedentes de otros autores, M. Olneck y D. Bills (1980) y D. Bill (1981) llegan a conclusiones diferentes. Así el título de Ba-

chiller, por ejemplo, no diferencia a los estudiantes con los mismos años de escolarización entre triunfadores y fracasados; los individuos considerados como altamente cooperadores, en la escuela reciben mejores notas, pero acceden a empleos de *status* más bajo; los efectos aparentes del logro educativo en el éxito económico persisten incluso cuando se controlan las medidas de personalidad; los efectos de la educación en los ingresos económicos pueden explicarse en parte mediante la asociación del logro con las cualificaciones cognitivas; las variaciones en las cualificaciones cognitivas se asocian con diferencias significativas en los ingresos. Finalmente, mientras que el trabajo escolar es fundamentalmente cognitivo y solitario, el trabajo de los adultos es esencialmente físico e interpersonal; el «jefe» de los estudiantes no maneja los mismos criterios de producción y beneficio que los que maneja el jefe en el lugar de trabajo; con algunas excepciones, los estudiantes de la misma edad no varían en cuanto a su autoridad y privilegios, lo que sí ocurre entre los adultos.

La *cuarta* crítica se basa en la visión excesivamente estrecha y unilateral de Bowles y Gintis sobre las instituciones educativas. Olvidan, por ejemplo, otros mecanismos, distintos a la correspondencia, entre las relaciones sociales de producción y de educación. Así, B. Bernstein (1975, Vol. III) sugiere que las relaciones entre *currículum*, pedagogía y evaluación entrañan importantes mensajes ideológicos y son un aspecto crítico del proceso de reproducción cultural y de las relaciones de clase. Otros autores, como P. Bourdieu y J. C. Passeron (1977), M. Apple y P. Wexler (1978) o B. Ziegler y W. Peak (1970) destacan que el contenido del proceso educativo (el «capital cultural») es también un aspecto significativo en dicha reproducción de las relaciones de clase. En una palabra, señala D. Hogan (1979), Bowles y Gintis, al limitar su análisis de la reproducción a la correspondencia entre las relaciones sociales de producción y de educación, generan una teoría demasiado restrictiva de la reproducción de las relaciones de clase a través de la escolarización.

M. Apple (1980), en un intento de ir más allá de la teoría de la correspondencia, subraya las relaciones entre percepción y acción en línea con la fenomenología social, cierta filosofía de la ciencia o la teoría crítica. Todas ellas mantienen que el modo como actuamos, está parcialmente determinado por la forma como percibimos el mundo, sea éste educativo, económico o político. Ahora bien, la teoría de la correspondencia tiende a mostrar la escuela, únicamente en términos reproductivos. Su lógica considera que la institución escolar actúa solamente para reproducir un orden social. Sin embargo, tomar a la escuela sólo en su dimensión reproductiva, ejerciendo una función pasiva respecto a un orden social externo desigual, deja pocas posibilidades para cualquier acción educativa seria. Si la escuela está completamente determinada, y no puede hacer otra cosa que reflejar las relaciones económicas externas a ella misma, entonces nada se puede hacer en la esfera educativa. El funcionalismo crítico no hace sino con-

ducir al pesimismo. Y, sin embargo, la propia realidad puede no ser tan pesimista. Un enfoque marxista, no funcionalista, encontrará continuas contradicciones que escapan al espejo. Así, sostiene Apple (1980), al centrarse únicamente en el aspecto reproductor de la escuela, podemos perder de vista el juego dinámico existente entre educación y economía, independientemente del peligro que supone reducir la complejidad de esta relación a una mala parodia de lo que realmente ocurre a niveles prácticos. Sabemos muy bien, por propia experiencia, y Paul Willis (1977) ha profundizado en ello, que muchos estudiantes rechazan el *curriculum* oculto, aprenden cómo hacer trampas al sistema, no ir a clase, negarse al control sobre el tiempo y actividad en el aula, copiar o conseguir las mejores notas sin ningún esfuerzo. Pero a su vez, las acciones de los estudiantes son contradictorias, porque si de una manera rechazan el *curriculum* oculto, de otra lo asimilan. De ahí que, debido a esta complejidad, ningún modelo simple y unilateral de reproducción puede ser considerado como suficiente.

Finalmente, hay que tomar en consideración una crítica al modelo que procede de un ámbito no anglosajón. En efecto, investigadores franceses, como P. Sartin (1977) y J. Delcourt (1980) sostienen precisamente lo contrario a la correspondencia: la inexistencia de relación entre el sistema de valores y normas vehiculadas a través de la escuela, los modelos de relaciones sociales que la escuela desarrolla, por una parte, y el sistema jerárquico y las formas de organización del trabajo tanto en las organizaciones públicas como privadas. Pierre Sartin (1977:13), por ejemplo, plantea que «el joven procede a menudo de una familia y un universo escolar donde existe el hábito de discutir, protestar, de poner en cuestión los valores admitidos, para entrar así sin preparación psicológica en la vida profesional donde, se dice, no existe el derecho a expresarse, sino sólo a ejecutar una tarea en un tiempo dado, sin discutir y a menudo sin comprender para qué sirve». Las reformas escolares, en el sentido pedagógico y organizativo, de los últimos años en la mayor parte de los países europeos alejan la posibilidad de entender la escuela como simple reflejo y reproducción de las relaciones sociales. En la mayor parte de las escuelas actuales se aplica una pedagogía centrada en el individuo, tratando de evitar las actitudes autoritarias por parte del profesor y potenciando la comprensión global del estudiante de los procesos generales con margen suficiente de autonomía y libertad. Posiblemente existan aún numerosas excepciones a dicha tendencia, pero es cierto que al menos la escuela europea está algo lejos de ajustarse a las rígidas restricciones impuestas por el modelo de la correspondencia. Y aquí está precisamente el problema, que el joven recién titulado que entra en un puesto de trabajo con semejante *background* se encuentra con grandes dificultades para aceptar un régimen de disciplina, jerarquización y fragmentación de tareas sobre el que se organizan las relaciones en los centros de trabajo. Como resume P. Sartin (1977:12), «los jóvenes

que salen de la vida escolar y universitaria, están mal preparados para afrontar los apremios y presiones de la vida profesional, y lo pasan mal para cambiar el *status* de estudiantes por el de trabajadores».

2.3. *El modelo de credencialismo*

Hemos visto en páginas anteriores el relativo acuerdo que existe entre las sociologías de la educación no vinculadas a la ortodoxia funcionalista, en el hecho de que los títulos que certifican una educación formal no implican una mayor productividad en el trabajo. Ahora bien, en nuestros días sería imposible que un aficionado sin estudios formales, como Joseph Paxton, pudiera construir un monumento a la tecnología como el Palacio de Cristal londinense. Al no poseer credenciales suficientes, el empleo más elevado que hoy podría conseguir Paxton en una obra similar sería el de operador de grúas, y eso en el caso de que no se requieran títulos especiales para ello.

Frente a las ideologías de la movilidad social y a la igualdad de oportunidades que tanto han proliferado en nuestro tiempo, la realidad es que un individuo insatisfecho con su trabajo se encontrará con que las posibilidades de cambiar de empleo están severamente limitadas debido a que los empleadores tienden a establecer prerequisites de educación formal antes que valorar las capacidades reales del candidato al empleo. La consecuencia es que la mayor parte de la gente se ve bloqueada para demostrar sus posibilidades, si es que no quiere pasar antes por el agotador, y con frecuencia inútil, proceso de escolarización que le convierta en un profesional de algo.

El fenómeno en los países desarrollados tiene una larga tradición, pero hasta las décadas recientes no se revela con toda su fuerza. Así, en 1959, Robert Gordon y James Howell constataban que «la industria valora altamente el título universitario no porque esté convencida de que los años de escolarización aseguren que los individuos adquieren madurez y competencia técnica, sino porque les provee de un criterio inicial para separar los que están más formados de los que lo están menos; los que están más motivados de los que lo están menos; los que tienen más experiencia social de los que tienen menos» (1959;121).

Si asumimos las conclusiones de Gordon y Howell como punto de partida inmediatamente anterior a la expansión educativa de los sesenta y setenta, parece claro que los empleadores han estado aplicando sistemáticamente estos criterios, y que tal expansión no se explica porque con el desarrollo económico y tecnológico los empleos se hayan hecho cada vez más complejos y sea necesaria una prolongación de la educación formal. Ya vimos anteriormente que los requisitos cognitivos de la mayor parte de los empleos, siguen siendo modestos y que las cualificaciones concretas se aprenden más en el propio lugar de trabajo que en los centros educativos. En consecuencia, el vínculo

entre educación y empleo es mucho más artificial de lo que los planificadores de la educación están dispuestos a reconocer. Y, sin embargo, los empleadores se siguen impresionando con los niveles altos de titulación y prefieren contratar para ciertos puestos, a titulados prestigiosos de competencia desconocida en vez de hacer investigaciones detalladas sobre las cualificaciones específicas que deba poseer el candidato. Por otra parte, tal como R. Collins (1979) sugiere, el prestigio conferido por los títulos y credenciales, constituye una expansión de la lucha competitiva por acceder a *status* superiores, lucha en la que los individuos titulados se comprometen en el trabajo «político» de manipular e impresionar a otros.

El problema, pues, y los economistas lo han captado perfectamente, es el de la escasez de información existente en el mercado de trabajo. En este sentido, señala Stiglitz (1975), que una de las clases más importantes de información se refiere a las cualidades de un factor productivo o de una mercancía. Sabemos que hay sustanciales diferencias entre individuos, como las hay entre vínculos sociales o entre automóviles. El proceso de identificación de esas cualidades es lo que podemos denominar como «proceso de cribado» (*screening*), y a los instrumentos que clasifican a las mercancías o a los individuos por sus cualidades (significativas por su marca, título académico, etc.) como «mecanismos de cribado». La perspectiva económica del empleador se centrará, pues, en el etiquetaje de los individuos, en los costes y beneficios económicos de tal etiquetaje, en las instituciones educativas que lo proveen, y en la determinación de las condiciones institucionales en las cuales se realiza el cribado. tanto el título de un individuo como la etiqueta de una mercancía pueden esconder defectos de fabricación y facturación, pueden no corresponder a las expectativas de quien da empleo o compra el producto, pero ambos poseen una cualidad económica inapreciable: proveen de información en un contexto de mercado, en el que, sobre todo para el caso del análisis de la fuerza de trabajo entrante en los empleos, hay asignados, muy pocos recursos. La importancia de lo anterior no ofrece muchas dudas: aun cuando la mayor parte de los empleadores reconozca que no existe una correlación positiva entre titulaciones y productividad, se acogen al mecanismo del cribado porque pueden establecer jerarquías salariales en las que ciertos individuos ganan más a costa de otros que ganan menos.

Ahora bien, si el anterior es el punto de vista del empleador, ¿cuál es el punto de vista del aspirante al empleo? Para Stiglitz (1975:287), el sistema económico deja a los individuos la responsabilidad de obtener beneficios de la información general que aporten al mercado de trabajo, lo que, en consecuencia, les llevará a gastar recursos y emplear un tiempo extra en obtener titulaciones que incorporen una información lo más alta y prestigiada posible. Es cierto que, globalmente, esto supone un derroche de medios y tiempo, ya que no existen beneficios sociales en la inversión global de educación formal orientada

hacia el proceso de cribado. Pero sí existen, en principio, beneficios para la inversión individual, lo que conduce al mantenimiento del cribado que da prioridad a la eficacia sobre las consideraciones distributivas o de fomento de la igualdad.

Pero no todo el credencialismo, o proceso de cribado, es igual. Rawlins y Ulman (1974), en la exposición quizá más elaborada sobre el tema, distinguen entre credencialismo «fuerte» y «débil», y proponen una alternativa para superar las dificultades de este último. Empezaré por el primero. La versión «fuerte» del credencialismo sostiene que la expansión educativa es incapaz de afectar las ganancias diferenciales de un individuo porque una mayor corriente de graduados universitarios promoverá simplemente un aumento de los *standars* de contratación. Los titulados estarán peor en términos absolutos, pero también lo estarán los que poseen títulos de grado medio o de bachillerato, por lo que los salarios relativos debidos a la educación, permanecerán más o menos iguales. En consecuencia, el exceso de oferta de mano de obra cualificada neutraliza el efecto de ganancia diferencial y de cribado que anteriormente pudiera poseer las cualificaciones formales y los títulos universitarios.

En la interpretación «débil», las dificultades existentes para realizar una predicción ajustada respecto al rendimiento futuro de los solicitantes del empleo hace racional para los empleadores el tratar las cualificaciones educativas como un instrumento de cribado con el fin de seleccionar a los nuevos trabajadores en función de su capacidad como estudiantes, su orientación hacia el logro y, posiblemente, sus orígenes familiares, esto es, en función de los rasgos de su personalidad en vez de en sus capacidades cognitivas. 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. En consecuencia, la educación contribuye al crecimiento económico no en la forma que proponían Denison, Schultz, Becker y los partidarios del capital humano, sino en la forma como provee de un mecanismo de selección basado en su facultad de conferir títulos.

Pero la versión «débil» del credencialismo, tal como la desarrolla, por ejemplo, L. Thurow (1974), conduce a la obvia objeción de que sólo tienen en cuenta los salarios iniciales y no los salarios de toda la vida laboral. El nivel de ingresos de un trabajador no sólo está altamente correlacionado con la extensión de la escolarización, sino también con los años de experiencia laboral. Un empleador tiene gran cantidad de oportunidades de valorar a lo largo de los años la capacidad productiva de sus empleados sin continuar utilizando las cualificaciones educativas. Aunque dos individuos con títulos legales puedan ser contratados al mismo nivel y con los mismos ingresos al comienzo de su carrera profesional, con los años, la responsabilidad y los ingresos

pueden diferir ostensiblemente, cuestión ésta, difícil de explicar por los seguidores de este tipo de credencialismo.

La versión del credencialismo de Rawlins y Ulman trata de superar los defectos de la versión «débil» mediante la consideración de que el rendimiento en el empleo se juzga en el seno de las empresas bases departamentales. Cada departamento jerárquico organizado, opera con su propio «mercado interno de trabajo», cuya función principal es la de mantener el *out-put* de cara a las impredecibles variaciones de la demanda, al tiempo que minimiza los costes de rotación del trabajador en la empresa. En consecuencia, los departamentos operan con una mano de obra suficientemente controlada como para asegurar a cada nuevo empleado, una secuencia bien definida de promociones, a lo largo de su vida laboral. De este modo, la discriminación estadística basada en la educación que determina los salarios iniciales en la versión débil del credencialismo, se extiende por este medio a los ingresos de toda la vida laboral. El argumento de Rawlins y Ulman se refuerza, además, con los siguientes factores: 1) la tendencia de los empleadores monopolistas a compartir los costes de recualificación con los trabajadores; 2) las respuestas retardadas de las empresas a las contracciones cíclicas; 3) los convenios colectivos que fuerzan la sustitución de trabajadores menos educados por otros más educados, y 4) el fenómeno de los «vendedores del credencialismo», o sea, las asociaciones profesionales que presionan para incrementar los requisitos educativos.

Pero la importancia fundamental del modelo credencialista lo constituye, a mi juicio, su desarrollo dentro de la tradición weberiana del conflicto y su aplicación al *proceso de clausura de las profesiones*. Las credenciales educativas, como sostenía Max Weber y amplía R. Coins (1979), son los equivalentes contemporáneos de la «prueba de ancestro», es decir, constituyen recursos culturales que permiten a sus poseedores impresionar a otros con su importancia y comprar «sinecuras» ocupacionales, aislándose de las vicisitudes del mercado de trabajo y de la competencia. Lo único que las distingue de los mecanismos de clausura gremial del pasado es que ahora las creemos racional y funcionalmente necesarias para el mantenimiento de la sociedad tecnológica. Se trata, en definitiva, de una lucha por el poder y los recursos materiales empleando los títulos como «armas culturales» que permiten a los profesionales agremiados manipular y controlar ciertos empleos con las, a menudo falsas asunciones de experiencia y privilegio técnico, cuando en definitiva, no son más que un medio de controlar la entrada a las posiciones claves y privilegiadas en la división del trabajo.

Las precisiones de Weber sobre el proceso de clausura profesional muestran, de un lado, su larga tradición en los países occidentales y, de otro, su relación con los signos de salvación y privilegio generados por la ética protestante. «El carácter inescrutable —señala Weber (1969:928)— y el desconocimiento de la predestinación a la salvación

o la condenación eran, naturalmente, insoportables para el creyente. Así, éste buscaba una *certitudo salutis* y, por consiguiente, un síntoma que le mostrara su pertenencia al grupo de los predestinados y que, por haber sido desechado el ascetismo trasmundano, pudiera encontrarse, por un lado, en la conciencia de obrar con rigurosa «justeza», con represión de todos los impulsos humanos, y, por otro, en el hecho de que Dios bendecía visiblemente su trabajo.

A partir de la asunción de esta medida intramundana de pertenencia a grupos de elegidos, se ponen las bases del moderno profesionalismo. Para Weber (1969:278), «esta tendencia monopolizadora toma formas específicas cuando se trata de aquellas comunidades humanas que se distinguen respecto a otras por una cualidad común (específica) que se *adquiere* mediante educación, enseñanza o práctica: por una cualificación económica cualquiera, por ocupación de cargos idénticos o parecidos (...) Cuando esta acción comunitaria tiende a formar una sociedad, ésta suele tomar forma de «corporación». Un círculo de gentes privilegiadas monopoliza, como «profesión», la disposición sobre bienes ideales, sociales y económicos, sobre obligaciones y posiciones en la vida. Admite el pleno ejercicio del mismo oficio solamente a aquellos que: 1) se han preparado con un noviciado; 2) han mostrado su aptitud y están, por lo tanto, calificados y, a veces, 3) llevan tras sí un período de carencia (sin beneficio) y de servicios. De un modo completamente típico se repite, desde las asociaciones estudiantiles hasta las órdenes caballerescas, y desde los gremios de artesanos hasta las pruebas de aptitud exigidas para entrar en el cuerpo de funcionarios y empleados. Ciertamente puede jugar un papel importante el interés de los partícipes en que, sin perjuicio de la competencia, se asegure un buen rendimiento».

A partir de esos supuestos de Weber, algunos sociólogos, como R. Colín (1971, 1979) y F. Parkin (1979), han propuesto un específico modelo de credencialismo que funciona estableciendo mecanismos de clausura para proteger las profesiones. Collins (1979:1.009-11), a partir de la teoría del conflicto sobre la estratificación, establece tres supuestos: *a*) que las unidades básicas de la sociedad son los grupos asociativos que comparten culturas (o subculturas) comunes; *b*) existe una lucha continua en la sociedad por la riqueza, el poder o el prestigio. Cada individuo se motiva para maximizar sus recompensas a través de su pertenencia a organizaciones; en consecuencia, se produce un doble frente de lucha: de un lado, entre organizaciones para capitalizar beneficios colectivos; de otro, entre individuos y cliques en el seno de cada organización, para capitalizar los beneficios previamente conseguidos por la organización, y *c*) la principal actividad de las escuelas es enseñar concretas culturas de status. En este sentido no es importante que las escuelas no consigan impartir conocimientos técnicos, porque el objetivo de la escuela es enseñar vocabulario, estilos de vestir, gustos estéticos, valores y buenas maneras. Aunque con una forma diferente de determinismo, Collins comparte ciertamente al-

gunas de las conclusiones del modelo de la correspondencia. En este sentido, para la teoría del conflicto, los requisitos educativos para el empleo, sirven tanto, para seleccionar nuevos miembros para posiciones de élite que comparten la cultura de la élite, como para, con un nivel más bajo de educación, contratar empleados de nivel bajo y medio que han adquirido un respeto por esos valores y estilos de élite. En consecuencia, el ajuste entre educación y empleo sólo es posible para las grandes organizaciones de profesionales agremiados para quienes los títulos son instrumentos de inclusión o exclusión en el reparto de poder, prestigio y riqueza conseguidos por dichas organizaciones.

La profesionalización puede ser así entendida como una estrategia diseñada, entre otras cosas, para limitar y controlar la oferta de entrantes a una ocupación, con el fin de salvaguardar o reforzar su valor de mercado. Las profesiones se dotan a sí mismas de *standards* de evaluación y de códigos deontológicos que les permiten controlar las admisiones y decidir sobre las expulsiones. Ahora bien, la abundancia de títulos que genera la Universidad de masas, la epidemia de credenciales, títulos y cualificaciones a que se refiere Dore (1976) como «enfermedad de los diplomas» plantea un fenómeno de ansiedad entre las profesiones tradicionales, lo que se contrarresta mediante el riguroso establecimiento de altas cuotas de adscripción, presiones para que los centros educativos formadores de novicios establezcan *numerus clausus*, o extendiendo la profesionalización con nuevos mecanismos de clausura a actividades locales, consideradas hasta el momento como de libre acceso, introduciendo así constantes mecanismos de discriminación (Jencks *et al.*, 1972:192). Como han argumentado P. Bourdieu y J. C. Passeron (1967), los sistemas de admisión basados en cualificaciones formales, son un instrumento para asegurar que los que poseen capital cultural de clase, les sea dada la mejor oportunidad para transmitir los beneficios de su situación profesional a sus descendientes. Los criterios de admisión basados en las titulaciones suponen un largo proceso de selección en el que las pruebas se diseñan para recompensar aptitudes y actitudes que no serían tan fácilmente superables sin utilizar la cultura familiar.

F. Parkin (1979:55-6), para una mejor comprensión del fenómeno, propone comparar las profesiones de cuello blanco con las profesiones relacionadas con el deporte, el espectáculo o el arte. Lo que resulta especialmente significativo sobre las segundas, es el hecho de que relativamente pocos de los hijos de deportistas famosos, han tenido éxito en la reproducción del elevado *status* de sus padres. La razón que parece explicar este fenómeno es que dicho *status* se adquiere por habilidad personal y por la práctica, más que por estudios formales y titulaciones. Al no estar mediado su *status* por la titulación formal conferida por la escuela, no es fácilmente transmitible a sus hijos.

La ventaja suprema de la clausura ocupacional, continúa Parkin, basada en las credenciales, es que todos aquéllos que las poseen se

consideran componentes para prestar servicios en exclusiva y para certificarlos. En absoluto se plantea la reevaluación de las capacidades durante la carrera profesional. Un error técnico puede llegar a tener responsabilidades civiles y su autor ser procesado y/o condenado por ello, pero eso no significa que sea expulsado de la profesión. En las profesiones del deporte, el espectáculo y el arte, en contraste, las cualificaciones y capacidades de los ejecutantes están sometidas a una continua revisión por el público; los que consumen sus servicios son los árbitros de su competencia profesional y, por tanto, de su valor de mercado. No se acude a la protección de licencias profesionales cuando la capacidad deportiva o la habilidad artística entran en declive. Contra estos criterios verdaderamente abiertos, el credencialismo se establece como un instrumento doblemente eficaz para proteger de los azares del mercado a las profesiones aprendidas. Por tanto, no sólo sirven para orientar y restringir la oferta de trabajo, sino también para enmascarar todos los diferentes niveles de capacidad de sus miembros.

Pero no son únicamente las profesiones de cuello blanco las únicas que tratan de establecer criterios restrictivos de acceso, puesto que ciertas profesiones manuales han intentado hacer lo mismo. La diferencia, señala Parkin (1979:57), con la exclusión ocupacional con las profesiones de cuello blanco, tratan de establecer un monopolio legal de los servicios mediante licencia pública. Por otra parte, el credencialismo de las profesiones no puede ser considerado como una respuesta a la explotación de los empleadores poderosos; las profesiones aprendidas o libres no estuvieron nunca subordinadas a una clase empleadora durante el período en el que efectuaron su clausura social. Su conflicto, escamoteado detrás de la ética profesional, fue con el público profano que había de recibir sus servicios. Algunas veces, tienen conflictos con los Estados, pero difícilmente los poderes públicos ponen en peligro con sanciones a los profesionales, de modo que pudieran perjudicar sus intereses, por ejemplo restringiendo su monopolio legal. Sobre estas bases es necesario considerar el credencialismo como una forma de clausura social excluyente comparable, en su importancia para la formulación de clase social, a la institución de la propiedad. Ambas usan reglas excluyentes para conferir beneficios y privilegios a los pocos, negándoles acceso a los muchos, lo que se ve reforzado por la ley y la autoridad coercitiva del Estado. De lo que se sigue que la clase dominante bajo el capitalismo moderno comprende a los que poseen o controlan el capital productivo y a los que poseen el monopolio legal de los servicios profesionales.

Uno de los defectos, si no el más importante, de los muchos descritos anteriormente, consiste en que plantean las relaciones entre sistema educativo y proceso de cualificación, sin dedicar apenas atención a la actual estructura del trabajo y a su génesis histórica. En consecuencia, los modelos se construyen en el aire, a partir de asunciones genéricas, dedicando una atención casi exclusiva al análisis del sistema educativo, proponiendo que éste refleja las relaciones en la producción sin especificar con precisión en qué consisten estas últimas, orientados hacia el estudio del proceso de contratación o a la mecánica de clausura de clase a partir del cribado. En una palabra, creo que un análisis adecuado de las relaciones entre educación y empleo tiene que partir precisamente de una reconsideración sobre la nueva división del trabajo, la nueva estructura laboral y sobre un análisis específico de los requisitos exigidos en los empleos. Para ello, un buen punto de partida puede ser la obra de H. Braverman *Trabajo y Capital Monopolista* (1974), así como los análisis radicales y neomarxistas del proceso laboral previos a Braverman, en su línea, o críticos a algunas de sus formulaciones (S. Aronowitz, 1973; S. Marglin, 1974; K. Stone, 1974; C. Offe, 1976; M. Burawoy, 1978, 1979; R. Edwards, 1979; M. Apple, 1980).

Según dichos enfoques, el capitalismo no inaugura la división del trabajo, pero le da una nueva forma: la subdivisión sistemática de cada especialidad en operaciones limitadas, la subdivisión *ad nauseam* del trabajo en cada ocupación. El procedimiento parte del análisis del proceso de trabajo en sus elementos constitutivos, elementos que son asignados a trabajadores de detalle, incapaces por tanto de realizar por sí mismos un proceso completo. En consecuencia, se abarata la fuerza de trabajo al dividirla en sus partes más simples y se destruyen las ocupaciones. La fuerza de trabajo se reestructura según las necesidades de los empleadores que sólo buscan, lógicamente, expandir el valor de su capital. El resultado de todo ello es que los trabajadores son continuamente descualificados (aunque algunos sean «recualificados» para adaptarles a nuevas subdivisiones). Los conocimientos que una vez tuvieron los trabajadores (Stephenson, Watt, Crompton eran artesanos) —cualificaciones para planificar, entender y actuar en la fase completa de la producción— les son arrebatados a través de una división más compleja del trabajo y resituados en los gabinetes de planificación controlados, a su vez, por los departamentos de gestión. Como señalan Sonh-Rethel (1978) y Braverman (1974), el largo proceso histórico de división del trabajo ha culminado en la separación entre planificación y ejecución, entre trabajo mental y manual, separación que ha de ser institucionalizada de una forma sistemática y formal. Pero esta separación no sería completa si no se hubiera desarrollado al mismo tiempo otra: la separación entre trabajo

y aprendizaje. Durante los dos últimos siglos, el aumento del número de estudiantes que reciben una educación formal corre paralelo con la reducción de los aprendices que adquieren su oficio en el lugar de la producción. Se ha canalizado masivamente a los jóvenes hacia centros escolares en donde aprenden conocimientos poco relacionados con el proceso integral de trabajo, se les ha descualificado para trabajar proporcionándoles una formación exclusivamente teórica, potenciando en ellos exclusivamente la habilidad mental. La formación se completará después de haber conseguido el trabajo, pero ya en condiciones precarias e irreversibles: sus capacidades teóricas no tienen nada que ver con el proceso productivo y sus capacidades prácticas son deformadas al orientarlas exclusivamente a la dedicación de ocupaciones fragmentadas.

Una clave arquetípica para entender históricamente este proceso es la reforma taylorista y sus muchas variantes. Con la aplicación de la «gestión científica», los trabajadores pierden progresivamente su control no sólo sobre sus instrumentos de producción, sino también sobre su trabajo y el modo en que éste ha de ser realizado. El monopolio sobre el conocimiento que ahora tienen planificadores y gestores se usa contra los trabajadores, controlando los distintos pasos del proceso y, mediante los estudios de productividad, sus tiempos y sus movimientos. Las unidades de producción funcionan ahora como manos vigiladas, corregidas y controladas por cerebros distantes.

Por otra parte, la ideología funcionalista del capital humano sugiere que las innovaciones tecnológicas —materializadas en máquinas cada vez más complejas— requieren un aumento de conocimientos y cualificaciones educativas del trabajador. Parece que hay pocos datos que apoyen dicha afirmación. Inicialmente, las máquinas y las herramientas estuvieron siempre en manos de trabajadores que sabían utilizarlas porque comprendían globalmente su funcionamiento. Pero los caminos tecnológicos, junto con la conveniencia capitalista de aumentar la productividad y el control sobre los trabajadores, se traducen en nuevos tipos de máquinas con movimientos prefijados, máquinas autorreguladas, máquinas diseñadas para la realización de una operación o producto concreto, máquinas conectadas entre sí para formar una cadena productiva completa, para acabar finalmente con las máquinas «inteligentes», los robots, que excluyen no solamente los conocimientos del trabajador, sino al trabajador mismo. El desarrollo de una maquinización cada vez más autónoma refuerza el control de *managers* y propietarios, relevando definitivamente a los trabajadores de los procesos de decisión, congelando las plantillas de trabajadores o procediendo a despidos masivos.

Resultado de todo lo anterior es el derrumbe de la teoría de la tendencia histórica hacia el incremento del nivel de cualificación en las ocupaciones industriales y administrativas a lo largo del desarrollo económico. Como afirma Braverman, lo que ocurre precisamente es lo contrario: la expropiación por parte de las empresas de las cualifica-

ciones originarias de los trabajadores, la depauperación técnica y la degradación de la fuerza del trabajo.

Ahora bien, si todo lo anterior sirve para cotrarrestar histórica y empíricamente la visión optimista de la teoría del capital humano, no por ello deja de incurrir en el mismo defecto que señalé para el modelo de la correspondencia: su pesimismo y el carácter excesivamente funcionalista-radical de sus conclusiones. Apunto el pesimismo porque, además de excluir los conflictos y las luchas en el lugar de trabajo (tal como critica M. Burawoy, 1978), no tiene en cuenta tampoco lo que M. Apple (1980) llama la «cultura obrera». En este sentido, la mayor parte de los radicales americanos caen en el mismo defecto que los liberales-conservadores: colocar a la clase obrera americana y a sus organizaciones sindicales como paradigma para analizar otras clases obreras y otros sindicatos. Señalo el carácter funcionalista-radical de dichos análisis porque muestran críticamente, eso sí, una imagen de integración y ajuste de las relaciones en el trabajo que difícilmente se sostienen empíricamente: las resistencias, las luchas por ganar más control por parte de los trabajadores, el forzamiento de convenios o las nuevas experiencias productivas que han tenido que negociar numerosas empresas ante el abstencionismo, boicot o sabotaje de los trabajadores, apuntan en otra dirección bien diferente.

En este sentido creo que los análisis de Braverman y algunos de sus seguidores son excesivamente unilaterales porque no integran toda una serie de transformaciones estructurales importantes que se han producido o se están produciendo en nuestros días. Quisiera referirme solamente a dos de estas mutaciones: las que tienen que ver con el cambio en las condiciones organizativas del trabajo y aquellas que se refieren a la segmentación del mercado laboral.

Respecto a las primeras, Offe (1976) sostiene que las condiciones organizativas del trabajo han cambiado de tal forma que ya no es posible distribuir recompensas por las tareas en base al rendimiento personal. Aun cuando los gobiernos apoyen sistemáticamente el principio del logro, éste no constituye ya la base para la distribución de las recompensas. El concepto de logro se ha hecho ideológico y justifica las diferencias sociales en vez de constituir un mecanismo para conseguir una mayor igualdad social.

Brevemente, Offe parte de la hipótesis de que las sociedades industriales modernas se caracterizan por poseer un número creciente de grandes organizaciones, especializadas y altamente tecnológicas, y que dichas características han cambiado las bases de las estructuras organizativas del trabajo, pasando de exigir cualificaciones para realizar tareas continuas a exigir cualificaciones para realizar tareas discontinuas. Lo que para Offe significa que aquellos trabajadores que son promocionados a posiciones superiores en la jerarquía organizativa requieren diferentes cualificaciones que aquellas que tienen sus subordinados y, por tanto, son reclutados no desde abajo, sino desde fuera. En consecuencia, este cambio en la estructura organizativa hace

invisibles las acciones de los subordinados a sus superiores, quienes a su vez son incapaces de evaluar las variaciones en el rendimiento de aquéllos.

Los cambios en la estructura organizativa de las empresas modifican el rol de los trabajadores en dos direcciones. En la primera, la imposibilidad de ejercer una autoridad formal interpersonal en las organizaciones de tareas discontinuas, requiere que el control organizativo ejercido por los *managers* se realice a través de normas internalizadas por los trabajadores. Así, cuantas más reglas técnicas tenga el rol de trabajador como consecuencia de la subdivisión continua del trabajo, más reglas normativas serán necesarias para mantener el control sobre él. En la segunda, la especialización y la tecnología han incrementado la proporción de controles preventivos que regulan lo que el trabajador «no puede hacer» y reducido la proporción de iniciativas que tenía el trabajador. Estos cambios hacen difícil, cuando no imposible, la evaluación de la productividad y los rendimientos, ya que el contenido del rol del trabajador se ha convertido progresivamente en normativo. La conclusión según Offe, es que las normas sólo se pueden obedecer o no obedecer, porque la lógica de la racionalidad instrumental se impone por encima de posibles negociaciones. Más aún, las normas son socialmente aprendidas, por lo que no pueden ser consideradas como atributo personal. El contenido individual de los roles de los trabajadores ha desaparecido, y con ello la mítica del logro como clave de la estratificación.

Respecto a las segundas transformaciones estructurales, quisiera aludir brevemente a la teoría del mercado dual. P. Doeringer y M. Piore (1971) y sus seguidores distinguen entre mercado primario y mercado secundario. El mercado primario está compuesto por los empleos más estables, cualificados y productivos, y corresponde a las grandes empresas, a las pequeñas empresas muy productivas y técnicamente avanzadas, y a las administraciones públicas. Es un mercado de empleos privilegiado, con buenas perspectivas de ascenso profesional y social. Con frecuencia hay en este mercado una regulación de las promociones y recualificaciones que permite una cierta previsión sobre el acceso a niveles superiores de la jerarquía organizativa. El mercado primario, considerablemente controlado por los sindicatos y/o por los poderes públicos, ofrece mayor seguridad en el empleo, niveles salariales superiores y una codificación mediante convenios de las oportunidades de promoción.

El mercado secundario, a su vez, está compuesto por empleos descalificados, de duración limitada, de tiempo parcial o estacionales. En él, las posibilidades de promoción son escasas, los salarios más bajos, no está garantizada la seguridad en el empleo y se produce una tasa elevada de rotación de personal. Mercado de las pequeñas y medianas empresas no siempre muy rentables, suele integrar a jóvenes, mujeres y trabajadores de poca o ninguna cualificación. La formación de los mercados primarios a partir de los secundarios puede te-

ner simultáneamente varias explicaciones: el crecimiento del tamaño de las organizaciones productivas, las luchas sindicales que aseguren mayores ingresos y más estabilidad, sistemas rigurosos de selección o disposiciones legales de los poderes públicos. El problema con la teoría del mercado dual es que no ofrece una clara división entre el primario y el secundario y, empíricamente, está llena de excepciones. En el mercado secundario se pueden situar, por ejemplo, los trabajadores no cualificados de las organizaciones, y en el primario, el personal muy cualificado de las organizaciones pequeñas.

Las tres teorías presentadas son insuficientes, no explican el proceso completo y presentan excesivas anomalías. Pero *conjuntamente* pueden dar cuenta de gran cantidad de fenómenos inexplicados por los modelos conectivos previamente descritos. Entre estos fenómenos, el que merece una reflexión más urgente es el del paro y, más concretamente, del paro entre jóvenes que poseen credenciales y titulaciones.

CONTRADICCIONES ENTRE EDUCACIÓN Y EMPLEO: EL PARO JUVENIL

Las alteraciones estructurales anteriormente señaladas pueden explicar en parte la actual arbitrariedad y mal funcionamiento de un mercado de trabajo sometido a tensiones y condicionamientos de índole contradictoria y, por tanto, a la existencia de tasas crecientes de desempleo y paro endémico de los jóvenes. La crisis de empleo de jóvenes titulados tampoco puede explicarse de un modo simplista remitiéndola a causas como la selectividad creciente que se aplica a los jóvenes titulados o al aumento de los baremos de admisión por parte de los empleadores. El origen, más profundo, habría que buscarlo además en las características de la economía capitalista sometida a constantes crisis cíclicas y a una permanente dualidad. Respecto a lo primero, parece no ofrecer muchas dudas la incapacidad de la economía capitalista para absorber toda la fuerza de trabajo generada en una sociedad concreta, debido a que la prioridad absoluta de la búsqueda del beneficio le hace poco flexible respecto a las fluctuaciones del mercado nacional e internacional.

En cuanto a lo segundo, tal como sostiene Delcourt (1980:163), nuestras economías en crisis aparecen cada vez más fragmentadas en dos bloques, y ello por múltiples razones. De entrada, porque las diferencias entre sectores puntas y sectores en decadencia son cada vez mayores. Pero también porque nuestras economías son a la vez industriales y terciarias, de iniciativa privada y de iniciativa pública. Se componen de sectores protegidos y no protegidos, de sectores en los cuales los empleos son estables y de otros en los cuales los empleos son considerablemente precarios; de sectores controlados por las grandes empresas monopolistas y de sectores de empresas pequeñas y media-

nas. Nuestras economías están altamente fiscalizadas; las transferencias sociales son cada vez más importantes; las obligaciones sociales y fiscales son cada vez más pesadas. El incremento de la participación del Estado en la vida económica genera constantes crisis fiscales. Se produce, de otro lado, una división entre empresas nacionales y empresas controladas por capital y tecnología extranjera. En estas condiciones, además al lado de una economía formal y legal se desarrolla una economía subterránea que elude la fiscalidad al tiempo que genera empleo y contribuye al aumento del Producto Nacional.

El intento de contrarrestar las cifras mediante políticas de intervención pública no solamente refuerza la fragmentación señalada, sino que, además, suele generar empleos no productivos e incluso desempleo. Las inversiones en racionalización y reestructuración industrial ya no generan empleo, sino paro. A ello habría que añadir la desindustrialización pura y simple y el aumento de las inversiones en el extranjero, orientadas hacia países muy poblados y poco desarrollados en los que el capital busca mano de obra abundante y no cualificada, pero perfectamente capaz de ocuparse en tareas fragmentadas. Finalmente, hay que tener en cuenta que la reducción de los empleos industriales no está hoy compensada por el tradicional aumento de los empleos administrativos, empleos que a su vez están amenazados por las revoluciones tecnológicas, gracias a las cuales un ordenador puede desplazar a un número considerable de empleos tradicionales de cuello blanco.

El problema que se nos plantea es el de saber hasta qué punto es el sistema educativo el responsable del crecimiento absoluto y relativo del paro juvenil en el curso de los años recientes. Como apunta G. Terny (1980:359), las dos explicaciones estructurales dadas normalmente son de carácter económico y demográfico: la crisis, de un lado, y la llegada al mercado de trabajo de la onda del *baby boom* posterior a la Segunda Guerra Mundial. La diferencia es que mientras el *baby boom* ha remitido, pasándose de una explosión a una regresión demográfica, la crisis económica en sus diversas variantes continúa siendo activa. En consecuencia, y al margen de la eventual recuperación de las economías capitalistas, los problemas suscitados por el desajuste entre educación y empleo continuarán, porque muchas de sus causas son anteriores e independientes de la crisis actual.

Podría finalizar proponiendo una serie de conclusiones en relación con el conflicto señalado entre sistema educativo y mercado de trabajo.

1. La democratización del acceso a los centros postsecundarios —la Universidad de puertas abiertas— y un ritmo demasiado débil, cuando no una pérdida, de empleos de alta y media cualificación, han generado un desequilibrio entre la oferta y la demanda y, por tanto, un desempleo diferencial para los titulados. En otras palabras, *a una política de creación masiva de titulados superiores no ha seguido otra política de creación paralela de empleos cualificados*. Si, al menos en

parte, son correctas las tesis de Braverman, *la paradoja se establece entre la tendencia a sobrecualificar a los jóvenes y la tendencia a desqualificar los empleos, lo que explica en parte el aumento de desempleo de aquéllos.*

2. Durante la crisis económica, las empresas se enfrentan a una diversidad de problemas aparentemente contradictorios. De un lado, y ya lejos la etapa de crecimiento de los años cincuenta y sesenta, el número de trabajadores empleados es demasiado elevado. Como señala Delcourt (1980:160), los despidos se multiplican, pero a costes crecientes: al comienzo de la crisis se despedía a los trabajadores menos cualificados; conforme se agrava la crisis, se acaba despidiendo a otros más cualificados, con lo que se incrementa el coste de los despidos. De ahí la preocupación de los empleadores en los momentos actuales y en el futuro: *serán mucho más cuidadosos en la selección porque hay demasiada mano de obra cualificada y porque el coste del despido será cada vez más alto.*

3. La explicación a la larga duración del paro juvenil se completa si añadimos las actitudes discriminatorias de que son objeto por parte de los empleadores (Lepage, 1978:147) no solamente en su contratación, sino en el hecho de que, en caso de dificultades de la empresa, son, junto con las mujeres y los más viejos, los primeros en sufrir los efectos de la fluctuación de la coyuntura (Delcourt, 1980:160). Esto conduce a que los jóvenes estén abocados al subempleo o al simple desempleo, a empleos mal pagados, interinos, a tiempo parcial, de duración limitada, contratación eventual, trabajos a domicilio, en una palabra, a los que Doeringer y Piore llaman el mercado secundario. *La crisis se refleja en el mercado laboral disminuyendo el mercado primario y aumentando el mercado secundario.* La presión realizada por el capital para disminuir los costes salariales y el establecimiento de políticas gubernamentales de contratación para satisfacer dicha presión paliarán el desempleo juvenil a costa de la degradación (inseguridad, peores salarios, facilidades para el despido, contrataciones eventuales de los empleos que se les ofrezcan).

4. Tal como señalé anteriormente, hay en la actualidad datos suficientes para constatar que los trabajadores más instruidos no son necesariamente los más productivos, colaboradores e integrados en la empresa. Más aún, los trabajadores mejor formados y con títulos superiores son los menos maleables, los más inadaptados, los que más problemas crean. Consecuencia de esto, y de lo señalado en el punto anterior, es que se invierte la relación entre nivel de instrucción y satisfacción en el trabajo, siendo los trabajadores más instruidos los más absentistas y los que antes abandonan la empresa. *No es de extrañar que en los países desarrollados se esté acentuando la tendencia a no mostrar las titulaciones cuando se aspire a un empleo considerado por debajo de las cualificaciones poseídas.*

5. Ahora bien, esta última es una situación extrema. En principio, los jóvenes titulados tienen tendencia a rechazar los empleos con-

siderados por debajo de sus posibilidades. El alargamiento del ciclo escolar —Lepage (1978:135)— ha alimentado a los estudiantes con expectativas de ganancias superiores o de promoción social que les incita a perseverar en la búsqueda de un empleo más próximo a sus esperanzas. En consecuencia, a la prolongación de la escolarización y a la crisis económica habría que añadir los criterios selectivos manejados por los jóvenes titulados a la hora de buscar trabajo. *Todo lo cual les puede llevar a abandonar ciertos valores, como el logro, la competitividad y la carrera profesional, específicos del capitalismo weberiano, e instalarse en la dependencia familiar, las ocupaciones marginales o la economía subterránea.*

6. Hemos visto que el crecimiento de titulados es más rápido que el de empleos adecuados a sus cualificaciones. Pues bien, el deterioro de la posición económica y el agravamiento del paro es más doloroso entre los titulados surgidos de sectores sociales modestos o medios y, por tanto, mal relacionados. Su vulnerabilidad es mayor porque, como dice P. Bourdieu (1978), no disponen del capital social y cultural necesario para obtener el pleno rendimiento de sus títulos académicos. A esto habría que añadir, como señala B. Millot (1983:75), que «la diferenciación institucional favorece el titulismo al generar una demanda inflacionaria de títulos que es parcialmente canalizada mediante vías educativas sin salida. En las escasas instituciones que garantizan una relación viva con las élites industriales y gubernamentales, las matriculaciones no han cambiado prácticamente desde los años cuarenta. Sin embargo, las matriculaciones han aumentado mucho en las instituciones con relaciones débiles con el mercado de trabajo». Todo ello destruye la ideología funcionalista del logro. En efecto, *la plétora de titulados conduce a un paro masivo de intelectuales y técnicos del que sólo se salvan aquéllos que, por razones familiares o de clase, poseen un status adscrito al margen de sus titulaciones.* En otras palabras, la educación superior de masas ecualiza los supuestos efectos que la educación tendría en la adquisición de *status*. De acuerdo con R. Collins (1979:182), «el supuesto cambio desde la adscripción al logro refleja la ideología oficial de la sociedad moderna más que un cambio en la realidad empírica».

7. Teniendo en cuenta todo lo anterior, más los variados tipos de lo que O'Connor denomina como crisis fiscal que produce agravamientos en la situación financiera de las instituciones educativas, el problema consiste en saber si caerá o no la tasa de matriculación, sobre todo en los centros universitarios. Mi punto de vista es que no habrá una disminución, que en algunos centros habrá incluso un aumento y que, en contra del pesimismo generalizado que teóricamente debería existir, *los estudiantes procedentes del Bachillerato seguirán matriculándose en los centros postsecundarios*, entre otras cosas porque el malthusianismo educativo actual colocaría en condiciones excesivamente desfavorable a aquéllos que se marginen de la corriente credencialista.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M., y P. WEXLER, «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory*, 27 (34-43), 1978.
- APPLE, M., «The other side of the hidden curriculum: correspondance theories and the labor forces», *Journal of Education*, vol. 162 (1) (47-66), 1980.
- ARONOWITZ, S., *False Promises: The Shaping of American Working Class Consciousness*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.
- BERG, I., «Rich man's qualifications for poor man's jobs», *Trans-Action Magazine*, marzo 1969.
- BERG, I., *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Boston, Beacon Press, 1971.
- BERNSTEIN, B., *Class, codes and control. Vol. III: Towards a theory of educational transmission*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.
- BILLS, D. B., «Correspondence Theories of School and Work: Theoretical Critique and Empirical Assessment». Tesis doctoral, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Wisconsin-Madison (USA), 1981.
- BIRD, C., *The Case Against College*, Nueva York, David McKay Co., 1975.
- BOURDIEU, P., y J.-C. PASSERON, *La reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- BOURDIEU, P., «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 1978.
- BOWLES, S., «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», en M. Carnoy (ed.) *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America and the Alternatives Before Us.*, Nueva York, David McKay, 1972.
- BOWLES, S., y H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, St. Martin Press, 1976.
- BRAVERMAN, H., *Labor and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press, 1974.
- BURAWOY, M., «Toward a Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond», *Politics and Society*, vol. 8 (3-4), 1978.
- BURAWOY, M., *Manufacturing Consent: Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.
- CLARK, B., *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler, 1962.
- COLLINS, R., «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36 (1002-1019), 1971.
- COLLINS, R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Nueva York, Academic Press, 1979.
- DAVIS, K., y W. E. MOORE, «Algunos principios de estratificación» (1945), En R. Bendix y S. Lipset (eds.) *Clase, «status» y poder*, Madrid, Euramerica, 1972.
- DEL COURT, J., «Crise de l'éducation et crise de l'emploi», *Recherches Sociologiques*, vol. XI (2) (155-177), 1980.
- DENISON, E. F. (1962), *The Sources of Economic Growth in the U.S. and the Alternatives Before Us*, Nueva York, Committee for Economic Development, 1962.
- DENISON, E. F. (1964), *Measuring the Contribution of Education (and Residual) to Economic Growth*, París, OECD, 1964.

- DOERINGER, P., y M. PIRE, *Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, Mass., D. C. Heath, 1971.
- DORE, R., *The Diploma Disease*, Nueva York, Allenn and Unwin, 1976.
- DRAKE, L., et al., «How do employers value the interview», *Journal of College Placement*, 32 (47-51), 1972.
- EDWARDS, R., *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, Nueva York, Basic Books, 1979.
- FREEMAN, R. B., *The Overeducated American*, Nueva York, Academic Press, 1976.
- GINTIS, H., «Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity», *American Economic Review*, 61, 1971.
- GORDON, R. y J. E. HOWELL, *Higher Education for Business*, Nueva York, University of Columbia Press, 1959.
- GRILICHES, Z., y W. MASON, «Education, income, and ability», *Journal of Political Economy*, 80 (74-103), 1972.
- HOGAN, D., «Capitalism, Liberalism, and Schooling», *Theory and Society*, 8 (387-413), 1979.
- JENCKS, C. et al., *Inequality. A Reassessment of the Effect and Schooling in America*, Nueva York, Harper, 1973.
- KARIER, C., «The Odd Couple: Radical Economics and Liberal History», *Educational Studies*, 7, 1976.
- KERR, C., et al., *Industrialism and Industrial Man*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1980.
- KEYSER, M., «How to apply for a job», *Journal of College Placement*, 35 (63-65), 1974.
- LABRECQUE, R., «The Correspondence Theory», *Educational Theory*, vol. 28 (3) (194-201), 1978.
- LEPAGE, H., «Au delà des idées reçues...», en M. Drancourt y G. Roque (eds.), *Pour une nouvelle approche de l'emploi*, París, Entreprise moderne d'édition, 1978.
- LÉVY-GARBOUA, L., «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse», *Revue Française de Sociologie*, vol. XVII (53-80), 1976.
- LIPSET, S. M., y R. BENDIX, *Social Mobility in Industrial Society*, Berkeley, University of California Press, 1976.
- MARGLIN, S., «What Do Bosses Do? The Hierarchy of Capitalist Production», *Review of Radical Political Economics*, vol. 6 (2), 1976.
- MEDINA, E., «La función educativa en los procesos de cambio social y la crisis de la escuela», *Zona Abierta*, 19 (37-55), 1979.
- MILLOT, B., «Diferenciación social y educación superior: el caso francés», *Educación y Sociedad*, 2 (75-91), 1983.
- OFFE, C., *Industry and Inequality: The Achievement Principle in Work and Social Status*, Nueva York, St. Martin's Press, 1976.
- OLNECK, M. R., y D. B. BILLS, «What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory», *American Journal of Education*, vol. 89 (1) (27-61), 1980.
- O'TOOLE, J., «The reserve army of the underemployed», *Change*, 7 (26-33), 1975.
- PARKIN, F., *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock, 1979.
- RAWLINS, L., y LI. ULMAN, «The utilization of college trained manpower in the Uni-

- ted States», en M. S. Gordon (ed.), *Higher Education and the Labor Market*, Nueva York, McGraw-Hill, 1974.
- SANTIN, P., *Jeunes au travail, jeunes sans travail*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1977.
- SCHULTZ, T. W., «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, 1, 1961: «Inversión en capital humano», *Educación y Sociedad*, 1, 1983.
- SCHULTZ, T. W., *The Economic Value of Education*, Nueva York, Columbia University Press, 1963.
- SONH-RETHEL, A., *Intellectual and Manual Labour*, Londres, Macmillan, 1978.
- STIGLITZ, J. E., «The Theory of "Screening", Education and the Distribution of Income», *The American Economic Review*, vol. 65 (3), 1975.
- STONE, K., «The Origins of Job Structures in the Steel Industry», *Review of Radical Political Economics*, vol. 6 (2), 1974.
- TAUBMAN, P., y T. WALES, «Higher Education, Mental Ability, and Screening», *Journal of Political Economy*, 81 (28-55), 1973.
- TAUBMAN, P., y T. WALES, *Higher Education and Earnings*, Nueva York, McGraw-Hill, 1974.
- TERNY, G., «Quelques réflexions sur les liaisons éducation-formation-emploi», *Revue d'Economie Politique* (90.º année), 4 (353-370), 1980.
- THOMAS, L., *The Occupational Structure and Education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1956.
- THUROW, L., «Education and Economic Equality», *The Public Interest*, 28 (66-81), 1972: «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad*, 2 (159-171), 1983.
- THUROW, L., *Generating Inequality*, Nueva York, Basic Books, 1975.
- TUNNELL, D. R., «An Analysis of Bowles's and Gintis's Thesis that Schools Reproduce Economic Inequality», *Educational Theory*, vol. 28 (4), (334-342), 1978.
- VAIZEY, J., «Economic Aspects of Education», *International Science Journal*, volumen II, 1962.
- WEBER, M., *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- WILLIS, P., *Learning to Labour: How working-class kids get working class jobs*, Saxon House (Inglaterra), Teakfield Ltd., 1977.
- ZIEGLER, H., y W. PEAK, «The Political Functions of the Educational System», *Sociology of Education*, 43 (129-142), 1970.

LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE DOMINACIÓN: UNA INTERPRETACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DURKHEIMIANA

Félix Ortega

Facultad de CC. de la Información

Universidad Complutense

La constitución de la teoría sociológica de la educación va indisolublemente ligada a la reorganización de las formas de dominación en la sociedad capitalista. A decir verdad, toda la Sociología se sitúa en esta dirección, puesto que sus postulados se construyen en abierta oposición a los de la restauración y a los de la revolución. Al hacerlo, no sólo va a acentuar la razón positiva y los elementos morales solidarios, sino que desarrollará una específica teoría de la dominación, cuyo núcleo sustantivo reside en la educación. Por vez primera, en el campo sociológico, es Comte quien establece algunos de los principios en los que ha de cimentarse ese «poder espiritual», cuyo destino es el gobierno de la opinión y que tiene como mecanismo propio de acción la educación, orientada a establecer opiniones y hábitos que dirijan la vida activa de los hombres, así como a mantenerlos mediante una influencia moral regular y continua¹.

El tiempo histórico que impone la necesidad de este nuevo paradigma —el de la Sociología de la Educación— viene delimitado por la profunda crisis que recorre la sociedad francesa a la terminación de la guerra con Prusia. La frágil entidad de la II República, atacada por los nostálgicos del pasado monárquico y por la agitación social obrera, es reforzada por la clase ahora dominante, la pequeña burguesía, a través de la inculcación de un Código moral acorde con las exigencias republicanas. Una moral no religiosa, sino adentrada en la ciencia positiva. El enfrentamiento bélico ha servido para poner de relieve que en el mismo se oponían inteligencias, y que la francesa era inferior. De ahí, el imperativo político de la instrucción pública como medio para el reforzamiento de la inteligencia y por ende de la nación

¹ A. Comte, *Primeros ensayos*, FCE, México 1977, 5.ª parte: «Consideraciones acerca del poder espiritual».

francesa, tal y como fue expresado por Renan². La democracia francesa trata de asentarse en la preeminencia de la sociedad civil burguesa, por encima de la tradición religiosa y de la voluntad revolucionaria; para ello, su instrumento privilegiado es la producción de sujetos dotados de una inteligencia imbuida de la nueva moral racional. Así es como la educación se instala en el centro mismo de la confrontación social. La clase ahora dominante, trata de monopolizarla, disputándosele a poderes en franco retroceso, tales como la Iglesia y los padres. Puesto que el tipo medio, el hombre productivo de la sociedad nacional, ha de formarse en la escuela, ésta no podrá ser más que pública, esto es, bajo control directo del órgano representativo por excelencia de la sociedad civil: el Estado.

Tal es el escenario sobre el que se desenvuelve el pensamiento durkheimiano. Tradición teórica cotidiana y reorganización política burguesa son los supuestos subyacentes de su propuesta teórica, cuyo núcleo temático tiene por objeto principalísimo, la educación. Un rápido e introductorio recorrido por sus obras nos brinda los ejes de su Sociología de la Educación, a los que dedicaré el resto del estudio.

La educación contemporánea no puede ser, para Durkheim, más que racional y laica, aun cuando originariamente la escuela fue una institución creada por la iglesia. La evolución de aquélla explicita cada vez más su progresivo carácter secular, de conformidad con la propia evolución del pensamiento religioso.

De otra parte, la racionalidad que de modo perentorio ha de incorporarse a la escuela, se encuentra fuera del ámbito familiar. La familia es más una institución del Antiguo Régimen que del nuevo. Ahora, el pensamiento positivo requiere de espacios sociales diferentes, tutelados por otras instancias, dedicados a una acción normalizadora (el hombre-medio nacional) que sólo las escuelas estatales y laicas pueden desempeñar.

Mas una innovación de estas características ha de ir acompañada de su equivalente en la teoría del conocimiento. La pérdida de significado religioso en el ámbito educativo (que es reflejo de lo acontecido en el sistema social) torna irrelevante la reflexión pedagógica, ligada a la hegemonía eclesial. El descubrimiento de que la religión deja de tener sentido una vez que el conocimiento positivo desvela su naturaleza (social), abre paso a la epistemología sociológica, cuyo objeto y métodos son de índole diferente a los de la religión, aun cuando su objetivo no lo es tanto, ya que una y otra persiguen proporcionar modos de comportamiento, orientaciones para la acción³. Se trata, en definitiva, de con la ciencia obtener *a posteriori* lo que la religión proclama *a priori*⁴: «encarrilar ventajosamente la conducta humana»⁵.

² E. Renan, *La reforma intelectual y moral*, Península, Barcelona 1972.

³ E. Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Schapire, Buenos Aires 1968, pp. 428 ss.

⁴ E. Durkheim, *La educación moral*, Schapire, Buenos Aires 1972, pp. 130-131.

⁵ E. Durkheim, *Educación y Sociología*, Península, Barcelona 1975, p. 134.

La educación, en la teoría durkheimiana, estriba en la sobreesocialización del sujeto humano, en congruencia con el realismo epistemológico de su Sociología, que en la configuración del presente encuentra el horizonte último e inexorable de toda posible realización humana. Realismo epistemológico, sistema social funcional, razón positiva y educación moral constituyen dimensiones de un principio absoluto: el orden social establecido en su inmediatez presente y sustraído a cualquier voluntarismo. *La funcionalidad del sistema se convierte en su propia racionalidad*. Consiguientemente, la realidad social es racional o, en otros términos, la *racionalidad del sistema social no es otra que la inherente a las instituciones que lo integran* y por lo tanto está constituida por las *normas y valores que presiden su acción*.

Las consecuencias de este ontologismo son evidentes. Si «nada hay en lo real que con fundamentos pueda considerarse refractario a la razón humana»; si ninguna categoría de hechos es «irracional en su esencia»⁶, todo es lógicamente coherente y responde a necesidades racionales. Se entiende ahora uno de los postulados teóricos más relevantes de la Sociología durkheimiana: «El carácter convencional de una práctica o de una institución no se debe jamás suponer»⁷. Basándose en el mismo, su autor elabora el gran cuadro histórico de *L'évolution pédagogique en France*, en donde demuestra que las realidades escolares que toman cuerpo y se desarrollan progresivamente lo hacen porque en cada medio vienen a prestar una función necesaria para el mantenimiento del equilibrio social.

La sociedad es, para Durkheim, un todo dotado de leyes propias, que no son otra cosa que los dispositivos que aseguran un nivel óptimo de la fisiología del cuerpo social. La evolución histórica es el resultado derivado de la puesta en marcha de los mecanismos morfológicos de la sociedad y no el producto de la praxis social. El hombre, quiéralo o no, se ve rebasado por una historia que obedece a imperativos que se escapan de su control. Importa poco que los fenómenos sociales sean conscientes o no para los actores individuales, ya que en cualquier caso se cumplirán sus designios si así lo establecen los códigos reales de la estructura social. La historia no encuentra explicación en la conciencia subjetiva, sino en los dictados de la conciencia colectiva, que hace progresar la historia inmutablemente y en su propio sentido⁸.

De ahí proviene la situación de dependencia y subordinación del sujeto respecto de la sociedad; ésta, heterogénea de los individuos que efímeramente la integran y muy superior a ellos, no es creación de

⁶ E. Durkheim, *La educación moral*, cit., pp. 10 y 11.

⁷ E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid 1974, p. 54.

⁸ E. Durkheim, *De la división del trabajo social*, Schapire, Buenos Aires 1973, páginas 80 y 286; *La educación moral*, cit. p. 304.

hombres concretos, sino de leyes abstractas, trascendentes e imperativas. Durkheim establece así un determinismo unilateral: en la sociedad radica el único principio activo y creador, la exclusiva voluntad teleológica del destino histórico. Coincide con Marx en un extremo, aquél en virtud del cual ambos reconocen que no es la conciencia, sino las relaciones sociales, el contenido real de la vida humana⁹. Mas, a partir de este punto de unión, sus concepciones se separan radicalmente. Marx defiende una idea de sociedad esencialmente *práctica*, que permite, contando siempre con las circunstancias heredadas del pasado, *transformar* el orden de cosas establecido¹⁰. Durkheim, por el contrario, abandona toda implicación dialéctica entre sujeto y objeto, para sostener la imperiosa imposición que el objeto —la sociedad— realiza sobre el sujeto, hasta el punto de dejar reducido a este último a una entidad socialmente moldeada.

En definitiva, adquiere así coherencia todo el cosmos durkheimiano concerniente a la educación. Ésta es la institución por medio de la cual, la sociedad produce al hombre a su imagen y semejanza. Frente al todopoderoso ser social y a las instancias en que delega la función socializadora, el sujeto queda sumido en la más absoluta impotencia. «En esta insistencia en el carácter coercitivo y de poder de las instituciones socializadoras residen, a la vez, la importancia y los límites de la Sociología de Durkheim. Ésta revela el componente de naturaleza ciega, no domeñada, oculto en los procesos sociales de toda la historia hasta el presente. Pero en cuanto esta dimensión de naturaleza de la vida social es sustancializada, como sucede en el caso de Durkheim, los hechos sociales son al mismo tiempo glorificados como norma absoluta para la acción de los hombres»¹¹.

La socialización es posible porque la naturaleza individual no existe. El sujeto es una entidad vacía que sin el trabajo de relleno que ejerce sobre él la educación —con materiales sociales— no traspasarían nunca el umbral de la más estricta animalidad. El proceso (social) que conduce a la génesis de la personalidad sólo es factible si se eliminan los escasos ingredientes naturales que previamente a su socialización se encuentran en el hombre. Ahora bien, aceptados todos estos supuestos, Durkheim no puede por menos que identificar inculcación con educación, y de ahí el paralelismo por él establecido entre la acción educativa y la hipnosis¹². Al fin de cuentas, el sujeto se encuentra en ambas situaciones a merced de seres más poderosos que él, que pretenden integrarlo en un universo en donde reina el principio de realidad.

Precisamente el gran interés de Durkheim por cultivar la razón po-

⁹ «(...) La esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales» (Tesis 6 contra Feuerbach), en K. Marx, F. Engels, *La ideología alemana*, Grijalbo, Barcelona 1970, p. 667.

¹⁰ K. Marx, *El 1.º Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona 1971, p. 11.

¹¹ K. Lenk, *El concepto de ideología*, Amorrortu, Buenos Aires 1974, pp. 36-37.

¹² Cfr. *La educación moral*, pp. 154 ss., y *Educación y Sociología*, pp. 67 ss.

sitiva en la escuela obedece a su idea sobre la socialización. Este requisito lógico del realismo sociológico que es la enseñanza de las ciencias físico-naturales¹³, se encamina a la consecución del mismo objetivo: formar una inteligencia que piense lo real como ámbito atravesado por leyes estructural-funcionales sin las que esa misma realidad sería impensable e inviable. De esta manera, se prepara el camino a una concepción igualmente «natural» del sistema social. Razón positiva, educación sobresocializadora y sociedad superintegrada son correlatos mutuamente implicados, y consiguientemente la *ciencia positiva*, la *educación moral* y el *orden social* componen la trilogía sustantiva en que se fundamenta la Sociología de la Educación de Durkheim.

A la educación le va a corresponder desempeñar el siguiente repertorio de funciones: 1. Dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica que se desprende del saber positivo; 2. construir la personalidad individual con una naturaleza homóloga de lo social; 3. conferir al orden social una cobertura axiológica que lo mantenga protegido de convulsiones y conflictos. Todo ello puede sintetizarse en un único objetivo: *producir el tipo medio de hombre disciplinado*.

Antes de adentrarnos en la educación disciplinaria tal y como la entiende Durkheim, conviene que indagemos un poco más en la naturaleza de su holismo metodológico. La pretensión de situar la sociedad en un nivel moral más allá del bien y del mal tiene raigambre religiosa. Si bien es verdad que la secularización de los tiempos modernos puso fin al imperio de un cierto tipo de divinidad —la trascendente—, no ha sucedido (o no debe suceder) lo mismo con aquellos atributos religiosos destinados al encauzamiento de la vida cotidiana de los hombres. El sentido y el conocimiento de la existencia de un ser superior e impersonal, el espíritu de disciplina, la abnegación y el altruismo (formulados primeramente por el Cristianismo medieval y reelaborados después por la Reforma) se integran como principios indiscutibles y necesarios en el orden social positivo. Puesto que «la idea de la sociedad es el alma de la religión», la religión está constituida por «fuerzas humanas, fuerzas morales»¹⁴ encaminadas a dirigir eficazmente las conductas.

Del postulado de la superioridad moral e intelectual de la sociedad se desprende la existencia de una realidad suprema cuyos intereses no admiten contestación de ningún tipo. En consecuencia, tal realidad se convierte en el fin prioritario de todas las acciones sociales. Nociones como las de norma, funciones básicas, integración, voluntad subordinada a la razón positiva y predominio de la totalidad so-

¹³ Sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias físico-naturales en el programa de moralización racional durkheimiana, ver sus obras: *La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid 1982, especialmente cap. 13 de la 2.ª Parte, y *La educación moral*, lecciones 16 y 17.

¹⁴ E. Durkheim, *Las formas elementales de la vida religiosa*, cit., pp. 430 ss.

cial sobre cualquier veleidad nominalista se derivan de esta teleología social. Nada puede quedar bajo la dependencia del libre arbitrio de los impuestos particulares, sino que todo ha de estar prescrito y transformado en norma imperativa: el *deber* es de este modo el centro de la vida social y el principio regulador de todo comportamiento individual.

Las implicaciones morales del positivismo son, por tanto, bien precisas. Busca regular la diversidad funcional de la estructura social mediante la identificación de sujeto humano con su rol social, el cual a su vez se define por los comportamientos moralmente exigidos. Por ellos, Durkheim otorga tanta importancia a la ética profesional¹⁵, en virtud de que la profesión no es más que la traducción psicopedagógica y laboral de una función social. Lo realmente decisivo para esta moral es el acople perfecto entre las reglas que ordenan cada rol y las conductas congruentes para el desempeño eficaz y automático del mismo. De ahí que las normas morales tengan su réplica en hábitos psicólogos, y que por lo mismo Durkheim se encuentre próximo a los planteamientos del conductismo en este terreno. Positivismo sociológico y ciencia de la conducta sustituyen las filosofías tradicionales por un nuevo discurso: el que en lo funcionalmente ajustado y en las conductas dirigidas a metas socialmente definidas encuentra el impulso categórico de una vida humana que en su cumplimiento agota toda su entidad. La discusión ideológica, o acerca de las fórmulas políticas, cede su lugar a una particular forma de racionalización del presente: aquélla que se reduce a definir papeles sociales y a establecer requisitos para desempeñarlos eficientemente, disponiendo los mecanismos adecuados para crear los soportes individuales ajustados a las expectativas funcionales.

La diversidad de necesidades pragmáticas, requeridas por el orden social, conduce a la especialización de sus órganos, o sea a la individualización de los sujetos. *Cada singularidad individual viene a ser el respectivo correlato de una función social.* El individuo no es, por tanto, resultado de propiedad intrínseca alguna, sino producto de necesidades sociales y en cuanto tal reductible a la tarea específica en que ha sido socializado. La individualización, en suma, es la consecuencia psicológica de la solidaridad orgánica. Forma ésta de vinculación social caracterizada por los lazos morales que establece¹⁶ y también por la profunda atomización del cuerpo social; mas una atomización que implica la permanente subordinación y dependencia de unos individuos respecto de otros.

En términos educativos, este entramado teórico conduce a una consecuencia previsible: «La diversidad, siempre creciente, de las funciones sociales, y la diversidad de vocaciones y de aptitudes que se deri-

¹⁵ E. Durkheim, *Lecciones de Sociología, Física de las costumbres y el derecho*, Schapire, Buenos Aires 1974.

¹⁶ *De la división del trabajo social*, pp. 54-55.

van de ella exigen una diversidad correspondiente en el sistema de enseñanza»¹⁷. La educación transforma en realidades individuales la estructura social objetivada, renovando y produciendo así las inexcusables condiciones subjetivas en que todo sistema social se asienta en último extremo.

Pero la individualización es imposible sin la disciplina, dado que aquella consiste en la acción orientada conforme a normas impersonales, las específicas de cada rol. El individuo normal, el sujeto orgánicamente solidario, es confundible con la disciplina misma. No hay, por lo demás, otro medio más idóneo para esta socialización individualizadora que la disciplina que ajusta respetuosamente la conducta a las reglas sociales. No hay otra alternativa: sólo una acción envolvente y una presencia permanente de la autoridad y sus obligaciones permitirán convertir al ser egoísta y asocial en hombre disciplinado y solidario, es decir, en persona integrada en la sociedad civil¹⁸. De este modo, la libertad y la autonomía individuales contribuyen, según Durkheim, a reforzar más la cohesión colectiva. Así, lo que pierde en fuerza determinante la conciencia colectiva, lo gana en el dominio subjetivo, al hacer de la libertad y la autonomía de la voluntad un impulso hacia los objetos legítimamente propuestos por la facticidad del presente. Poco importa que el acto volitivo carezca de motivos inteligibles, si el mismo no se desvía de la norma, puesto que, para expresarlo con sus mismas palabras: «Cuando (...) ejecutamos ciegamente una consigna cuyo sentido y alcance ignoramos, pero sabiendo por qué debemos prestarnos a ese papel de instrumento ciego, somos tan libres como cuando tenemos solos toda la iniciativa de nuestro acto»¹⁹.

Los orígenes de esta concepción moral los halla Durkheim en el Cristianismo medieval, que por primera vez convierte en núcleo sustantivo de la moral la idea del deber²⁰. Si ello fue posible por la existencia de una religión ampliamente extendida y aceptada, ahora lo será en virtud de «una sociología que vería en el espíritu de disciplina la condición esencial de toda vida en común, fundándola para ello en la razón y la verdad»²¹. A partir de aquel origen, la disciplina se perfecciona posteriormente en el Renacimiento, toda vez que es aquí cuando la diferenciación social producida requiere de mecanismos de individualización. Aparecen así saberes centrados en la práctica educativa entendida como disciplina moral.

La instrucción escolar va a ser, a partir de este momento, la encargada tanto de producir individuos cuanto de inculcar la disciplina. Para ello, la escuela producirá una serie de efectos y utilizará medios

¹⁷ *La evolución pedagógica en Francia*, p. 373.

¹⁸ E. Durkheim, *Textes*, Minuit, Paris 1975, 3 vols., vol. 3, *Fonctions sociales et institutions*, p. 368.

¹⁹ *La educación moral*, p. 134.

²⁰ *La evolución pedagógica en Francia*, p. 265.

²¹ *Las reglas del método sociológico*, p. 132.

pertinentes. Ante todo, delimitará un grupo social como «infancia», una etapa psicológica necesitada de tratamiento disciplinario a fin de lograr la construcción social del individuo —la única, por lo demás, posible—. La escuela, a su vez, se define como espacio moral envolvente y organizado²², dotado de una sólida constitución normativa²³, ordenado minuciosamente en su estructura espacial y en su ritmo temporal para permitir en todo momento el control y la vigilancia de las conductas²⁴.

II

Si bien es cierto que en su conjunto la sociedad capitalista se organiza como ámbito específicamente disciplinario, es sin lugar a dudas el sistema escolar el que, en la obra de Durkheim, se erige en instrumento privilegiado de producción y transmisión de disciplina. Tanto por la fase psicológica en que tiene lugar su acción, cuanto por los mecanismos a través de los cuales se realiza, la educación viene a ser indistinguible de la disciplina.

Ser disciplinado, actuar moralmente, llevar una vida reglamentada, no son aspectos particulares o cualidades aisladas que los individuos han de poseer o manifestar en situaciones determinadas; no es tampoco una característica que exija llevar una existencia de renunciaciones y abnegaciones al margen de la vida normal. Es, al contrario, la *cualidad general* de toda vida humana, es la vida normal misma, la esencia de la vida cotidiana²⁵. Lo cotidiano se reduce a la práctica conforme con el rol particular que a cada sujeto corresponde. El hombre normal no puede ser otro que el que reconoce y acata el orden establecido; es, pues, un hombre disciplinado. Pero aquel orden requiere, para su rentabilidad económica, de individuos complementarios y diferenciados; el hombre disciplinado es también útil a posibilitar la funcionalidad pragmática del sistema social.

La articulación entre disciplina y utilidad pasa por el desempeño de una profesión, ya que «el hombre sólo es socialmente útil si ocupa su puesto en la obra común, es decir, si ejerce una profesión, cual-

²² *La evolución pedagógica en Francia*, pp. 56 ss.

²³ *La educación moral*, p. 223, y *Lecciones de sociología*, p. 88.

²⁴ Una lectura muy esclarecedora que puede hacerse de estos planteamientos durkheimianos es la que se basa en M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, 1976, capítulo titulado «Disciplina». Puede verse también precedentes trabajos míos en los que abordo algunas de las ideas hasta ahora expuestas; se trata del artículo «La sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario», en *Negaciones*, núm. 7, 1979, y de la Presentación a la edición castellana de *La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid, 1982.

²⁵ En este punto, Durkheim viene a coincidir con Weber y su interpretación de la influencia del ascetismo —en contraposición al misticismo— en la aparición del racionalismo práctico del capitalismo. Cfr. M. Weber, *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1944, «Los caminos de salvación y su influjo en los modos de vida», pp. 420 ss.

quiera que sea»²⁶. De ahí que Durkheim insista con tanta vehemencia en la necesidad de una reglamentación moral de las profesiones, así como del fortalecimiento de las corporaciones y gremios que integren eficazmente a los sujetos individuales²⁷.

Ahora bien, este tipo humano se desarrolla en la escuela, aparato que produce los fundamentos mismos que permiten la reproducción del sistema social. En la escuela es donde se construye un tipo de personalidad positivamente orientada hacia una función singular y dotada de los resortes adecuados de autocontrol y autocorrección respecto de los fines socialmente encomendados.

La escuela ha de preparar a los hombres para ser portadores de una ley impersonal; para actuar de acuerdo con papeles objetivados²⁸. Si «no existe casi momento alguno del día en que no actuemos como funcionarios del orden social»²⁹, se debe a que nuestros cometidos están perfectamente definidos, reduciéndose nuestra aportación a dramatizarlos, a dar vida al texto social ya escrito. El individuo empieza y termina allí donde lo hacen los moldes estereotipados a los que personifica. Es, en definitiva, el mismo planteamiento al que ha llegado Goffman, al escribir: «Un estatus, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es, sin embargo, algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto»³⁰.

En este punto Durkheim se aproxima a Hegel. Para éste, el hombre cuenta sólo en la medida en que es portador del Espíritu Absoluto y Universal, cuyos intereses realiza incluso contra su propia voluntad; la vida particular del hombre, fuera de este designio, no cuenta nada. Durkheim plantea la misma cuestión, pero en términos distintos. El espíritu y la realidad no están, para él, divorciados, sino que forman un mismo cuerpo. Lo que en Hegel es espíritu, en Durkheim viene a ser conjunto de funciones orgánicamente solidarias. Aquí, el sujeto cuenta en la medida en que es portador de alguna específica función del conjunto solidario. La esencia humana es básicamente topológica y relacional: depende del lugar ocupado y de la cooperación establecida con otras posiciones sociales. El hombre se construye y amuebla merced a la irrupción en él de un fragmento de la estructura social; por ello existe sólo porque previamente a su existir se da una precondition decisiva: un lugar social que ha de personificar.

De ahí el sentido que para Durkheim tiene el concepto de tipo normal como tipo medio. En una interpretación —de corte biológica—

²⁶ *La evolución pedagógica en Francia*, p. 390.

²⁷ E. Durkheim, *El suicidio*, UNAM, México, 1974, pp. 515 ss.

²⁸ *La educación moral*, p. 165.

²⁹ *Ibidem*, p. 146.

³⁰ E. Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires 1971, p. 86.

de lo normal como promedio, Durkheim descalifica a los sujetos concretos y a los fenómenos particulares que en ellos tienen lugar. Al formular como postulado epistemológico que un hecho social es normal si se produce en la generalidad de las sociedades de una misma especie³¹, establece sin embargos un requisito funcional para la sociedad, pero que resulta ser falso para los sujetos particulares³². Éstos significan muy poco una vez que abandonan su acción de colaboradores en la conservación del estado normal (de la sociedad). Más, de otra parte, en tanto en cuanto es definido en términos de posición social, el sujeto es visto como portador de unos caracteres mostrencos que virtualmente pueden ser atribuidos a todos los hombres.

Lógicamente, cuando se aleja de lo normal así entendido bordea o se adentra resueltamente en el terreno de lo patológico, de la conducta desviada y de la anomalía. Se es normal cuando se mantiene una conducta ritualizada, escrupulosamente ajustada a las pautas definitivas de la posición y de las funciones anejas. Todo cuanto altere esa ordenada sucesión de acciones sociales conduce a la enfermedad. Es el caso, para Durkheim, de los buscadores de lo nuevo³³ o de los que no aceptan los límites que constituyen y diferencian a unas y a otras posiciones sociales³⁴.

El tipo medio es el ideal humano a que aspira la democracia industrial. Éste es el sentido que tiene en concepto de individualidad en el XIX. Mientras que en el pensamiento ilustrado el ideal se cifraba en la libertad por la supresión de una organización social, política y económica retrograda, la reacción conservadora y el positivismo convierten al sujeto en una realidad de naturaleza bien distinta al ser genérico o universal que proclamaron los defensores de la razón y que Marx volvió a retomar³⁵. Simmel ha sabido expresarlo certeramente: «Suponer que el individuo ocupa y debe ocupar un puesto que ningún otro puede llenar; creer que este puesto le aguarda, por decirlo así, en la organización del todo, y que debe buscarlo hasta encontrarlo; pensar que gracias a este carácter incomparable, único del ser y a la diferenciación del trabajo, se cumple tanto el sentido social como el psicológico y el metafísico de la existencia humana, constituye un ideal del individualismo que indudablemente no tiene nada que ver (o incluso está en contradicción fundamental) con aquella idea del

³¹ «Un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerado en una fase determinada de su desarrollo, cuando se produce en la media de las sociedades de esta especie, consideradas en la fase correspondiente de su evolución.» *Las reglas...*, cit., p. 83.

³² Una crítica a esta identificación de lo normal con el promedio, especialmente en el ámbito de la fisiología y la biología, es la de G. Canguilhem, *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1971, sobre todo, pp. 113 ss.

³³ *De la división...*, p. 216; *El suicidio*, p. 504.

³⁴ *La educación moral*, pp. 39, 47 y 169.

³⁵ Cfr. K. Marx, *Manuscritos: Economía y filosofía*, Alianza, Madrid, 1977, pp. 103 ss.

“hombre en general”, de la naturaleza humana, que existe por igual en todos, y que sólo necesita de la libertad para hacerse efectiva»³⁶.

La adaptación funcional reemplaza a la igualdad, y el ejercicio disciplinario y útil de la profesión, a la libertad. «La libertad, defiende Durkheim, es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber»³⁷. Obediencia y utilidad: éstas son las coordenadas en que se mueve la teoría durkheimiana de la educación.

No cabe la menor duda que es en el trabajo y por su mediación como más cumplidamente se consigue desarrollar este *ethos*. Por eso Durkheim se opone a todo cuanto se aleja de la *vida seria* que es el trabajo. No sólo ve peligros morales en ocupaciones tales como las artísticas o las lúdicas —puesto que en ellas se relaja la disciplina—, sino también en el ocio; es para este último para el que ha de proporcionarse una cultura estética, que si bien tiene una moral menos imperiosa que la del trabajo, sirve para regular en cierto grado ese tiempo sustraído a la disciplina laboral³⁸.

¿Cómo es posible esta integración disciplinaria del sujeto sin el recurso permanente a la coerción física? Durkheim halla la respuesta al estudiar la evolución de las instituciones educativas en su país, concretamente en los mecanismos puestos en marcha por los jesuitas. El sujeto autónomamente controlado es factible si en él se desarrolla la *conciencia moral*. Un orden social que pretenda ser más armónico, evitando al máximo las intervenciones externas y fomentando los impulsos internos, ha de dotar a cada individuo de una instancia que en todo momento le dicte cuál es la conducta a seguir como imperativo moral. Formar esta fuerza interior es el principal objetivo de la educación contemporánea. He aquí como la describe Durkheim: «Cada vez que deliberamos para saber cómo actuaremos, una voz habla dentro nuestro y nos dice: he ahí tu deber. Y cuando faltamos al mismo la misma voz se hace oír y protesta contra nuestro acto. En cuanto se dirige a nosotros como un mandato, sentimos que debe emanar de algún ser superior a nosotros». Los primitivos se representaban ese ser bajo un aspecto religioso, como una entidad transcendente. «Nosotros debemos despojar esta concepción de las formas místicas, en las cuales estaba envuelta en el curso de la historia, y, bajo el símbolo, lograr la realidad. Esta realidad es la sociedad. La sociedad es la que, formándose moralmente, puso en nosotros esos sentimientos que nos dictan imperativamente la conducta o que reaccionan con energía cuando nos negamos a cumplir sus mandatos. Nuestra conciencia moral es obra suya y la expresa; cuando habla nuestra conciencia habla la sociedad en nosotros»³⁹.

³⁶ G. Simmel, *Sociología*, Revista de Occidente, Madrid, 1977, 2 vols., p. 761.

³⁷ *Educación y sociología*, cit., p. 71.

³⁸ *La educación moral*, pp. 296 ss.

³⁹ *La educación moral*, p. 103.

Constrúyese de este modo un sujeto cuya conciencia no se determina en uno u otro sentido porque perciba la amenaza de un castigo —religioso o mundano— o porque crea burlar la autoridad; esta conciencia funciona de modo bien distinto. Moldeada en la adhesión a conductas positivas que se convierten en habituales, la conciencia se mueve por su propio impulso en la dirección que el deber indica, el cual, a su vez, resume y expresa el contenido de la existencia individual normal (es la «vocación» inherente a la personalidad y en consecuencia su única naturaleza). Y por ello, cuando el sujeto transgrede el orden normativo, lo primero con que se tropieza no es el castigo social, sino la reprobación interna, el sentimiento de culpabilidad que automáticamente despliega su super-ego moral. El castigo es así la «consecuencia natural» del delito, ya que es la voz interna del sujeto la primera en demandarlo⁴⁰.

El cometido central de la educación, por tanto, no estriba en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de conciencias. Al margen de enunciados más o menos idealistas, la escuela tiene como función primigenia, en la teoría positivista, la edificación del sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que autónoma y mecánicamente desencadenan y encauzan toda posible manifestación de la conducta individual. Ello es posible porque en la escuela se ha interiorizado conductualmente la autoridad, en virtud de la acción envolvente que esta institución total ha ejercido y cuya huella más perenne ha sido la conciencia individual.

Si tuviéramos que emplear una palabra del vocabulario marxiano para caracterizar a este hombre así constituido, la más correcta sería la de *enajenación*. Todo su ser queda reducido a la obediencia a una realidad distinta a él pero que, a la vez, es indistinguible de él. Al hacerse más persona, al realizarse conforme a la concreta moral profesional que le corresponde, el individuo realiza mejor su destino que es confundible con el del ser impersonal que es la sociedad; al volverse sobre sí mismo, al hacerse reflexivo, asume la identidad de una entidad que no es la suya pero sin la cual tampoco existiría su yo personal. Sólo se es auténticamente persona cuando a través nuestro se expresa la sociedad. El orden social se ontologiza y codifica al mismo tiempo que se interioriza, escapando a la posibilidad de la mutua implicación de sujeto-objeto. La única fuente de poder radica en la sociedad —en su configuración político-histórica-nacional—, en las fuerzas colectivas, a las que el sujeto debe reconocer como intangibles y como orientadoras de su conciencia⁴¹.

La racionalidad positiva ofrece los fundamentos cognoscitivos necesarios para comprender este estado inmutable de cosas, al revelarnos que la sociedad no es nuestra obra sino el origen de nuestro ser. La vida sería agota su sentido en el realismo a ultranza, en el apego

⁴⁰ *Ibidem*, p. 197.

⁴¹ *Las reglas...*, p. 30.

a la rutina del rol, en el desdén por lo imaginativo o utópico. El desencanto del mundo ha triunfado por fin en los tiempos modernos, en donde la fábrica, el cuartel y la escuela han impuesto su ley.

III

La importancia otorgada por Durkheim a la educación ha de entenderse a partir del arquetipo de sociedad que en su obra funciona como ideal de orden social estable y cohesionado. Esa sociedad no es otra que la del cristianismo medieval. La presencia en ella de un poder espiritual (Comte) y universal (Saint-Simon) le confieren una unidad que ha de ser conseguida también en las democracias industriales. Ciertamente que ello no es ya posible por medio de la religión; más la institución que la releve ha de conservar algunos de sus atributos, sobre todo mantener solidariamente vinculados a los hombres por el cumplimiento del deber y la realización de la vocación como destino personal. Esta es la tarea encomendada a la escuela, centro difusor de una moral (la disciplina laica) sustitutoria de la periclitada ética cristiana. Pero junto a ésta, otras son las funciones confiadas a la educación. Durkheim deploraba la escisión originada, después del período medieval, entre lo material y lo espiritual; estaba convencido de que la reunificación de ambos planos no se efectuaría en ninguno de los poderes tradicionales —la iglesia o el estado—, sino en una instancia más estable y autónoma: la sociedad y sus instituciones centrales (educación, ciencia positiva, corporaciones profesionales)⁴². Ésta es una de las tesis centrales de su obra *La evolución pedagógica en Francia*: que la educación adquiere a lo largo de su desenvolvimiento histórico una autonomía que la capacita para sobrevivir más allá de los sistemas religiosos, políticos y económicos concretos. En cuanto institución social, la educación se articula en una unidad: realidad e ideal, espíritu y materia⁴³.

La educación aparece así como una de las instituciones sociales más eficaces para la salvaguardia de un sistema social del que se han expulsado las ideologías. Para Durkheim, como en general para el positivismo, la ideología tiene el carácter irracional propio del conocimiento religioso; frente a las deformaciones de éste, la Sociología se erige en saber no ideológico y por lo mismo objetivo y neutral⁴⁴. Esa

⁴² Toda la obra de Durkheim responde a este principio básico: que la sociedad es por naturaleza una realidad diferente y superior a la Iglesia, el Estado o la Economía. La sociedad es para él, antes que nada, el conjunto de *vínculos morales* que emergen en la vida sería, en las profesiones, la ciencia, la educación y en general en la división del trabajo.

⁴³ Estas son algunas de las conclusiones a que Durkheim ha llegado tras estudiar *Las formas elementales de la vida religiosa* y que por la misma época había aplicado a la teoría del conocimiento al identificar juicios de valor con juicios de realidad (cfr. E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, PUF, París 1963, pp. 139 ss.).

⁴⁴ Vide A. W. Gouldner, *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid 1978, pp. 23 ss.

forma de regulación y control del todo social en virtud de la disponibilidad disciplinada de los sujetos, no parece tener connotación ideológica alguna.

Y sin embargo esta producción del individuo por parte de la educación implica supuestos que en ningún caso son neutrales. Hay, si se quiere, en esta teoría sobre el fenómeno educativo, un trasfondo no adscrito a ideologías particulares, sino a una concepción más sustantiva que se encuentra extendida en las sociedades industriales, a saber: que por debajo de las discrepancias políticas y económicas, la organización social debe sustentarse en inalterables bases individuales cuya naturaleza se incline continuamente por el orden y la regularidad, independientemente de la autoridad que les domina. Cuando Durkheim afirma que la educación tiene que superponer al ser egoísta y asocial que acaba de nacer «otro, capaz de llevar una vida moral y social»⁴⁵, es lo mismo que si dijera que «es preciso que el individuo esté constituido de manera tal que sienta la superioridad de las fuerzas morales, cuyo valor es más elevado que el suyo, y se incline ante ellas. Hemos visto —prosigue Durkheim— incluso que si el sentimiento de autoridad forma parte de la fuerza con la cual todas las reglas de conducta, *cualesquiera sean*, se imponen a nuestra voluntad en lo concerniente a las reglas morales, juega entonces un papel muy considerable; pues, aquí, es el único actuante. Su acción no se ve mezclada con la acción de ningún sentimiento diferente. Está en la naturaleza de esas reglas el que *deban ser obedecidas*, no en razón de los actos que prescriben y de las probables consecuencias que esos actos puedan acarrear, sino en razón del sólo hecho de que ellas mandan»⁴⁶. La autoridad y su correlato el deber quedan así inmunes a cualquier actitud o comportamiento trasgresivo.

Durkheim ha comprendido que un objeto es apetecible o detestable no en virtud de lo que el objetivo es en sí o de las consecuencias que de su comercio se derivan, sino del tipo de tendencias que a él nos ligan. Al igual que Spinoza, sostiene que una realidad es buena por el hecho de amarla, por disponer de impulsos positivos hacia ella. Para poder «encontrar encanto a tal o cual objeto es necesario que la sensibilidad colectiva esté ya constituida de modo de poder gustarlo»⁴⁷. Deseos, aptitudes y actitudes de base son cruciales para el funcionamiento orgánico de la sociedad, y a ello se dedica la educación, que queda así encargada no tanto de reproducir el sistema como de producir al individuo inclinado al orden.

Un papel de primer rango desempeña en este planteamiento la autoridad. Por ella Durkheim entiende cuanto nos impulsa a actuar bajo el imperativo del deber porque reconocemos en ese impulso la presencia de instancias que nos son superiores. En consecuencia, la autoridad deviene en *refuerzo* que desde la conciencia sostiene y fortalece

⁴⁵ *Educación y sociología*, p. 54.

⁴⁶ *La educación moral*, p. 42. Subrayados míos.

⁴⁷ *De la división...*, p. 76.

la conducta reglada. «Por autoridad —escribe en un párrafo muy ilustrativo— debe entenderse el ascendiente que ejerce sobre nosotros toda potencia moral que reconocemos como superior a nosotros. A raíz de este ascendiente actuamos en el sentido que nos es prescrito, no porque el acto de este modo solicitado nos atraiga, no porque estemos inclinados hacia él como consecuencia de nuestras disposiciones interiores naturales o adquiridas, sino porque hay en la autoridad que nos lo dicta un no sé qué que nos lo impone»⁴⁸. Para que el individuo se halle en disposición de acatar el orden normativo, debe existir una instancia moralmente superior sobre la que nada se pueda y que permanentemente avive el sentido del deber⁴⁹.

Para lograr tal resultado, la cultura se entiende como elemento de moralización. Mas no porque aquélla estribe en falsas ideas u oscuros sentimientos, sino porque el tipo de inteligencia que el positivismo desarrolla radica en el espíritu de disciplina, al revelar la existencia de una realidad —la sociedad— que existe por sí misma, en virtud de leyes racionales pero impersonales, de donde ha de derivarse un sentimiento de respeto hacia esa entidad supraindividual. De este modo, la inteligencia se convierte en la facultad por excelencia para explicar la razón de ser de las normas y el deber. La inteligencia racionaliza el orden social, produce una moral racional y en consecuencia legitima el estado de cosas presente. La cultura, en definitiva, muestra el carácter necesario de la autoridad, de las formas de dominación, al mismo tiempo que las explica. Al racionalizarlas, esta cultura deja de ser una legitimación externamente añadida a la autoridad para convertirse ella misma en autoridad. Es así como la escuela, transmisora de una cultura concebida en tales términos, está atravesada por múltiples líneas de poder.

No es ésta, empero, la única manera de entender la escuela como instancia de poder (delegado, en este caso). Ella misma tiene su propia lógica de la dominación y, en algún caso, allí se han gestado formas específicas de dominación. Tal acontece con la ley de la cultura desigual en méritos de la cual el grupo más culto domina al que lo es menos⁴⁹. El origen de la misma hay que buscarlo en la escuela, espacio en donde por primera vez se desarrolla y organiza el sistema de castigos impuesto por el grupo más culto al que es inferior.

Ahora bien, las relaciones de dominio se dan no sólo al ejercer violencia; incluso aquéllas son más eficaces, sutiles y económicas si consiguen suspender la coacción y sustituirla por una socialización congruente con la moral social capaz de actuar autónomamente en la dirección esperada. La autoridad deja de ser un mecanismo que desde fuera violenta al individuo para confundirse con sus deseos más íntimos⁵⁰.

⁴⁸ *La educación moral*, p. 101.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 211.

⁵⁰ En este extremo Durkheim y Weber parecen coincidir. Weber entiende por dominación «un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta ('mandato') del

Aquí es donde realmente Durkheim establece lo que podrían ser los supuestos para una Sociología de la dominación. Si bien en «De la división del trabajo social» su concepción del poder es un tanto legal-juridicista, en el resto de su obra y de modo principalísimo en los escritos sobre educación, entiende la autoridad bajo otros caracteres: como conjunto de dispositivos que internamente regulan y presiden la funcionalidad del sistema social a partir de su individualización. Y puesto que la raíz de toda autoridad se encuentra en el individuo socializado, la escuela es por excelencia el mecanismo idóneo de dominación.

No quiere decir esto que Durkheim prescinda del Estado como órgano político, sino que no le concede el papel central que la teoría política —sobre todo la hegeliana— le había reservado ni le asigna las mismas funciones que aquélla. El Estado viene a ser una entidad social más, en esa sociedad altamente disciplinada, a la que corresponde el control sobre la escuela para que esta última responda ciertamente a su objetivo. Pero el poder no reside, como los estadistas a ultranza defienden, en un único centro ni se ofrece separado de la vida cotidiana. El poder, para Durkheim, es *plural, interactivo e inmanente* a las relaciones sociales mismas.

Al ser cada vez más la sociedad un sistema autorregulado, la autoridad deja de entenderse y de practicarse como fuerza externa que de modo discontinuo interviene en la vida social; se convierte en la precondición inexorable para que la estructura social se mantenga, ya que la autoridad se confunde con la lógica funcional del sistema, con la fuerza endógena que lo anima.

Durkheim tiene muy claro que la resolución de los conflictos surgidos en las sociedades capitalistas no puede venir de la regresión a formas de poder absolutistas tipo *Ancien Régime*, «sino —como ha señalado Giddens— por medio de la consolidación moral de la división diferenciada del trabajo, lo cual requiere unas formas de autoridad completamente distintas de las que señalaron a los anteriores tipos de sociedad»⁵¹. *Producción de la conducta moral, control autónomo del sujeto* de su propia acción y *control interactivo* son las piezas claves de este nuevo sistema de autoridad. La Sociología de la Edu-

«dominador» o de los “dominadores” influye sobre los actos de otros (del “dominado” o de los “dominados”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (“obediencia”).» *Economía y Sociedad*, cit., p. 699.

⁵¹ A. Giddens, *El capitalismo y la moderna teoría social*, Labor, Barcelona 1977, p. 202. En términos parecidos se expresa R. A. Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires 1969, vol. I., pp. 201 ss. Un cuidadoso estudio de B. Lacroix ha venido a establecer conclusiones muy próximas a las aquí expuestas sobre la autoridad, descartando, además, por irrelevante una obra de Durkheim (*Le Socialisme*) para entender su pensamiento político. Cfr. B. Lacroix, *Durkheim et le politique*, Presses de la FNSP et de l'Université de Montreal, París 1981, especialmente 219 ss.

cación durkheimiana deviene, en consecuencia, lógica del poder social específico y diferenciado de las fórmulas políticas. Un poder social que no requiere de legitimidad alguna puesto que no necesita hacerse creíble a los ojos de unos dominados incapacitados para establecer distancias entre su yo y los dictados categóricos del orden social interiorizado⁵².

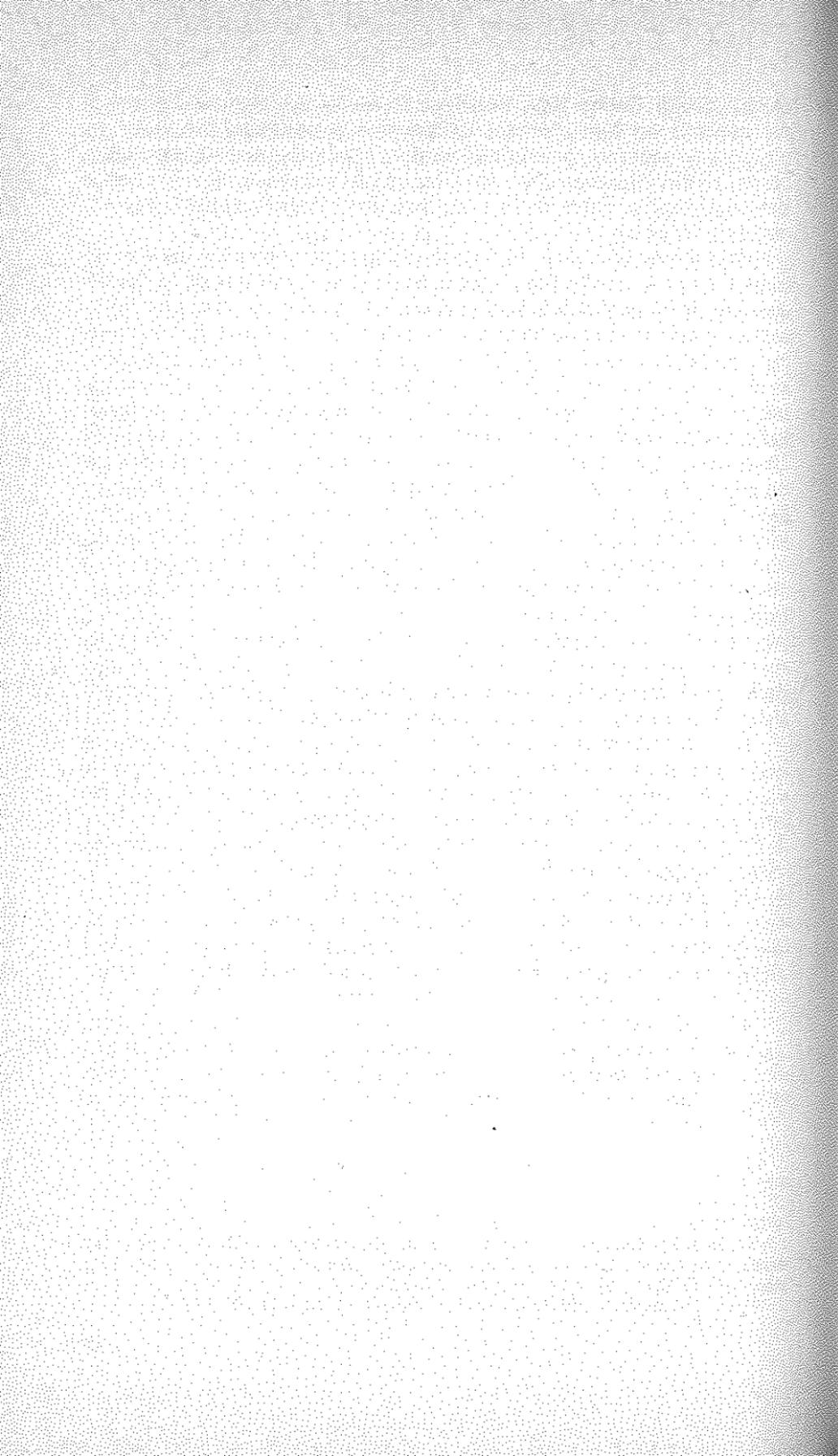
Esta modalidad de dominación discurre por otros cauces que no tienen por qué ser del Estado; éste es sin duda el titular de la autoridad, un título por lo demás bien frágil si se tienen en cuenta las innumerables ocasiones en que ha estado en crisis. La autoridad a que Durkheim se refiere no es intermitente ni se singulariza en una institución, sino que es el poder socialmente organizado que, para decirlo con palabras de Foucault, «se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien, en toda relación de un punto con otro»⁵³. En primer lugar, esta función es desempeñada por la escuela porque en ella tiempo y espacio se organizan de modo tal que distribuyen a los escolares sin interrupción por situaciones en donde el saber se convierte en interacciones desiguales. En segundo lugar, la escuela no es, como falsamente cree el sentido común, una instancia represora, sino sustancialmente productora, sobre todo de esa facultad humana que hace posible el autocontrol: la conciencia.

En resumidas cuentas, la Sociología de la Educación durkheimiana se revela como una teoría de la dominación específica de las sociedades en donde existe división social del trabajo. Los postulados básicos de la misma se resumen en los siguientes:

1. La escuela es una institución dotada de cierta autonomía en la que la autoridad se ejerce en virtud de la lógica interna de la institución. (Organización del espacio del tiempo escolares y establecimiento de vínculos desiguales).
2. Característica central de la educación es la de constituirse en un medio moral envolvente, en una institución total.
3. En tanto que mecanismo de dominación, su objetivo es producir personalidades individuales cuya naturaleza es moral, esto es, dotada de conciencia responsable. El sujeto así construido se define por los atributos sociales individualizados merced a la socialización del rol específico.
4. La educación legitima el orden social al ensamblar en una misma unidad sujeto físico y posición social, confiriendo al primero la necesaria lealtad (identidad personal) y disciplina (sentido del deber) como para «ver» el mundo por los «ojos» del ser social.

⁵² Sin duda alguna, Durkheim se adelantó a la «ingeniería de la conducta» skinneriana, tal y como se formula en *Más allá de la libertad y la dignidad*, Fontanella, Barcelona 1972; ver al respecto pp. 59, 227 y 265.

⁵³ M. Foucault, *La voluntad de saber*, Siglo XXI, Madrid 1978, p. 113.



MARX Y LA PEDAGOGÍA: CUATRO NOTAS SOBRE LA PEDAGOGÍA MARXISTA Y SU CRÍTICA AL REFORMISMO PEDAGÓGICO Y ESCOLAR

Jaume Carbonell
Cuadernos de Pedagogía

RESUMEN

La orientación de esta ponencia es, fundamentalmente, historiográfica. Se trata de señalar, de valorar, muy sintéticamente, la significación de algunas de las cuestiones pedagógicas más relevantes que se van sucediendo en la obra de Marx y Engels: instrucción y trabajo, educación politécnica, enseñanza obligatoria, crítica de los modelos de pedagogía tradicional y activa, gestión de la enseñanza, cultura formal y cultura «informal»...

La segunda parte se centra en la incidencia y el desarrollo de la pedagogía marxista en los primeros años de la revolución soviética de octubre: desde las posiciones más rupturistas de los anarco-comunistas hasta las tesis oficiales del partido bolchevique y de su dirigente Lenin, y las propuestas de aproximación entre el ideario marxista y los postulados de la pedagogía activa formuladas por Krupskaja. Y de modo especial las aportaciones de los dos pedagogos soviéticos más representativos de los años veinte: Blonsky y Makarenko. Y siempre, como telón de fondo, el debate en torno a la Escuela Única del Trabajo y la forma más adecuada de materializar la combinación instrucción-producción.

En la última parte se pretende ofrecer un retrato, necesariamente esquemático, de algunas de las críticas más extendidas en el pensamiento marxista y en el seno del movimiento comunista, de alrededor de los años 20, de los reformismos pedagógico y escolar y de sendas ilusiones más peculiares: el enfoque didactista como estrategia para aproximar trabajo intelectual y trabajo manual y el mito de la escuela neutra y obligatoria como mecanismo superador de las desigualdades sociales.

Marx no dedicó ninguno de sus escritos (libro, capítulo, ni tan sólo artículo) a analizar el papel de la escuela y de la educación. Sus ideas sobre educación se expresan de forma ocasional, dispersa y frag-

mentaria y sirven siempre para completar o reforzar la crítica de las relaciones sociales u otras cuestiones que solamente tienen una relación secundaria con la educación.

A pesar de todo, sin embargo, las referencias explícitas a la pedagogía se suceden en una línea de continuidad y coherencia, a lo largo de su obra: desde el Manifiesto Comunista de 1848 hasta la redacción del programa del Partido Obrero Unitario Alemán (1875). Aunque para él no fue un tema de reflexión preferente, como lo fue la filosofía, la economía y la política, mostró al menos bastante interés, tal y como veremos más adelante, para que fuera tenido en cuenta en las discusiones programáticas y congresuales del movimiento obrero y comunista. Por otra parte, sus biógrafos, nos han dejado testimonio de su gran amor paternal y hacia la infancia y de que éste era un tema que le preocupaba.

Cuando habla de la educación, no precisa en ningún momento el modelo educativo ni cómo se organizará la escuela en la futura sociedad socialista. La ausencia de concreciones y detalles es absoluta. Todo queda en intuiciones, en formulaciones teóricas o en orientaciones muy genéricas. Y esto, naturalmente, nos obliga a ser extraordinariamente prudentes al interpretar sus postulados pedagógicos.

La lectura de Marx pedagogo se ha decantado con demasiada frecuencia hacia una interpretación mimética y dogmática que casa, casi sin lagunas ni contradicciones, lo que dice Marx con lo que dicen los pedagogías marxianas posteriores, en la U.R.S.S. y en toda Europa O, contrariamente, ha existido una posición que ha negado la aportación específica y original de Marx en el campo educativo, aduciendo que el filósofo alemán se limitó a recoger y ordenar diferentes aportaciones de la tradición liberal-democrática, del pensamiento anarquista y de los socialistas utópicos.

Una de las finalidades de este seminario, desde la modestia de nuestra contribución, sería la de determinar cuál fue la aportación genuina de Marx en la pedagogía, así como la de señalar algunos de los vacíos o de los puntos más controvertidos a los que, más adelante, y desde una perspectiva marxista, se pretendió dar una respuesta. La cuestión es enormemente compleja si tenemos en cuenta, además, la división del movimiento socialista que se traduce en diferentes estrategias ideológicas y culturales. No es fácil, por otra parte, establecer nexos de comparación entre Marx y sus seguidores, si pensamos, por ejemplo, que la primera revolución socialista se produjo 35 años después de su muerte y en un país agrario subdesarrollado y no, como él preveía, en un país capitalista desarrollado. Ello condicionaba extraordinariamente, como veremos, el planteamiento bolchevique en relación con la propuesta educativa de Marx, al crearse una situación no prevista o, por lo menos, planteada en términos muy diferentes.

Resulta igualmente difícil establecer comparaciones tan desiguales entre una propuesta teórica poco articulada (la de Marx), un modelo organizativo concretísimo no aplicado a la práctica (el de la Escuela del trabajo de Blonsky), y una experiencia de reeducación de

niños y adolescentes marginados que se iba teorizando a partir de la propia praxis (las colonias de Makarenko). Para poner tan sólo unos ejemplos significativos.

A pesar de las dificultades apuntadas, y otras muchas, tendremos que adentrarnos en el tema empezando con la exposición del pensamiento pedagógico de Marx. Eludimos, para evitar la dispersión y por razones de tiempo, las cuestiones no estrictamente escolares y pedagógicas, tales como la división social del trabajo, el papel de la ciencia y de la ideología, la función y la organización de la cultura,... aunque incidan de lleno en el tema educativo. Y esto lo hacemos tanto al referirnos a Marx como a los marxismos.

MARX: LA ESCUELA Y LA PEDAGOGÍA

Marx no parte de un modelo de hombre abstracto, del hombre ficticio, situado fuera del espacio y del tiempo, sino del hombre concreto, tal y como vive en la sociedad de su época, condicionada por la gran industria. Sus tendencias educativas son, por lo tanto, el reflejo de las formas creativas materiales y no el reflejo de las ideas creativas que se quieran realizar en el niño.

De aquí deriva la crítica que hace a la escuela en tanto que institución anacrónica y escasamente relacionada con la realidad. A una escuela —dice Marx— que tiende a alejarse de la producción y de la sociedad y a vivir en el séptimo cielo de sus tradiciones fosilizadas.

En sus Escritos de Juventud menudean las críticas a la escuela tradicional y también a la Escuela Nueva y a la pedagogía naturalista basada en la idealización de la autonomía de cada individualidad. Polemiza contra Stirner porque para éste el «descubrimiento de uno mismo» se reduce siempre a una situación de conciencia y no le interesa la modificación física y social que se realiza en los individuos y que, al mismo tiempo, —continúa Marx— produce también una modificación en la conciencia.

LA EDUCACIÓN POR EL TRABAJO

La educación por el trabajo es uno de los aspectos educativos prioritarios por la relación directa que tiene en la configuración de una forma específica de división del trabajo y en la transformación de un modo de producción.

Ya en el año 1848, en el Manifiesto, habla Marx de la abolición del trabajo de los niños en las fábricas en las condiciones de sobreexplotación que se producía y de un régimen de educación combinado con la producción material. Principio que expresa claramente y con más contundencia en «El Capital».

«La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo, que tiene una utilidad económica, ocupa el lugar

central; está vinculado a la enseñanza. Este principio exige una modificación radical de la escuela, que debe convertirse de escuela libresca y magisterial en una escuela del trabajo y de la producción».

Y en «Las Instrucciones a los Delegados» del comité provisional de Londres en el 1er. Congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores en Ginebra (1866) se propone que cada niño, a partir de los nueve años, tiene que convertirse en un obrero productivo y cada adulto, según la ley general de la naturaleza, tiene que trabajar tanto con el cerebro como con las manos.

Las fuentes de la pedagogía marxista, en lo que se refiere a la educación por el trabajo, hay que buscarlas en la tradición del socialismo utópico de Cabet que, en su viaje imaginario a Itaca (recordado en el Manifiesto), se plantea una idea general de todas las artes y oficios como paso previo hacia cualquier tipo de formación especializada o profesional. También en las propuestas de Saint Simon y en los «falansterios» de Fourier a los que echa en cara, no obstante, el hecho de que en sus formulaciones no se cuestione la propiedad privada ni la división del trabajo. Y, sobre todo, en el pensamiento de Owen. Los ensayos educativos de este autor, llevados a cabo en las cooperativas agrícolas-industriales, ponen de manifiesto la combinación, para todos los niños a partir de cierta edad, del trabajo productivo con la enseñanza «no solamente —afirma Marx con énfasis— como método para intensificar la producción social sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados».

Para Marx, la educación por el trabajo, crea las condiciones para avanzar hacia una ciencia operativa y humana, y no meramente especulativa, que permite la capacidad de apropiación y dominio de la naturaleza. No se trata, por otra parte, de un trabajo destinado a adquirir una habilidad parcial de tipo artesano, sino de un trabajo coordinado al máximo con la tecnología de la fábrica, es decir, de la forma más modernizada de la producción. Esta educación tiene que hacer posible, además, la comprensión de los mecanismos de la producción en todos y cada uno de sus aspectos y modalidades, al tiempo que socializa al individuo a través del trabajo colectivo y abre la posibilidad de una educación polivalente, no unilateral. Este trabajo, que se plantea, así como la superación del obrero parcial, cerrado y condenado a una reducida especialidad, debe introducirse en todos los niveles educativos de acuerdo con las posibilidades madurativas de cada edad.

La concepción del trabajo manual en la perspectiva marxista se plantea, a diferencia del movimiento reformista de la Escuela Nueva, no como un artilugio pedagógico o una estrategia didáctica, sino como la condición básica de una educación integral.

El distanciamiento en relación a la Escuela Nueva es claro y radical en este punto. Algunas de las críticas más frecuentes a este movimiento se refieren al hecho de que el trabajo manual se utilice como fuente de placer lúdico y no como necesidad social; al activismo pedagógico desvinculado del contexto socio-económico-cultural concreto;

al uso que se le da como distracción más o menos entretenida, y a la idealización del campo y de la naturaleza «como medio ambiental idóneo para desarrollar la libre espontaneidad del niño», en contraposición a la marginación que se hace de la ciudad y de la industria como medio educativo.

Simplificando un poco, podríamos decir que la Escuela Nueva recurre al pasado, a la nostalgia del primitivismo natural para educar al niño en libertad. La pedagogía marxista, en cambio, en los avances científicos y tecnológicos de la industria moderna para facilitar la educación integral del niño. Sobre esta dicotomía que sugiere apasionantes reflexiones deberemos, naturalmente, detenernos en otra ocasión más detalladamente.

EDUCACIÓN POLITÉCNICA

La necesidad de articular instrucción y producción, trabajo intelectual y trabajo manual, pensamiento y acción, teoría y práctica, filosofía y técnica, se justifica a partir del máximo desarrollo y cultivo de la capacidad del individuo con el fin de obtener una educación integral o polivalente. Ello supone, necesariamente, la superación de la dicotomía existente entre la enseñanza clásica-intelectual, que tiende a formar alumnos para trabajos de abstracción, dirección y creación y la enseñanza técnico-profesional, orientada hacia la simple ejecución de actividades manuales y operativas muy precisas.

En los «Escritos de Juventud», Marx plantea ya los efectos negativos y perniciosos de la actividad unilateral producida por la propiedad privada y la división del trabajo, en contraposición a los efectos positivos y benefactores derivados de la actividad omnilateral que genera la propiedad colectiva y la abolición de la división social del trabajo. Reincide de nuevo en el tema de la omnilateralidad del individuo en «Miseria de la Filosofía», donde sitúa el destino histórico del hombre en la posibilidad de disfrutar de todo tipo de consumos espirituales y materiales, de los cuales el trabajador está excluido a consecuencia de la división del trabajo.

En el borrador del «Manifiesto Comunista» (1847), al referirse a la nueva sociedad comunista, habla del tipo de hombre que ésta precisa: no hombres subordinados sólo a un único ramo de la producción, que hayan desarrollado únicamente una de sus aptitudes, sino hombres nuevos, que ejerciten sus aptitudes en todos los sentidos.

«La enseñanza podrá incorporar a los jóvenes a todo el sistema de la producción, los colocará en situación de poder pasar alternativamente de un ramo de producción a otro, atendiendo las necesidades de la sociedad o de sus propias inclinaciones. Eliminará en los jóvenes el carácter unilateral impreso en cada individuo por la actual división del trabajo. De esta forma, la sociedad comunista ofrecerá a sus miembros la ocasión de aplicar de forma omnilateral sus aptitudes ejercidas de forma omnilateral».

En el «Manifiesto Comunista» reincide en la crítica de la alienación que produce la división trabajo manual/intelectual y la degradación del hombre sometido a una máquina, a una particularísima habilidad y a la imposibilidad de pasar de una ocupación a otra más moderna.

El programa de enseñanza se diseña, no obstante, con mucho más precisión en las «Instrucciones a los Delegados» del Comité Provisional de Londres en el 1er. Congreso de la A.I.T. en Ginebra (1886) y comprende:

«Primero: enseñanza intelectual.

Segundo: educación física, tal y como se imparte en las escuelas de gimnasia, y mediante ejercicios militares.

Tercero: adiestramiento tecnológico, que transmita las bases científicas generales de todos los procesos de producción y que, al propio tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manipular los instrumentos elementales de todos los oficios.»

En cierta manera la propuesta formulada por Marx tiene relación con la tradición de Bakunin, cuando habla de la educación integral entendida como la enseñanza científico-teórica combinada con la enseñanza industrial-práctica; de Kropotkin, que sostiene que todos han de trabajar en absoluta igualdad tanto con las manos como con la inteligencia; de Eliseo Reclus; de Carlos Malato, de León Tolstoi; de Juan Grave,... que insisten en la necesidad de la educación integral como desarrollo armónico y progresivo del individuo en todos los terrenos. Y, sobre todo, de Proudhon, que habla explícitamente de la educación politécnica que se imparte en fábricas-escuelas en las cuales se recibe una educación tanto teórica como práctica.

LA ESCUELA OBLIGATORIA Y GRATUITA

Marx conocía de cerca la escuela y, en más de una ocasión, denunció las deplorables condiciones materiales (aulas sobrecargadas de alumnos, falta de recursos de toda clase,...) y conocía, aún mucho mejor, la sobreexplotación infantil en las fábricas, y la actitud de los patrones que subordinaban la asistencia escolar a las necesidades comerciales de la fábrica incumpliendo así las 150 horas al año que legalmente se dedicaban a la escolaridad. Los cursos nocturnos y dominicales para la instrucción de los niños —dice Marx— son una falacia: los chicos llegan agotados y no son, de ninguna manera, capaces para dar la necesaria instrucción.

Marx observa en la posición de la burguesía una actitud contradictoria. Por un lado, dice, ésta boicotea la instrucción popular. «La clase burguesa no tiene los recursos necesarios para garantizar la instrucción para todos y... si los tuviere, no los destinaría a ofrecer al pueblo una verdadera educación». («El Capital», 1847).

Pero al mismo tiempo, ve en la burguesía un planteamiento liberal-

republicano que reivindica el carácter universal y laico de la instrucción. Marx asume esta demanda y en el «Manifiesto Comunista» indica que una de las medidas inmediatas a tomar después de la toma del poder revolucionario ha de ser también «la educación pública y gratuita de todos los niños».

CONTROL DE LA ESCUELA

Los modelos de descentralización escolar inglés y americano influyeron en Marx al referirse al carácter estatal de la escuela. La enseñanza, pretende decir, es bueno que sea estatal en lo que se refiere a la fijación de unas leyes generales y de los aspectos de financiación (para evitar los localismos); el resto de las competencias deben correr a cargo de los municipios que establecerán unos mecanismos de representación democrática (habla de los Consejos Escolares para la gestión y el control de la enseñanza).

Marx había valorado muy positivamente la experiencia de la Comuna de París; fue como un pequeño espejo de cómo podría organizarse la escuela: enseñanza gratuita para todos, eliminación de toda injerencia de la Iglesia y el Estado, creación de consejos populares... En la crítica al «Programa de Gotha» (1875), lo dice claramente: «Sería preciso excluir al gobierno y a la iglesia de cualquier influencia sobre la escuela». El filósofo alemán continuará insistiendo en otros escritos sobre la separación Estado/Iglesia y sobre la conveniencia de que el congreso de la A.I.T. se pronuncie al respecto.

Marx, propone un modelo de escuela muy enraizado a cada comunidad, controlado por los organismos de base y sin ningún tipo de dogmatismo ni propaganda. La discusión en el seno de la A.I.T. (1869) es suficientemente reveladora al respecto:

«La economía política y la religión no deberían ser enseñadas en las escuelas para chicos, ni tampoco, en definitiva, en las escuelas superiores. Habría que dejar a los adultos la tarea de formarse a sí mismos en estos dominios. La enseñanza sobre estos temas tiene su lugar en una sala de conferencias y no en la escuela. A la escuela corresponden solamente las ciencias de la naturaleza, solamente las verdades que son independientes de toda prevención de partido y sólo pueden prestarse a una sola interpretación».

Se está dibujando aquí una clara diferenciación entre dos espacios de aprendizaje: el espacio institucional escuela que tiene la función de instruir y el espacio no institucional más difuso de la vida cotidiana que tiene la función de educar.

La escuela tiene que construir una enseñanza rigurosa de nociones y técnicas, es decir, el conocimiento científico objetivable de lo que necesita el hombre en lo que Marx denomina el reino de la necesidad.

El tiempo libre, la vida cotidiana, tiene que favorecer el cultivo de las opciones ideológicas y vocaciones individuales, las actividades

desinteresadas (no productivas inmediatamente), las actividades culturales extraescolares, todo aquello que le coloca —dice Marx— en el reino de la libertad.

Habrá que hacer algunas reflexiones, al referirnos a la vigencia actual del marxismo, de la intuición de Marx al señalar la gran importancia educativa que concedía a la vida cotidiana como fuente de libres opciones y relaciones entre los hombres y el papel de aprendizaje específicamente científico que le atribuía a la escuela, lejos de cualquier tipo de ideologización. Más adelante veremos, no obstante, como dentro del propio marxismo se califica de ilusoria la concepción de neutralidad ideológica de la escuela.

En lo que respecta a la relación pedagógica Marx critica tanto el autoritarismo arbitrario y represivo de la escuela tradicional como el espontaneísmo rousseauiano que abandona al chico a la coerción casual del ambiente, que le conduce a los instintos y al folklorismo. Su propuesta, que después será desarrollada en la práctica por Makarenko y teóricamente por Gramsci, apunta hacia una coerción racional asumida por la colectividad y una «conformación dinámica» en consonancia con las exigencias de la producción social y del mundo contemporáneo industrial.

¿Cuál es para Marx el papel de la escuela en el cambio social? Su concepción dialéctica lo lleva a situar la lucha de clases, al propio tiempo, en un doble frente: el pedagógico/escolar y el político/social. Su posición no da lugar a dudas: ni la escuela es la condición «sine qua non» de la transformación social ni existe imposibilidad del cambio educacional en tanto no exista la transformación social.

LA INCIDENCIA DE MARX EN EL MUNDO COMUNISTA

La revolución soviética

Las tesis pedagógicas de Marx no ejercieron una influencia directa sobre el pensamiento pedagógico moderno y sobre la organización de los centros de enseñanza hasta la revolución socialista de octubre (1917).

La reforma escolar soviética, concretada en el Decreto-Informe de 1918 sobre la Escuela Única del Trabajo, se pronuncia abiertamente a favor de la concepción marxista del trabajo productivo: «La escuela es la escuela-comuna, vinculada estrecha y orgánicamente a su medio ambiente mediante el proceso laboral». El debate en torno del proyecto enfrentó al núcleo de Petrogrado (representado entre otros por el ministro de Instrucción Pública Lunacharsky), partidarios de que el niño se ejercitara en las habilidades técnicas más elementales dentro del taller de la escuela, dejando para la fase de la adolescencia el aprendizaje de oficios y la especialización; y la tendencia de Moscú

(encabezada por V. M. Pozner y P. N. Lepeshinsky) que calificaban de académica y formalista la opción de aislar al alumno en el taller de la escuela y proponían la enseñanza y el aprendizaje a través de la propia vida, mediante la experiencia práctica de organizar y mantener la escuela-comuna.

La Escuela Única del Trabajo era gratuita, y en ella no había enseñanza religiosa, castigos ni exámenes; tenía un máximo de 25 alumnos por aula y era autogestionada por un consejo de escuela con participación de todos los trabajadores escolares, representantes de la población activa del distrito escolar, alumnos de los grupos de edad más avanzada y un representante de la sección para la formación del pueblo. En sus postulados pedagógicos recogía alguna de las aportaciones más socializantes de la Escuela Nueva tales como el método de proyectos.

Pero estos centros que deberían llegar a ser el embrión de la nueva sociedad socialista no llegaron a generalizarse debido, entre otras razones, a la insuficiencia de recursos, a la deficiente preparación del personal docente y de los imperativos de la coyuntura socio-económica que dio prioridad a una enseñanza técnica muy especializada.

Para entender el debate en torno a la escuela en la fase de construcción del socialismo en la U.R.S.S. conviene explicar cuáles eran las principales opciones estratégicas dentro del partido bolchevique y cerca de los órganos de decisión educativa. De forma sintética, puede decirse que se delimitaron tres posiciones bastante diferenciadas: la de los anarco-comunistas, la de Lenin y la de Krupskaja.

Los anarco-comunistas. Una serie de teóricos ucranianos (Radovsky, Grinko, Riappo...) y moscovitas (Shulguin, Pozner...) entienden que es preciso abrir un proceso inmediato hacia la revolución cultural proletaria con la desaparición del Estado, la escuela y la familia, para ser sustituidas por las comunas infantiles de trabajo. La escuela pasa a ser una simple dependencia de las fábricas en las ciudades y la agricultura se convierte en la propia escuela en las zonas rurales; sin libros ni lecciones, sin ningún tipo de programación.

«La escuela, entendida como formalismo cultural, tiene que desaparecer para ser reemplazada por la acción ambiental de la comuna y de la fábrica.»

Lenin. El dirigente bolchevique, a diferencia del resto del aparato político, mostró una especial sensibilidad hacia el tema de la enseñanza en su juventud, en la polémica contra los populistas como toma del poder revolucionario. No en vano su padre era maestro y había dirigido una serie de escuelas pedagógicamente muy avanzadas y su mujer, también maestra (Krupskaja), ocupó un lugar destacadísimo en las polémicas pedagógicas.

Siguiendo a Marx reclama en el VIII Congreso del partido bolchevique la necesidad de una escuela politécnica «que dé a conocer, en la teoría y en la práctica, las principales ramas de la producción y que esté basada en la estrecha ligazón de unión de la enseñanza con el trabajo productivo de los chicos».

Y en 1920, en el «izquierdismo, enfermedad infantil del comunismo», al trazar la perspectiva comunista afirmaba que «se pasará a la supresión de la división del trabajo entre los hombres, a la educación, enseñanza, preparación de hombres omnilateralmente preparados, de hombres capaces de realizarlo todo».

Coincide también con Marx, en la crítica a los contenidos inútiles y al memorismo de la escuela tradicional, y en la crítica al espontaneísmo de la Escuela Nueva, y en el concepto de disciplina «colectiva y consciente» necesaria para el triunfo de la causa comunista.

Se aparta, pero, del pensamiento de Marx, cuando, condicionado por la resolución de las necesidades económicas inmediatas da prioridad a la iniciación en las bases de la industria moderna frente al trabajo y la experiencia práctica. «Es preciso enseñar y explicar a nivel ideológico las nociones básicas y no tanto pretender hacer realidad la participación en la producción». Por otra parte, Lenin, mantiene que la moral y la ideología comunista han de penetrar en la escuela, contestando en cierta manera la tesis marxista de la neutralidad ideológica de la escuela. La institución escolar, pierde así su autonomía ante los imperativos de la productividad y las propuestas políticas del partido.

Krupskaia. Su discurso pretende articular la riqueza de la aportación pedagógica de la Escuela Nueva —circunstancia por la cual fue tildada de heterodoxa— con el contingente social de la educación politécnica. Así, se oponía radicalmente a que la educación politécnica se dejara en manos de la fábrica ante el peligro de que los niños sean utilizados «para el trabajo más monótono imaginable», o vean su horizonte prematuramente limitado por su «educación profesional», o bien sean adiestrados para tareas muy precisas. Krupskaia cuestiona la validez de los talleres propios en las escuelas por el peligro de caer en la especialización y el trabajo artesanal, debido a la imposibilidad de conectar con la complejidad del trabajo individual y, en definitiva, de conectarse con la producción real: «Los talleres pretenden ejecutar brillantemente un trabajo; y no se trata del aprendizaje de un oficio concreto sino de la formación para el conocimiento teórico fundamental en la praxis».

Krupskaia fue también fiel a Marx con relación a la defensa de la no intromisión del Estado en la enseñanza y en el papel hegemónico de los soviets en la gestión de la escuela.

Dos propuestas pedagógicas: Blonsky y Makarenko

En otra línea distinta, más influenciada por la Escuela Nueva, cabría citar los nombres de Pistrak, Pinnevic y Blonsky, que pasan a ser los pedagogos oficiales en el período 1923-1927 y que, posteriormente, serían relegados por el estalinismo y calificados de «pequeños burgueses» al suscribir los postulados de la Escuela Nueva que situaba en primer término el respeto a los intereses y a la espontaneidad del niño.

Particularmente sugestivo es el método de complejos de Blonsky que pretende infundir de contenido pedagógico las tesis de Marx sobre la combinación de trabajo manual y la producción con la enseñanza. Su preocupación básica reside en cómo hacer adquirir al niño el dominio de la civilización industrial moderna a partir de los intereses y del desarrollo madurativo del niño. Para ello elabora una propuesta organizativa muy detallada que comprende el jardín de infancia; el «robinsonero» en la colonia escolar; la escuela elemental del trabajo, donde los niños viven comunitariamente y se familiarizan con las distintas modalidades del trabajo familiar, de la ciudad y de la región, y la escuela del trabajo para adolescentes, donde se ejerce de forma total el principio marxista de la articulación del trabajo intelectual con la producción, a través de una enseñanza globalizada e interdisciplinar.

Para Blonsky la fábrica se convierte en la nueva escuela, en el espacio educativo más idóneo que proporciona la formación polivalente: conocimiento técnico, conocimiento científico, conocimiento social y conocimiento filosófico. Para el pedagogo soviético el medio fabril posee, así, en mayor grado que las instituciones educativas precedentes, las «fuerzas activantes» que estructuran el hombre futuro, le disciplinan, le educan de forma que sea cada vez más consciente de su propio ser de hombre y de acceder a un nivel superior de libertad. Su propuesta de escuela única de formación y de trabajo, aunque no llegó a plasmarse en la práctica, sí tuvo en cambio cierta relevancia e incidencia teórica en los debates en torno a la pedagogía marxista, dentro y fuera de la U.R.S.S.

El punto de vista de Makarenko es bien distinto. Sus reflexiones teóricas se elaboran a partir de la experiencia: de su experiencia como director/educador de las colonias para la reeducación de niños y adolescentes marginados entre los años 1920 y 1928. Su pedagogía no trata de relacionar, a diferencia de Blonsky y de otros pedagogos oficiales, los contenidos escolares con las tareas productivas. Para Makarenko la simultaneidad de la enseñanza y del trabajo productivo se realiza en espacios distintos y con finalidades diferenciadas: la escuela cumple la función instructiva de exigir los niveles de conocimientos; el trabajo productivo, en cambio, contribuye, junto a la acción ambiental de la colectividad, a la educación política y moral. Su propuesta, concretada en seis horas de estudio y dos de trabajo, nos remite de alguna forma a las especulaciones de Marx sobre el reino de la necesidad y el reino de la libertad. Makarenko es bien explícito al respecto: «El individuo que salía de nuestra comuna conocía la producción y su organización, los procesos productivos y, además, salía convertido en una persona instruida con la enseñanza media terminada».

Esta concepción pragmática, resultante, insistimos, de un contexto muy específico, le provocó todo tipo de enfrentamientos con los burócratas de la pedagogía oficial, con los expertos del «Olimpo pedagógico», en feliz expresión makarenkiana, los cuales hacían abstracción de las situaciones específicas haciendo gala de un acusado

deduccionismo. O con los pedagogos más influidos por el reformismo de la Escuela Nueva que idealizaba el respeto a la libre acción del muchacho hasta el punto de condenar con absoluta radicalidad todo tipo de sanción y castigo. Hay que advertir que Makarenko evidencia en sus escritos el valor educativo de la sanción en determinadas circunstancias. Igualmente arremete contra la concepción burguesa del placer individualista inmediato frente a sus tesis que explican de qué modo las orientaciones personales convergen con las necesidades del colectivo si ambas se atienden en el seno de una institución bien preparada y dotada de medios. Ahí radica, precisamente, una de las claves de su discurso: la capacidad y la fortaleza de la colectividad para ir dotándose de mecanismos de cooperación, para ir elaborando sus códigos de disciplina y convivencia y, sobre todo, para encarar con ilusión y lucidez el futuro.

El afán organizativo de las colonias es argumentado por Makarenko en base a criterios prevalentes pedagógicos y no productivos. En efecto, el valor educativo del trabajo no se mide por la productividad del mismo, sino por factores psicológicos: el «entusiasmo sereno» y el planteamiento de «perspectivas futura»: «Usted puede obligar a una persona a trabajar todo lo que quiera, pero si al mismo tiempo no la educa en sentido político y moral, si ella no participa en la vida política y social, ese trabajo será simplemente un proceso neutral, que no dará resultados positivos. El trabajo como medio educativo únicamente es posible como una parte del sistema general».

El reformismo pedagógico o el enfoque didactista de la educación

Los socialistas marxista entendían que la insistencia, por parte del reformismo pedagógico, en situar al niño en el centro del proceso escolar suponía, veladamente, una marginación con respecto al mundo de los adultos y de la realidad social. Esta insistencia descontextualizadora iba dirigida, también, a desviar la atención del maestro de la problemática política y de su condición de trabajador asalariado. Idealismo, abstracción de la realidad y elitismo, van configurándose como los parámetros fundamentales sobre los que el socialismo marxista vierte sus críticas hacia las escuelas u otras instituciones de vanguardia del movimiento de renovación pedagógica. Veamos, sin embargo, más detalladamente, algunas de las posiciones teóricas y de las plasmaciones prácticas en los orígenes y evolución del movimiento reformista pedagógico.

A través de la lectura del «Emilio» de J. J. Rousseau se realzan dos aspectos fundamentales en relación con el tema que nos ocupa: la importancia de la naturaleza, tanto infantil como del medio ambiente, y el aprendizaje no libresco a partir de la experiencia del niño y de las lecciones de cosas. En la literatura de sus seguidores, en los debates de la Liga de Educación Nueva y en los principios de la Escuela Activa, redactados por A. Ferrère, se van retomando y profun-

dizando estas dos constantes. Las nuevas escuelas se convierten así, en laboratorios experimentales de pedagogía, donde la enseñanza sigue a la experiencia a través de la formación de pequeños equipos de ambos sexos que promueven el trabajo manual y profesional y otros tipos de actividades según sus propios intereses.

Existe una preocupación por acercar esa escuela a la vida, en capacitar a los niños para afrontar las realidades de la vida práctica, en proporcionarles conocimientos técnicos y manuales sobre algunos oficios, y por fomentar todo tipo de activismo. Aunque con frecuencia queda desdibujado el contexto socio-cultural concreto y el trabajo manual se presente más como fuente de placer lúdico que como necesidad social.

«El funcionamiento de estas escuelas tiene por finalidad lograr una vida saludable, feliz, en la atmósfera libre del campo, y en la cual estén equilibrados el juego y el trabajo; en la cual los oficios manuales y las bellas artes sean honrados por igual y donde todos, maestros y alumnos, en armonía afectuosa, cooperen al bien mutuo y a la común felicidad.» (J. Pla, «Escuela Activa»).

Para llevar a término esta enseñanza y hallar las condiciones adecuadas para el cultivo de la tierra y la cría de animales, se crean escuelas en el campo en régimen de internado. Entre las experiencias pioneras cabe citar la New School en Abbotsholme (Inglaterra) de Cecil Reddie; la escuela de Roches (Francia) de E. Demolins, y los colegios alemanes fundados por H. Lietz.

Se impulsan asimismo las colonias campestres de educación, destinadas tanto a la formación general y a la iniciación pre-profesional de los muchachos normales de ambos sexos, como a la educación de los deficientes físicos y mentales. Si bien es cierto que los muchachos en muchos países convivían con los agricultores durante el verano y que las relaciones de aprendizaje adquirían a veces un contacto muy directo con la realidad, ello obedecía a postulados estrictamente didáctico-pedagógicos, desprovistos de una perspectiva socio-política. Se trataba, fundamentalmente, de utilizar un medio ambiental idóneo, como es la naturaleza y el campo, para desarrollar la libre espontaneidad del niño y su autorealización, que no de situarlo, autónoma y críticamente ante el mundo de las cosas y de las relaciones sociales. De ahí la tendencia, tan característica de la Escuela Nueva, a idealizar los valores de la naturaleza y a mitificar las excelencias del trabajo manual, que llega incluso a convertirse en un ejercicio o distracción más o menos entretenida.

Por otra parte, un balance de las aportaciones teóricas o de las realizaciones en el terreno de la práctica del movimiento de la Escuela Nueva, no sitúa, ni mucho menos, el binomio instrucción-producción como uno de los temas de especial preocupación. Sus iniciativas más renovadoras, por otra parte, fueron especialmente dirigidas a los hijos de las élites, y no adquirieron un nivel de generalización suficiente entre la población. Otros intentos de mayor repercusión dentro del ámbito oficial, como las escuelas de trabajo de Kerchensteiner (Ale-

mania, 1855-1932), consistentes en la creación de equipos de trabajo doméstico o artesanal en la escuela elemental, reflejan el grado de mistificación y de divorcio con un planteamiento de unión trabajo intelectual-manual.

«El trabajo en sentido pedagógico debe atender a que las representaciones de los fines de acción produzcan una reacción de naturaleza objetiva, una reacción dirigida hacia un valor objetivamente valioso (precioso) y eterno, hacia un valor de verdad, de belleza, de liberación, resumiendo: hacia un valor de orden y de coherencia espiritual en sí mismos.» (G. Kerschensteiner, «La escuela del trabajo»).

Dentro de la Escuela Nueva, sin embargo, los planteamientos no son homogéneos y se producen fracturas importantes en relación a cuanto venimos exponiendo. Así, mientras el Método de Proyectos, los centros de interés de Decroly o las aportaciones de Cousinet, por poner algunos ejemplos, se ubican en la avanzadilla del reformismo pedagógico, otras propuestas, como las de Freinet, entran ya en abierta contradicción con los postulados más clásicos de la Escuela Nueva. Sus críticas a dicho movimiento se orientan en tres direcciones: la tendencia al activismo; el carácter artificial del contexto de la escuela activa, poco vinculada a la realidad social, y el entender que el motor de la vida, desde la primera infancia, es la necesidad natural de trabajo y no la de juego. Y es que la concepción freinetiana de la educación por el trabajo entronca casi de lleno con la visión marxista.

El reformismo escolar o la ilusión de la escuela neutra e igualitaria

La concepción marxista del neutralismo escolar suscitó una viva y apasionante polémica en el seno del movimiento socialista del primer tercio de siglo. Marx y Engels no supieron desentrañar en su tiempo el contenido de clase de la escuela con suficiente clarividencia, como tampoco lo hicieron los miembros de la II Internacional, influenciados por la reivindicación republicana de la escuela obligatoria y gratuita, y más atentos a la crítica de las condiciones materiales de la escuela y a la resolución de los problemas de escolarización y alfabetización que no a los contenidos y a la función social de la escuela. Hay que aguardar a la revolución de octubre para que Krupskaja desmascare con radicalidad la falacia de la escuela neutra, entendida como institución que pretendía garantizar la máxima libertad: «La escuela que desea ser neutra no es más que una escuela muerta, es la escuela del silencio para el niño, que vive de espaldas a la realidad, que no cuestiona nada, que no establece una relación real maestro-alumno...».

El impacto del proceso revolucionario soviético produjo en los países de capitalismo desarrollado, un movimiento de masas sin precedentes en el frente ideológico y una alta conciencia social en torno a los problemas de la cultura y la educación. Esta circunstancia coin-

cide con el origen de la III Internacional. En Francia, el Frente Cultural Rojo, resultante del proceso de bolchevización y proletarianización del P.C.F., lanza una ofensiva contra la escuela capitalista, enfrentándose abiertamente a las concepciones economicistas de los socialdemócratas de la II Internacional. Su discurso apunta, prioritariamente, a la desmitificación del modelo francés de escuela única y laica como mecanismo de democratización y superación de las desigualdades sociales. En Turín, Gramsci, durante las ocupaciones de las fábricas, anima los debates en torno a una «nueva cultura proletaria».

Pero es en Alemania donde la polémica alcanza mayor interés y contundencia. Aquí la lucha entre la vía reformista y la vía revolucionaria se convierte en una pugna entre dos puntos de vista irreconciliables en relación a la cuestión escolar: los socialdemócratas y otros sectores convergentes propugnan el proceso de extensión de la escolarización y de perfeccionamiento del sistema educativo sugiriendo, como máximo, un cambio de actitud respecto a los métodos de enseñanza de corte autoritario y tradicional, pero sin impugnar el contenido ideológico y la función social del aparato educativo.

Los comunistas, por el contrario, centran su prioridad en la acentuación de las contradicciones dentro de la escuela del capital, desarrollando un amplio movimiento de participación y dinamización de masas en la escuela y en los municipios, y propagando la Escuela Única del Trabajo que se está implantando en la U.R.S.S.

La socialdemocracia (Schultz, P. Destreich...) sitúa el problema central en la superación de la insuficiencia material, tanto de créditos como de maestros, en tanto que el Partido Comunista Alemán (K.P.D.) ataca la escuela como aparato educativo nocivo para la clase obrera, y no por insuficiencia. De ahí que denuncien todas las formas de opresión y dominación ideológicas. Cabe señalar, en este sentido, la lucidez de la izquierda alemana luxemburguista al articular la revolución antiautoritaria con la revolución proletaria.

Mientras la socialdemocracia renuncia al objetivo de la escuela laica, a causa del pacto escolar que realiza Schultz con el centro católico para gobernar, siguiendo la estrategia de la reconciliación de clases, el K.P.D. canaliza a partir de 1910 un amplio movimiento de masas entre la juventud (el «Movimiento de niños proletarios»), que bajo la dirección de la «Liga de Spartacus de los Jóvenes», acomete contra la familia represiva, la moral clerical, la escuela clasista y la ciudad opresiva. Nace así el primer movimiento de jóvenes en un país imperialista.

Se trata de ir más allá de las simples reformas de la enseñanza para debatir entre el proletariado las cuestiones de fondo: escuela proletaria-escuela burguesa; escuela religiosa-escuela laica; escuela teórica-escuela del trabajo; educación parental-educación social.

Las aportaciones de mayor riqueza se deben, sin duda, a Edwin Hoernle, teórico y especialista en las cuestiones educativas del K.P.D., el cual inicia un incisivo discurso acerca de las formas de opresión y sometimiento intelectual, particularmente educacionales; y sobre el

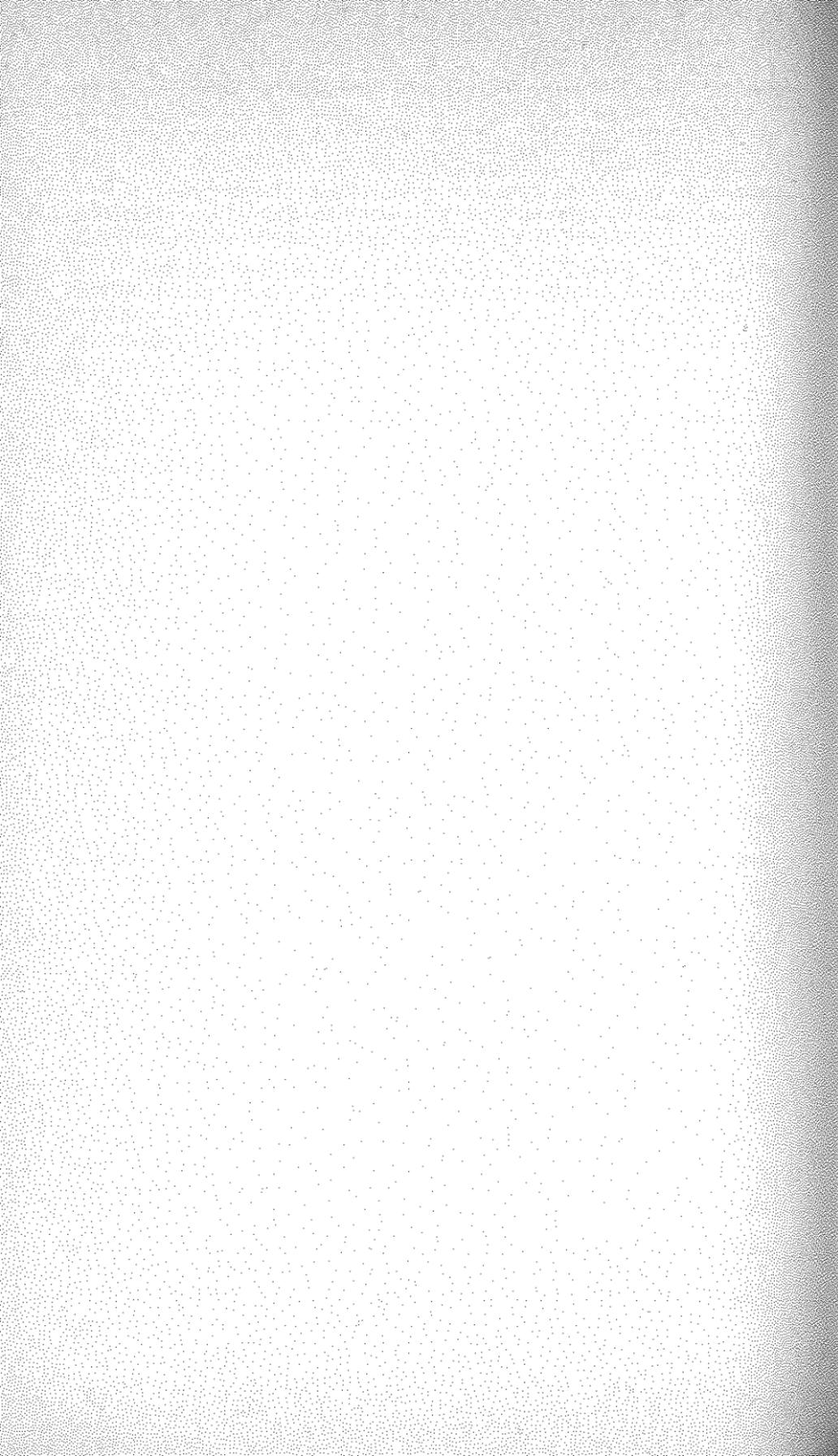
proceso de democratización formal del aparato escolar. La enseñanza básica para todos y la generalización de unos niveles mínimos de instrucción responden, fundamentalmente, para Hoernle, a imperativos de racionalización y productividad capitalistas, al ser considerada la cultura como mera mercancía. Afirma el teórico alemán al respecto que: «Con el capitalismo monopolista, la reforma escolar es utopía al menos por lo que se refiere a la escuela primaria. A los motivos económicos se suman los motivos propios de la política de poder que determinan que la burguesía mantenga a las escuelas primarias en el nivel más bajo posible, consolide el carácter de clase burgués de las escuelas superiores e incluso renuncie a favor de la Iglesia a la antigua exigencia suya de soberanía de la escuela estatal».

El denominador común de la crítica al reformismo escolar responde, así, al siguiente interrogante: ¿Puede, acaso, el niño recibir una educación socialmente neutra cuando jamás es posible llevar una vida socialmente neutra fuera de la escuela? Una pregunta a la que Marx no pudo dar respuesta adecuada pero a la que distintos marxismos posteriores interpretaron con lucidez crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- BABEUF, F. N.: *El socialismo anterior a Marx*, Barcelona-México 1975.
- CAIVANO, F.; CARBONELL, J.: *A. S. Makarenko. Una Antología*, ed. Nuestra Cultura, Madrid 1981.
- CARBONELL, J.: «El trabajo manual en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 62, Barcelona, 1980.
- DIETRICH, T.: *Pedagogía socialista*, ed. Sígueme, Salamanca 1976.
- «P. P. Bionskij: una experiencia de pedagogía activa en la U.R.S.S.» Del libro: *Pedagogía: ¿Educación o condicionamiento?* Redondo ed. Barcelona 1971.
- DOMMANGET, M.: *Los grandes socialistas y la educación; de Platón a Lenin*, ed. Fragua, Madrid 1972.
- FITZPATRICK, S.: *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*, ed. S. XXI, Madrid, 1977.
- FREINET, C.: *La educación por el trabajo*, ed. Fondo de Cultura Económica, México 1974.
- GRAMSCI, A.: *Cultura y literatura*, ed. Península, Barcelona 1967.
- La alternativa pedagógica*, ed. Nova Terra, Barcelona 1976.
- KRUPSKAIA, N.: *La educación comunista*, ed. Nueva Cultura, Madrid 1978.
- La Scuola del proletariato*, ed. Emme, Milano 1976.
- LEFEBVRE, H.: *Síntesis del pensamiento de Marx*, Barcelona 1971.
- LENIN, V. I.: *Obras escogidas*, ed. Progreso, Moscú, s.f.
- LOUNATCHARSKY, A. V.; KROUPSKAIA, N.; HOERNLE, E., y otros: *La internacional Comunista y la Escuela*, ed. Icaria, Barcelona, 1978.
- MAKARENKO, A.: *Banderas en las torres*, ed. Planeta, Barcelona 1977.
- Poema pedagógico*, ed. Planeta, Barcelona 1967.
- La educación infantil*, ed. Nuestra Cultura, Madrid 1978.
- MANACORDA, M. A.: *Marx y la Pedagogía Moderna*, ed. Oikós-tau, Barcelona 1969.
- Il marxismo e l'educazione*, E. A. Armando, Roma 1966.
- SEMINARI D'HISTORIA DE L'ENSENYAMENT. «Socialismo y Educación». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 43/44, Barcelona 1978.
- MARX, K.: *El capital*, edaf. S. A. Madrid 1967.

- MARX, K.; ENGELS, F.: *Textos sobre educación y enseñanza*, ed. Comunicación, Madrid 1978.
- *Obras escogidas*, ed. Cartago, Buenos Aires 1967.
- *El manifiesto comunista*, s.f.
- *La ideología alemana*, Barcelona 1970.
- MEHRING, F.: *Carlos Marx: historia de su vida*, Barcelona-México 1983.
- PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*, ed. Laia, Barcelona 1978.
- PISTRAK: *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, ed. Atenas, Salamanca 1975.
- ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o de la educación*, ed. Fontanella, Barcelona 1973.
- SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, ed. Estela, Barcelona 1971.



A VUELTAS DE NUEVO CON LA REPRODUCCIÓN COMO MÉTODO DE ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Josep M. Rotger i Cerdà

INTRODUCCIÓN

Durkheim, uno de los padres fundadores de la Sociología de la Educación, afirmaba sin paliativos que sus investigaciones no merecían una sola hora de dedicación si no tuviesen más que un simple interés especulativo. De tal manera considera esta afirmación como válida, que el planteamiento que guiará su labor de investigación y de pedagogo lo resume en el aforismo siguiente: «savoir pour prévoir et pourvoir».

Wright Mills en su propuesta de imaginación sociológica nos ofrece una propuesta que también está íntimamente ligada a la posibilidad de intervención en la realidad que intenta analizar.

Entre nosotros contamos también con ejemplos en los cuales el conocimiento de la sociedad y de la dinámica que ésta comporta, también ha sido objeto de preocupación y ello, ya de antiguo. A finales del siglo XVIII, por ejemplo, encontramos un curioso personaje, Francisco de Zamora llevaba por nombre, quien, a fin de desarrollar mejor su labor informativa y de control encargadas por Floridablanca primero y Godoy después, emprende la tarea de hacer pasar lo que con terminología más actual podríamos denominar una encuesta de notables o de expertos, de carácter cualitativo; ello le habría de permitir la obtención de un panorama casi exhaustivo de la sociedad catalana de su época¹. Dentro de esta investigación, ya en aquellos tiempos, considera importante dedicar un capítulo entero con referencia al tema educativo; de tal manera que se preguntan en él todo un conjunto de cuestiones sobre la existencia de maestros de primeras letras, maestras de niñas y estudios de gramática, sobre cuáles eran

¹ Francisco de Zamora, *Diario de los viajes hechos a Cataluña, a cura de Ramón Boixareu*, Edit. Curial, Barcelona 1973.

los libros utilizados y, también, sobre si se pagaba o no por la enseñanza, además de otras preguntas que indican la importancia que dicha temática tiene para el personaje que manda hacer la citada indagación.

Nos parece obvio que Francisco de Zamora, nacido en un pueblo de la provincia de Cuenca en el siglo XVIII, servidor —fiel servidor, por cierto— de su Católica Majestad, ejerciendo misiones de control e incluso represivas, no tenía noticia de que lo que estaba haciendo era un trabajo sociológico, un trabajo de campo que diríamos ahora, o por lo menos, un antecedente importante de lo que hoy en día calificaríamos con este nombre. Su objeto, por lo que sabemos, no era meramente especulativo, eso sí.

En la obra de Marx, como ya se ha dicho hasta la saciedad, hay elementos que forman parte de aquello que podríamos denominar convicciones y que posibilitan y favorecen una determinada concepción del mundo, existe una filosofía en sentido amplio y también hay elementos teóricos importantes que permiten la construcción de conceptos y teorías científicas y, todo ello, en una misma obra que posee una coherencia admirable. Por supuesto no trataré ahora de discernir en el pensamiento marxista aquello que pertenece al campo de la ciencia de aquello que son convicciones porque esto nos llevaría, incluso, a una interminable discusión sobre aquello que es ciencia, ideología, una concepción del mundo y hasta qué punto una cosa es perfectamente separable de las otras o no lo es; y todo ello, en un terreno, como el nuestro, el de las ciencias sociales, del hombre, o como se las quiera llamar, no precisamente diáfano al respecto².

Si una cosa queda clara, no obstante, es que en su concepción de la sociedad dividida en clases antagónicas, su obra toma partido por una de las dos en discordia, por la causa del proletariado. Decimos cosas archisabidas, pero queremos constatar que la obra de Marx, en tanto que filósofo y en tanto que científico, tiene una clara voluntad de intervención en la lucha por la transformación de la sociedad y de servir a una clase que no es precisamente la privilegiada dentro del mundo que él analiza; sin embargo, a la que él considera como potencial revolucionario, como sujeto posible de poder, siempre que llegue a tomar conciencia, y con capacidad de transformar la sociedad y realizar la utopía de una sociedad comunista, de conseguir una sociedad sin clases.

Naturalmente Marx no previó que la utilización de sus principios teóricos y de su obra pudiera desembocar, en un determinado momento histórico, en las sociedades de colectivismo burocrático, socialismo real, o como se quiera llamar a los sistemas vigentes en determinados países en la actualidad; pero eso es otra cosa distinta, un otro tema, aunque no sea viejo, ¿o sí?

² Al respecto, entre otros muchos, se pueden consultar los artículos y conferencias de M. Sacristán recopilados en *Sobre Marx y Marxismo*, Icaria, Barcelona 1983.

Estábamos hablando del saber como conocimiento que posibilita la intervención en la transformación de la realidad, y para Marx, en tanto que revolucionario, queda claro que sí es posible y que no sólo lo es para quienes detentan el poder del Estado, sino para aquéllos que se les oponen. Pero también hablábamos de su obra científica y no precisamente porque él sea uno de los padres fundadores de la Sociología de la Educación, ni porque escribiera demasiadas cosas ni demasiado importantes al respecto; pero en su obra hay aportaciones fundamentales a la Sociología y conceptos que pueden ser relevantes para un análisis de la sociedad en general y de la educación en concreto. No es, pues, casual y muy especialmente a partir del reavivamiento de los marxismos de finales de los 60, que haya numerosos trabajos en nuestro campo que beban en planteamientos inspirados en su obra.

Uno de los conceptos que más han sonado, y no es casual, es el de REPRODUCCIÓN. La bibliografía en Sociología de la Educación que gira en torno a este concepto no es ya poca y los autores que lo han hecho servir no son, precisamente, de los menos conocidos en nuestro campo: Bordieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, y un largo etcétera, tanto de uno como del otro lado del Atlántico, harían necesaria una revisión que está muy lejos del alcance de nuestras posibilidades aquí y ahora³.

Nuestro propósito a partir de aquí consiste en iniciar una descripción del método reproductivo aplicado al análisis de la educación. Intentaremos desarrollar un esquema para situar el concepto, que puede parecer abstracto —y de hecho lo es— pero no tanto que no permita ver las posibilidades reales de su aplicación. Estamos lejos de querer hacer metafísica de la reproducción educativa.

No nos hemos, sin embargo, embarcado, aquí, en la tarea de mostrar con aplicaciones específicas su potencia explicativa, porque sería un trabajo que exigiría un programa muy extenso de trabajo que no cabe dentro de los límites, forzosamente estrechos, de una ponencia. Por las mismas razones, como ya decíamos antes, tampoco revisamos, aunque sea de forma breve, las diversas posiciones a favor y en contra del método. Situamos la discusión en un plano teórico, en un campo que está, pues, a medio camino entre la epistemología y la teoría sociológica o la macro-sociología, pero a partir de una larga reflexión sobre intentos de aplicación concreta a problemas de Sociología de la Educación y de las dificultades que comporta su explicación en la práctica pedagógica.

³ Un artículo crítico recientemente aparecido y que nos parece de interés, aunque no compartimos del todo su tesis, es el de Henry A. Giroux, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis», *Harvar, Educ. Rev.*, vol. 53 N.º 3, agosto 1983.

El concepto de reproducción, tal y como nosotros lo utilizaremos, parte de la definición que Alfonso Barceló da en su libro *Reproducción Económica y Modos de Reproducción*⁴.

«Postulamos que la reproducción de las relaciones sociales de producción junto con las de sus soportes humanos y los objetos útiles (medios de producción y bienes de consumo) en el marco de un medio natural también afectado por procesos cíclicos análogos, constituye el concepto clave para alcanzar una representación científica de los fenómenos humanos y para dilucidar en alguna medida su estructura y sus tendencias. Para describir estos rasgos utilizaremos la expresión más breve de *Reproducción social*.»

Es decir, el concepto reproducción social es un concepto amplio, un concepto que no hará referencia a la educación como algo específico y separado del resto de estructuras sociales, antes al contrario, entenderá los sistemas educativos como estructuras que formarán parte de un contexto más amplio, el contexto social que las hace posibles y que ellas a su vez contribuyen a hacer posible.

«El término 'reproducción' se aplica a aquellas estructuras que regeneran sus propias condiciones y elementos. Se trata, pues, de un concepto de gran extensionalidad, aplicable a campos y fenómenos muy diversos, especialmente a muchos para los que la flecha del tiempo es un rasgo inherente, o sea que poseen un carácter irreversible.»⁵

Se trata, pues, de ver la educación, no como un concepto teórico abstracto, sino como una concreción de una estructura social, fruto de un determinado proceso histórico; de un proceso que en cada formación social concreta habrá adquirido unas determinadas características. Estas características, a su vez, serán el fruto de una serie de circunstancias, determinadas por la forma en que se ha desarrollado esta formación social específica; mediante la dialéctica de las clases sociales en presencia, en relación con el resto de estructuras económicas, políticas, ideológicas y a partir del desarrollo de las fuerzas productivas.

«Tal concepto no designa ni una cosa ni una metáfora, sino un proceso complejo que conlleva contradicciones y que no solamente las

⁴ A. Barceló, *Reproducción Económica y Modos de Reproducción*, Ed. Serval. Barcelona 1981, p. 34.

⁵ *Ibid.*, p. 35.

repite o replica, sino que incluso puede desplazarlas, modificarlas o amplificarlas.»⁶

El concepto de reproducción va ligado al de estructura:

«Todos aquellos mecanismos o sistemas de tipo reproductivo constituyen una especie destacada de un género más amplio, al que denominaremos 'estructuras'.»⁷

Barceló caracteriza el concepto de estructura de acuerdo con la definición que da Piaget y que reproduce literalmente, sin ponerle ningún tipo de objeción:

«Sistema de transformaciones que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos), y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores. En una palabra, una estructura comprende, de ese modo, los tres caracteres de totalidad, transformaciones y autorregulación (Piaget, E, 10). Una estructura está formada, en verdad, por elementos, pero éstos se encuentran subordinados a leyes que caracterizan al sistema como tal; y dichas leyes, llamadas de composición, no se reducen a asociaciones acumulativas, sino que confieren al todo, como tal, propiedades de conjunto distantes de los elementos (Piaget, E, 12). Las transformaciones inherentes a una estructura no conducen más allá de sus fronteras, sino que sólo engendran elementos que siempre pertenecen a la estructura y conservan sus leyes (...). En este sentido, la estructura se encierra en sí misma, pero ese cierre no significa en modo alguno que la estructura considerada no pueda entrar, en calidad de subestructura, en una estructura más grande. Sólo que tal modificación de las fronteras generales no elimina a las primeras; no hay anexión, sino confederación, y las leyes de la subestructura no se alteran, sino que se conservan, de manera que el cambio producido es un enriquecimiento (Piaget, E, 17). Las regulaciones en el sentido habitual del término parecen proceder de mecanismos estructurales aún más simples (...); se trata de los mecanismos de ritmos, que se encuentran en todas las escalas biológicas y humanas. Pero el ritmo asegura su autorregulación por los medios más elementales, basados en las simetrías y en las repeticiones. Ritmos, regulaciones y operaciones: tales son los procedimientos esenciales de la autorregulación o autoconservación de las estructuras (Piaget, E, 19).»⁸

A ello añade, además, aunque aquí sí con ciertas reticencias, el listado de características que Ives Barel atribuye a la *reproducción*:

«1) La reproducción no es un fenómeno unívoco sino que su sentido puede variar; 2) La reproducción es una forma particular de combinación de invarianza y cambio, características que se requieren

6, 7, 8 Ibid, pp. 35 y 36.

mutua y recíprocamente; 3) La reproducción es un proceso de complementariedad, es decir, una forma de transmisión de la parte al todo y del todo a las partes; 4) La reproducción se apoya sobre intercambios de materia, energía e información; 5) La reproducción no es sino excepcionalmente la reproducción de un objeto o de un sistema aislado. Sistemas y procesos de reproducción se articulan jerárquicamente; 6) Existe un *continuum* entre reproducción biológica y reproducción social, entre reproducción material y reproducción simbólica; 7) La reproducción es un comportamiento de sistema teleonómico; 8) Como concepto, la reproducción es la representación de un proceso multiforme que puede ser denominado de múltiples formas: crecimiento, evolución, adaptación, asimilación, etc.»⁹

II

Hasta aquí, pues, la descripción general del concepto de acuerdo con Barceló y que nosotros damos por buena. A partir de ahora lo que nos interesa es ver hasta qué punto es aplicable y puede ser útil, como elemento clave en la explicación de la educación, en tanto que hecho social y muy especialmente, de las estructuras educativas actuales. No vamos a seguir, pues, con la discusión general sobre la reproducción si no es para que nos ayude en el esclarecimiento del tema que nos ocupará, o de algún aspecto que esté relacionado con él.

Nuestra tesis básica es que la educación se produce en el seno de una sociedad concreta y, como el resto de estructuras sociales, forma parte del proceso de reproducción social. Así, pues, habrá que analizar las características específicas que la individualizan como tal estructura, las diversas partes que la integran y las relaciones que permiten su funcionamiento interno. Por otra parte, habrá que ver, también, las relaciones que mantiene con el sistema social en su conjunto.

Aunque en la práctica el sistema de interrelaciones entre las diversas estructuras haga que estén profundamente imbricadas las unas con las otras, la educación tiene un cierto grado de autonomía que le permite una cierta dinámica propia y, también, una cierta inercia.

No hay que olvidar, sin embargo, que la educación lo es de individuos concretos, que pertenecen a determinadas clases y grupos sociales y a formaciones sociales específicas. Habrá que aclarar, pues, en qué medida y de qué manera la educación y los sistemas educativos contribuyen a la reproducción de estos individuos y a la de sus condiciones de vida; en definitiva, hasta dónde la educación y los sistemas educativos contribuyen a la reproducción de los grupos y clases sociales, de las mismas sociedades y a su estructuración concreta.

Para considerar la educación y analizarla a través del prisma reproductivo hay que considerar dos niveles diferentes, lo cual nos va

⁹ Ibid, pp. 36 y 37.

a permitir dos perspectivas de aproximación: una desde el individuo y la otra desde las estructuras sociales; a saber:

1.— La reproducción social de los individuos. (Proceso de socialización).

2.— La educación en el proceso de reproducción social.

— Análisis genético

— Análisis estructural o sistémico

Intentaremos a partir de aquí, desarrollar el esquema general que habrá de servirnos para el análisis de la educación mediante el método reproductivo:

1. *La reproducción social de los individuos.* (Proceso de socialización)

Para enfocar el estudio de este primer apartado creemos necesario recurrir a todos aquellos elementos que puedan darnos algo de luz acerca de la «naturaleza humana» —hablando en términos filosóficos—, provengan ya de la biología, de la antropología o, incluso, de la psicología o de la medicina. La razón es que consideramos fundamental una clarificación de las bases que sustentan las formas de comportamiento, de producirse específicas, de los humanos. Queremos, en fin, aclarar también la importancia que cobra el medio socio-cultural y todos los factores que contribuyen a su *construcción social*.

Así, pues, habrá que:

1) analizar las bases materiales, biológicas, fruto de un determinado proceso de evolución, que han permitido a la humanidad alcanzar el grado de desarrollo necesario para llegar a convertirse en la especie animal que ahora es y sus características, con especial atención a sus capacidades de aprendizaje, comprensión y actuación sobre el medio.

2) determinar la importancia que cobra la cultura y la sociedad como medio artificial-natural de los humanos.

3) analizar los «agentes» que intervienen en la socialización de los humanos y su importancia histórica.

2. *La educación en el proceso de reproducción social*

Este segundo apartado hace referencia a los aspectos *estructurales* de la educación, para el análisis de los mismos creemos conveniente dos tipos de aproximación que van a permitirnos una explicación complementaria y que nos ayudarán a sacar a la luz características que combinen el cambio y la invarianza. Esto permite aclarar los aspectos dinámicos y dialécticos que comporta todo hecho social y, al mismo tiempo, permite ver el soporte sistémico que estructura la educación.

Otros aspectos importantes que nos permiten estos análisis es ver cómo se estructuran las interrelaciones entre los diferentes sistemas y las imbricaciones de los aspectos macro y micro-sociológicos.

Hemos distinguido dos grandes apartados según que la perspectiva de análisis sea genética o bien estructural o sistemática.

1) Análisis genético.

En primer lugar, pues, como medio de llegar al conocimiento de lo que, en términos hegeliano-marxistas, podríamos denominar la totalidad concreta, es necesario recurrir al análisis de la evolución histórica del hecho educativo y analizar el proceso de institucionalización de los sistemas educativos. En este proceso habrá que ver la doble dinámica de la educación como imposición y como conquista, de acuerdo con la dialéctica de las clases sociales antagónicas en presencia. Pero, al mismo tiempo, las relaciones entre las diversas formas de organizar la producción, y la incidencia que en ellas ha tenido el crecimiento de las fuerzas productivas; en definitiva, los cambios que ello ha supuesto para la educación y sus relaciones con las demás estructuras sociales en cada momento histórico. El significado en cada momento dado de las diferentes formas de socialización y la intervención de las distintas clases sociales y grupos frente a los hechos y las estructuras educativas.

2) Análisis estructural o sistémico.

Desde esta perspectiva hay que analizar:

En primer lugar la estructura interna del propio sistema educativo; las subestructuras que lo conforman y la dinámica que comportan; la función y papel concreto de los agentes que le dan soporte y que le hacen funcionar, así como, también, sus resistencias tanto a nivel de individuos como de grupo; y por último, las características de este funcionamiento y sus resultados concretos, así como las inercias debidas a la dinámica interna.

En segundo lugar, el sistema educativo dentro del conjunto de estructuras que conforman una determinada formación social, su contribución al mantenimiento de la cohesión o disgregación del sistema, para lo cual, hay que ver también el conjunto de interrelaciones que mantiene con todas las otras estructuras de carácter económico, político, cultural o bien ideológico.

III

1. Análisis genético

Toda formación social ha ido constituyéndose, para llegar a ser aquello que hoy en día es, a lo largo de un determinado proceso histórico. Los sistemas educativos actuales, como por otra parte todas

las estructuras sociales existentes, son fruto de este mismo proceso histórico y se habrán desarrollado de acuerdo con las circunstancias específicas que habrán ido caracterizando la formación social concreta a la que pertenecen.

En los sistemas educativos modernos, incluso en países tan cercanos geográficamente y a otros niveles, tanto por lo que respecta a la organización económica y social como a la cultural, como pueden ser, por ejemplo, los de la Europa Occidental, la escuela ha ido evolucionando de maneras distintas. Cada formación social histórica específica ha generado su sistema educativo particular de acuerdo con su concreto desarrollo económico, político, cultural e ideológico: en Francia, Inglaterra o España los sistemas escolares tienen características peculiares que los diferencian; a pesar de todo, de la misma manera que en el resto de países industrializados, encontramos una serie de características comunes a todos ellos, lo cual nos permite abordar el estudio de los sistemas educativos como estructuras individualizadas y relativamente autónomas, pero también analizar sus funciones generales dentro del modo de producción que los ha generado.

Esta evolución que ha originado el sistema escolar como un medio de socialización extendido a la mayor parte de la población, nace en estrecha relación con la implantación del modo de producción capitalista y la industrialización. De este modo, podemos encontrar un proceso de desarrollo con unas características concretas que, a grandes rasgos, intentaremos describir a continuación:

1. La progresiva alienación a los trabajadores de sus antiguas capacitaciones y la subsiguiente proletarización; la expropiación a los artesanos de sus antiguos saberes útiles para la transformación de bienes, saberes que el artesano poseía, así como las herramientas e instrumentos de trabajo necesarios y los materiales para poder realizar su trabajo; todo lo cual le permitía dominar todo el proceso productivo desde sus inicios hasta la finalización del producto. Estas capacitaciones, que el artesano aprendía en el seno de la familia o bien en el propio taller, son, en cierta medida y de forma progresiva, incorporadas a la máquina y ello requiere, por otro lado, una nueva y diferente organización de la producción en el taller o la fábrica. Esta nueva organización de la producción hace que el aprendizaje no pueda seguir haciéndose de la misma manera que hasta el período anterior y que se produzca un progresivo distanciamiento entre el lugar de trabajo y el lugar de aprendizaje y una separación más rotunda entre la *cultura* familiar y las cualificaciones y capacitaciones laborales. La familia deja de ser un lugar de aprendizaje ligado a la producción y pasa a tener otras funciones, al mismo tiempo que se transforma.

La separación de los trabajadores de sus antiguos saberes y de los medios de producción, ahora en manos del capital, y la pérdida por parte de la familia de sus antiguas funciones de transmisión de conocimientos útiles en el campo de la producción, requieren una nueva forma de organización del aprendizaje y de adquirir conocimientos. En un principio, gran parte de este aprendizaje se hará en el propio

taller, e incluso en la fábrica, pero a medida que la organización productiva se hace más compleja, se exige una mayor homogeneidad en las capacidades de aprendizaje y mayor versatilidad por parte de los trabajadores por lo que respecta a sus aptitudes de adaptación a nuevas situaciones laborales, entonces el sistema educativo será el que se va a encargar de proporcionar estos conocimientos y hábitos de aprendizaje, necesarios para poder integrarse en el sistema productivo¹⁰.

2. La desaparición de la antigua organización gremial, la transformación de la familia y la pérdida de influencia de las iglesias hacen que haya una progresiva necesidad de contar con instituciones, que al mismo tiempo que sirvan para entretener la mano de obra improductiva de los niños, proporcione, además de conocimientos, unos hábitos y formas de pensar, una nueva ideología, en definitiva, que sirva a la nueva organización social y productiva. Estas funciones también las cumple el sistema escolar, aunque no asuma el monopolio de todas ellas, naturalmente, entre otras cosas, porque subsisten y se crean otras estructuras de difusión ideológica: las iglesias, los media, etc.

Hay muchos otros aspectos que el análisis histórico puede poner de relieve, pero creemos que éstos que hemos citado son los fundamentales. De todas maneras, insistimos en que la forma concreta que ha adoptado este proceso en cada formación social y la singularidad de los hechos sólo puede ser desvelada por la investigación histórica en cada caso concreto.

2. *Análisis estructural o sistémico*

El análisis genético nos ha permitido ver la incidencia que tiene el sistema educativo en la reproducción de los sistemas sociales, con el cumplimiento, entre otras, de dos funciones básicas, como son la contribución a la reproducción de la fuerza de trabajo y de la ideología dominante. El análisis estructural o sistémico deberá ayudarnos a desentrañar la mecánica concreta, las funciones y la dinámica del hecho educativo, cosa que vamos a intentar exponer de forma esquemática a continuación:

1. La contribución del sistema educativo a la reproducción de la fuerza de trabajo se realiza mediante una triple operación y por medio de una sola práctica, la misma práctica escolar. Esta operación triple consiste:

¹⁰ Equipo de Estudios, *El hombre como mercancía*, Ed. Elías Querejeta, Madrid 1976, pp. 109 y ss.

En esta obra, en el capítulo dedicado a la Enseñanza hay una breve descripción de este proceso, desarrollado a partir de la obra de Marx y que consideramos de interés, aunque no compartimos sus tesis subsiguientes sobre el concepto de producción, que luego ha desarrollado Fernández de Castro en *Sistema de Enseñanza y Democracia*, Ed. Siglo XXI, Madrid 1980.

a) En reproducir conocimientos sobre la realidad de carácter práctico, conocimientos tecnológicos con base científica que, en proporciones diversas, habrán de servir para su aplicación al proceso productivo.

b) En la inculcación de ideología y, *en grado hegemónico*, la ideología de la clase dominante¹¹.

c) En la creación de hábitos de conducta en los individuos y de actitudes que, en muchos casos, prefigurarán los que requerirá la futura organización del trabajo.

Esta operación entrará dentro lo que Leguina¹² denominará el proceso de reproducción compleja de la fuerza de trabajo y que, por tanto, será uno de los elementos fundamentales de este proceso de reproducción FT; proceso que se completará con el de reproducción poblacional y de ajuste.

Por cierto, que por lo que respecta al proceso de ajuste FT, el sistema educativo contribuye también de una manera que cada día adquiere más importancia. La función de la escuela como aparcamiento de mano de obra, como medio de retener individuos que, por edad y formación, estarían en condiciones de entrar en el campo de la producción, es un hecho que sociólogos y economistas de la educación han puesto de relieve y que se ha analizado y ha sido objeto de numerosos debates, pero de forma muy especial a partir de la crisis económica que todavía padecemos.

La edad escolar se ha ido alargando progresivamente para mantener a la población juvenil ocupada en tareas «formativas». La universidad, por otro lado, como *culminación* de este Sistema Educativo, ha visto aumentar sus efectivos de alumnado y, simultáneamente, también de los estamentos docentes y de todos los servicios inherentes, hasta el punto, que el tema de la masificación escolar ha pasado a ocupar un volumen de literatura más o menos sociológica de considerables dimensiones.

¹¹ Al indicar que una de las operaciones que se producen en la escuela es la inculcación de la ideología y, en grado hegemónico, la ideología de la clase dominante, hay que remarcar muy claramente que *en grado hegemónico* no significa en grado absoluto, puesto que, a partir de la formulación no demasiado afortunada de Louis Althusser del concepto de Aparato Ideológico de Estado y de su aplicación a la escuela, se ha hecho la acusación a la teoría de la reproducción de excesiva rigidez y de que no permite la comprensión de las contradicciones y resistencias que se dan en el interior del sistema escolar. El propio Althusser intentó rebatir estas acusaciones en posteriores escritos, aunque el concepto de Aparato, excesivamente instrumental, funcionalista según algunos críticos, se lo pusiera difícil.

L. Althusser, *Escritos*, Ed. Laia, 1974 Barcelona.

L. Althusser, *Nuevos Escritos*, Ed. Laia, Barcelona 1978.

¹² J. Leguina, *Fundamentos de Demografía*, Ed. Siglo XXI, Madrid 1981 (3.ª Edición).

«La creación sistemática de habilidades consistente en que cada soporte físico pueda ser "rellenado" con cantidades variables de FT, será denominado proceso de reproducción compleja. Este proceso, aunque no se agota en la enseñanza institucionalizada, presupone la existencia de instituciones de enseñanza, o, si se quiere, de un sistema educativo» (p. 10).

La organización social, que ha generado nuevos modelos familiares, ha tenido necesidad de crear otras instituciones que suplieran los servicios que antes realizaba la familia troncal, como ya hemos visto en el análisis genético, y el sistema educativo, en gran medida, ha llenado este vacío; un vacío que no deja de crecer, extendiéndose hacia arriba.

Con toda probabilidad sale hasta ahora más rentable, a nivel social y económico, retener a los jóvenes en la escuela que no dejarles sueltos y ello, en primer lugar, porque de esta manera se evita tenerles parados en la calle, donde pudieran ser un potencial de creación de tensiones y de «marginación», y, en segundo lugar, porque de esta manera las contradicciones sociales se reconvierten en contradicciones de carácter individual o bien de micro-grupo en el interior de las propias escuelas y, de forma muy especial, en los centros de enseñanza secundaria y superior: la escuela como panóptico.

Sobre esta cuestión, la progresiva informatización y robotización del sistema productivo abren un campo de consideración a los analistas y políticos realmente importante y del cual solamente empezamos a entrever las características, aunque muchas de ellas se prefiguran en la narrativa de ficción (?).

2. A partir de las funciones ya mencionadas, el sistema educativo, sin embargo, tiene además otra misión de importancia excepcional para la reproducción del sistema social capitalista: es el efecto de pantalla ideológica que ejerce dentro de la propia sociedad que lo sustenta. Con su mera existencia, tal y como lo han hecho notar numerosos autores y en nuestro país, notoriamente, Lerena¹³, promueve una visión meritocrática de la sociedad: la escuela, según este punto de vista dominante, sería un elemento neutral, el juez supremo a la hora de repartir los papeles sociales, la institución que, según esta visión ideológica, reconocería los méritos, las aptitudes y dotes innatas de los individuos y les asignaría, de acuerdo con sus capacidades, el papel social y, en consecuencia, el estatus correspondiente.

Así, el sistema educativo sería uno de los elementos fundamentales de justificación de la división social del trabajo, al darle la apariencia de división técnica, justificada mediante la desigualdad de capacidades «naturales» de los individuos. La operación básica consistiría, pues, en permitir pensar la sociedad capitalista en términos meritocráticos y justificar la desigualdad social en términos de desigualdades «naturales». La polémica más reciente, al respecto, gira en torno a los planteamientos de la Sociobiología.

Así pues, la función del sistema educativo con respecto a la ideología, es doble, como hemos podido ver:

1.º) En tanto que instrumento de reproducción de la ideología dominante, inculca determinados valores, legitima determinados co-

¹³ Carlos Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona 1977.

Carlos Lerena, *Reprimir y Liberar*, Akal, Madrid 1983.

nocimientos y lenguajes e, incluso, formas de comportamiento y hábitos de conducta, los cuales constituyen la cultura dominante.

2.º) Actúa como pantalla ideológica y legitima un sistema social pretendidamente meritocrático, pero en realidad basado en las desigualdades sociales.

3.º) El concepto de reproducción, sin embargo, también nos permite analizar la relativa autonomía que tiene el sistema educativo respecto de otras estructuras sociales y ver cómo la actuación de determinados elementos en su interior, contribuirían a su auto-reproducción, conservando su propia inercia, expandiéndolo o, en su caso, retrayéndolo. Los intereses subjetivos de quienes lo mantienen, por ejemplo, de enseñantes y alumnos, los condicionamientos legales, etc. Naturalmente que la incidencia en la dinámica interna del sistema de estos aspectos de carácter positivo o negativo, ya sean de carácter subjetivo, legal o de cualquier otra naturaleza, tiene sus propios límites, cosa que, por otra parte, sucede en cualquier otro tipo de estructura; esta incidencia es efectiva mientras su pervivencia no ponga en cuestión la reproducción general del propio sistema, o bien no afecte a la totalidad o a una parte importante de la formación social de la que forma parte.

Un caso concreto de este tipo de inercias internas de carácter negativo, existentes dentro del sistema educativo podría, a título de mereo ejemplo, ser el de la pervivencia de determinados currículos académicos, pura y simplemente, porque el profesorado cree que tiene una cierta importancia, o porque no sabe hacer otra cosa distinta... Nuestras universidades están llenas de ejemplos concretos y la enseñanza primaria y secundaria, analizadas con un cierto detenimiento, también.

IV

Una de las objeciones que con más frecuencia se han hecho al método reproductivo ha sido el de su rigidez conceptual, lo cual habría sido un obstáculo para una correcta intelección de las contradicciones y resistencias que se dan en el seno de cualquier sociedad o estructura social concreta y que, en consecuencia, se dan también dentro del sistema educativo. Sin embargo, nuestro planteamiento parte de aquí precisamente: la lucha de clases y los conflictos sociales son el motor de la dinámica social y, por tanto, también están presentes en el sistema educativo. El sistema educativo, en tanto que estructura, reproduce el sistema social con todas sus contradicciones y, por consiguiente, reproduce también la explotación de clases y las discriminaciones existentes de raza, sexo, etnia, etc.; pero esto no significa que lo haga sin resistencias ni conflictos internos.

Las clases sociales, los grupos y los individuos son los sujetos de la «acción social». Su actuación será, pues, la que nos permitirá ver cómo se articula esta dinámica dentro de unas estructuras que conforman un sistema social determinado. Que el sistema educativo sea

un elemento básico de la reproducción social y del sistema de clases existente dentro la sociedad capitalista, no significa que en su seno no se den contradicciones ni que no se articulen determinadas resistencias, fruto de la diversa posición de los individuos, grupos y clases respecto a la dialéctica social; ello no quita, sin embargo, que el sistema educativo no tenga unas funciones concretas cara a la reproducción del sistema social, articuladas con el resto de estructuras y sistemas existentes dentro de una formación social concreta, con las características antes descritas.

Creemos que si tenemos presente lo que acabamos de decir, se puede perfectamente hacer compatible el análisis de la realidad social que es la educación y tener en cuenta la constante dialéctica que se establece entre el cambio y la invarianza, frutos ambos de las contradicciones que impone la dinámica real del devenir social.

Todo sistema social no es, como a veces se ha querido representar, un hecho armónico y coherente, sino que, al contrario, supone una articulación de acontecimientos, de hechos y de intereses frecuentemente contradictorios y, en ocasiones, incluso opuestos. La reproducción, como método, hace posible la comprensión de estos procesos y de esta articulación, en la medida que admite el análisis tanto de aquellos aspectos que la favorecen, como de los que simplemente le soportan, como incluso de aquéllos que se la oponen.

No se trata, pues, con la teoría de la reproducción de explicar que el sistema educativo es un simple mecanismo que reproduce sin más a los individuos, asignándoles a la clase social de origen de forma inexorable, pero tampoco sostener la idea de que la escuela es un lugar, un simple lugar, por el que pasan estos individuos a recibir una «cultura» —cultura en abstracto, en mayúsculas o en minúsculas, ideal, sin connotaciones de raza, sexo o condición... Ambas posiciones son, a nuestro parecer y según hemos intentado teorizar, falsas. La teoría de la reproducción intenta explicar las funciones del sistema educativo dentro de la sociedad que lo ha generado y a la cual sirve y trata de ver tanto los servicios que presta como los condicionantes que impone, ambas cosas inseparables, en una sociedad cuya estructura social está dividida, es antagónica.

Por lo que respecta al papel que juega el sistema educativo en relación con los individuos dentro de la estructura social, sus efectos son tanto adscriptivos como adquisitivos. En qué medida y hasta qué punto la escuela contribuye a la adscripción a su lugar de origen, o da posibilidades de adquirir nuevas posiciones sociales a los individuos ha constituido el principal centro de atención de la polémica actual sobre la escuela en una sociedad que, como la nuestra, tiene pretensiones meritocráticas. Ello ha hecho que el problema de la «desigualdad», «inequality», «inegalité des chances», acaparase la atención de la mayoría de sociólogos de la educación y que algunos de ellos, o mejor, sus divulgadores, interpretasen el concepto de reproducción de forma reductivista y simple. Los efectos de adscripción

o adquisición que tiene el sistema educativo es una más de las cuestiones que los estudios empíricos concretos habrán de aclarar, pero el método reproductivo no puede reducirse, sin tergiversar fuertemente su ámbito de aplicación, a este campo concreto. Además la adscripción y la adquisición como consecuencia de los efectos de la educación, es una variable dependiente del sistema social concreto del que se hable¹⁴.

En la Sociología americana y en la de nuestro continente, se ha querido obviar en los últimos tiempos la crítica a la pretendida rigidez del enfoque reproductivo poniendo de relieve las *resistencias* escolares, como fuente de explicación más dinámica del hecho educacional. A nuestro parecer el enfoque conflictivista se ha producido porque ha habido lecturas del método reproductivo que han puesto el acento de forma prioritaria, por no decir absoluta en algunos casos, en los aspectos estructurales o sistémicos con un olvido absoluto del factor subjetivo, cuando esto último es precisamente aquello que más subrayan los conflictivistas. No se trata por nuestra parte ahora de defender el punto medio ni nos importa demasiado la geometría del conocimiento, pero está claro que defendemos la postura de que es necesario entender la importancia tanto de los aspectos estructurales como de los subjetivos para explicar correctamente la dinámica social y muy en concreto, la que nos ocupa como objeto de estudio ahora, el sistema educativo. Creemos que con el planteamiento que hemos hecho en la exposición anterior ambos son posibles.

CONSIDERACIONES FINALES

Retomando el hilo que habíamos dejado al principio en nuestra introducción: una más correcta intelección de los hechos educativos nos conduce a una posible actuación más correcta sobre el propio sistema educativo y sobre el sistema social en general. En la medida que evitemos el *escolarocentrismo*, al que tan aficionados son los enseñantes y analistas de la educación, posiblemente encontremos más posibilidades de comprender y de actuar.

Ha existido y existe la manía de querer cambiar el mundo mediante un instrumento, la escuela, que no está hecho fundamentalmente para esto; ello no quiere decir que no sea un lugar e incluso un instrumento en el que los conflictos no estén presentes, tal y como hemos intentado exponer; ni tampoco donde la actuación subjetiva de quienes la padecen o de quienes la sustentan no sea posible; ni, incluso, que neguemos que tenga repercusiones importantes en la dinámica social, tal y como hemos visto antes. Tampoco queremos negar la posibilidad de que la acción de los enseñantes sobre la escuela, con inten-

¹⁴ Al respecto ver: Julio Carabaña, *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Estudios de Educación, M.E.C., Madrid 1983.

ción de transformarla no sea uno más de los aspectos de la lucha de clases dentro de nuestra sociedad; pero creemos también que no se puede continuar alimentando la vana ilusión de que la transformación social descansa fundamentalmente sobre las espaldas de la escuela, o de su posible transformación. Esto último son las disciplinas con las que los enseñantes tan frecuentemente se han autoflagelado, o el muro contra el que se han dado tantos golpes de cabeza. La escuela es un instrumento de la lucha de clases. La lucha de clases también pasa por la escuela. Pero en cualquier caso, la escuela no es el elemento sobre el que descansa la transformación social, ni seguramente, tampoco es el más importante. El concepto de reproducción nos permite llegar a la comprensión también de esto y, en consecuencia, a una más correcta capacidad de intervención social.

JEAN BAUDRILLARD: CONSIDERACIONES SOBRE EL MATERIALISMO HISTÓRICO Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Fernando González Placer

Intento en esta ponencia presentar y ordenar algunas de las ideas fundamentales elaboradas por J. Baudrillard, tanto en su crítica al materialismo histórico como en su reflexión sobre la dominación en las sociedades «avanzadas». Mi intención es precisar en qué medida sus ideas pueden ser útiles para argumentar una crítica a los supuestos fundamentales de las Ciencias de la Educación, y también para ubicarlas en el interior de las actuales estrategias de dominación y de control.

Ciertamente, Baudrillard no asume en ninguna de sus obras el análisis de la educación o el de las Ciencias de la Educación. Sin embargo, del conjunto de sus escritos emergen elementos suficientes para poder elaborar una perspectiva específica, la consideración y discusión de la cual deberá enriquecer el actual debate sobre la educación y sobre las Ciencias de la Educación en nuestra sociedad.

I

EL IDEALISMO DE LA PRODUCCIÓN: LA ILUSIÓN CRÍTICA DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

En este primer apartado intentaremos no ya explicar, sino asumir y resumir la posición adoptada por J. Baudrillard frente a la «racionalidad» de la Economía Política (tanto la burguesa como la marxista).

La tesis de J. Baudrillard puede resumirse de la siguiente forma: el materialismo histórico, en su pretensión de desbaratar la universalidad abstracta de los conceptos de la ideología burguesa (hombre, trabajo, familia, libertad...) ha contribuido a la imposición de una racionalidad, la de la lógica de la producción. Lógica que no sólo resulta cómplice de la Economía Política burguesa, sino que se reproduce en semejantes niveles de arbitrariedad y de abstracción.

Entiéndase que se trata básicamente, y en principio, de una polémica «epistemológica», en el sentido estricto de que no se trata de

cuestionar la importancia o la trascendencia que le materialismo histórico otorga a la actividad productiva frente a otras actividades (vieja polémica entre idealistas y materialistas), ni tan siquiera de revisar los límites que debe tener en nuestros días esa incómoda expresión de «lo productivo» (el jeroglífico actual para los que se reclaman del marxismo). Baudrillard aborda «la producción», toda esa lógica que parte de su inmediatez, de su objetividad, de su incuestionabilidad, para desvelarla como «un principio», como construcción teórica, como código de desciframiento «producido», puesto en escena tras una compleja serie de operaciones de negación, separación, reducción, abstracción y universalización.

El estatuto epistemológico de la «producción», o si se prefiere el de la fracción hombre, fuerza de trabajo/Naturaleza, fuente de riquezas, sería semejante al que M. Foucault atribuye al «sexo» en *La Voluntad de saber*, es decir: un punto ideal que deviene necesario por dispositivos del poder. (No conviene, sin embargo, imaginar otras muchas coincidencias entre ambos autores franceses. De su discrepancia es buena muestra la publicación de J. Baudrillard que siguió a *La Voluntad del saber: Oublier Foucault*, 1977).

La revisión del estatus epistemológico del principio de producción va mucho más allá del hecho que hace posible una crítica a la racionalidad del materialismo histórico: alcanza también de lleno a todos esos otros saberes que se presentan a sí mismos como objetivos. La escisión del hombre y la Naturaleza que surge con la religión judeo-cristiana es confirmada y ampliada con la lógica de la producción: hombre como fuerza de trabajo, Naturaleza como fuente de riqueza para su «uso». Es esa fractura la que hace posible la instauración, por una parte, del mundo objetivo, la «realidad» material, y de otra, un sujeto capaz de significarla, representarla y descifrarla. Es también esta fractura la que opera como matriz de todos los demás quebrados: valor de uso/valor de cambio, significado/significante.

Toda la lógica de la objetividad, de la representación, de la posibilidad del concepto no como hipótesis o como metáfora, sino como traducción del movimiento mismo de lo real, queda inaugurada con esa escisión. Establecimiento paralelo de una incuestionable y «objetiva» dualidad idealismo/materialismo que, salvando de nuevo las distancias, supone en el nivel epistemológico lo que la «liberación/represión» (Carlos Lerena) son en el terreno de la representación dominante de la cultura y de la educación. Caras de una misma falsa moneda, términos cómplices de una idéntica estrategia de dominación.

Ciertamente, y siguiendo con estas referencias accidentales, pero útiles, a autores que gozan de mayor auditorio, la crítica que Baudrillard realiza al materialismo histórico es, de hecho, la misma que Marx hizo a Feuerbach a propósito de su análisis sobre la religión: crítica radical de los contenidos y de los modos de producción pero todavía en una «forma económica», que es perfectamente reconocible cuando se revisa, por ejemplo, el análisis que hizo Marx del fetichismo de la mercancía. En este análisis, el valor de uso resulta naturalizado

y universalizado puesto que no se desvela como «implicado» por la propia lógica mercantil. En el análisis marxista, en su crítica a la Economía Política burguesa, el valor de uno no aparece como relación social ni como lugar de fetichización. La utilidad como tal, como forma, como relación (más allá de su contenido concreto, más allá de lo que en cada cultura se considera o se impone como útil), elude, para Marx, la determinación de clase y designa una relación de destino propio. Marx pensó el valor de cambio y lo pensó bien, pero olvidó que la «utilidad» es también un código de equivalencia general abstracta de los objetos, de los sujetos, un código combinatorio y de cálculo que sólo puede surgir tras la negación de todas las demás posibilidades. Y es como tal, como código, como lógica, como sistema, y no como operación práctica (el moralismo de las «falsas» necesidades), que puede ser fetichizado.

Al mantenerse en la misma «forma» que la Economía Política burguesa, al adoptar su misma racionalidad antropológica (el hombre como «productor»), el materialismo histórico se ha convertido en un «modelo» preocupado por el análisis de la reproducción, pero ya nunca más por la reflexión sobre la *separación* que lo funda. Las determinaciones fundamentales de lo económico, la ruptura que éstas constituyen en relación con el intercambio simbólico (con lo que está más allá del valor) se le escapan. Dice Marcuse:

«El trabajo no es un concepto económico sino ontológico: capta el ser mismo de la existencia humana».

Así, con la colaboración del materialismo histórico, nuestra época produce no sólo la universalidad abstracta de la fuerza de trabajo, sino la abstracción universal del concepto de TRABAJO (y la del conjunto de la axiomática marxista) y la ilusión retrospectiva de la validez de ese concepto (y de esa racionalidad) para todas las sociedades y para todas las problemáticas. La tesis, el principio, de que en todas las sociedades, el grado de desarrollo de las fuerzas productivas ha determinado las relaciones de producción y éstas, a su vez, han condicionado el desarrollo de aquéllas, y también lo educativo, lo político, lo sexual, lo jurídico, lo religioso, implica presuponer demasiadas cosas: entre ellas, la de que todo eso existe y existió, que se dio de forma separada. Lo cual equivale a extrapolar al conjunto de la historia, la estructuración que quizá ni siquiera es propia de nuestras sociedades. El materialismo histórico no ha sabido aprehender las sociedades pasadas en su articulación no-económica (simbólica) y no ha sabido llevar hasta su propia racionalidad los interrogantes que éstas le planteaban. Su comportamiento ha sido como el de aquél que, según cuenta el dicho, perdió la llave en un callejón oscuro y sólo la buscaba bajo el foco de luz, pues allí, decía, era el único sitio donde la podría encontrar.

En síntesis, para Baudrillard, el materialismo histórico no es más que un modelo que se niega a sí mismo como modelo y que se erige

como la traducción de lo que hay, pero en donde «lo que hay», «la realidad», «lo material», es, a la vez, el efecto del modelo y sus condiciones de aplicación.

Tal desconocimiento de las sociedades anteriores, esa abstracción reductora en su universalidad, no es, sin embargo, una incapacidad pasajera o secundaria, sino que alimenta un desconocimiento teórico, político y estratégico de las propias formaciones «capitalistas». En el fondo, su «historia», esa crónica que arranca desde las sociedades sin historia (?) hasta el histórico modo de producción capitalista, podría ser simplemente el equivalente a ese punto de fuga ideal que en la perspectiva clásica y racional del Renacimiento permitió imponer al espacio una estructura arbitraria unitaria. Para Baudrillard, el materialismo histórico no sería más que la «geometría eucladiana de la historia».

Lo expuesto en este primer apartado nos permite esbozar provisionalmente la crítica que desde la posición teórica de Baudrillard podría formularse a las Ciencias de la Educación, y más en concreto, a la llamada Sociología de la Educación. Hasta este punto la crítica podría calificarse de «epistemológica», en la medida en que resulta fácil reconocer cómo la Sociología marxista de la Educación, pero también las demás opciones, asumen, no sólo esa consideración antropológica del hombre, común a la Economía Política burguesa y marxista, sino también toda la racionalidad erigida sobre el principio de producción. Así, para la Sociología de la Educación, de tradición marxista, en todas las formaciones sociales ha existido real y objetivamente una forma de educación cuyo profundo significado sólo puede ser reconocido por el análisis de la dialéctica entre el grado de desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de relaciones sociales de producción ligado a ese grado y en contradicción con él. Si la Economía Política se desarrolla con la fetichización de la producción (de la «producción» como forma), la Sociología de la Educación añade la de la «Educación». Todo esto permitiría, por tanto, una reflexión de carácter epistemológico que, sin embargo, puede ser aplazada, puesto que el análisis de la dominación en las sociedades actuales nos permitirá trascender ese nivel epistemológico de crítica para ubicarnos en el de la complicidad de la Sociología de la Educación con los procedimientos de dominación.

II

LA DOMINACIÓN EN LAS SOCIEDADES DE CONSUMO: LA LEY ESTRUCTURAL DEL VALOR

El sometimiento del materialismo histórico (y de la Sociología de la Educación en él basada) a la axiomática de la producción se hace de nuevo patente cuando desde la lógica materialista se trata, no ya de interpretar las sociedades pasadas (o de interpretar la educación en esas sociedades), sino nuestras condiciones de vida actual, nuestras formaciones sociales, (llamémoslas sociedades post-

industrializadas, sociedades monopolistas o sociedades de consumo).

Para desvelar la dependencia a esa lógica y su universalización, Baudrillard recoge la genealogía del valor de cambio formulada por Marx en «Miseria de la Filosofía», según la cual, a una fase histórica en la que amplios sectores de la producción material permanecía fuera de la esfera de la mercancía, intercambiándose tan sólo lo superfluo, sucedió otra, la del establecimiento del capital, en la que toda la producción material sucumbió a la lógica mercantil. Finalmente, esta fase del establecimiento del capital, a su vez, habría estado sucedido por otra, la nuestra, en la que todo lo que se consideraba inalienable, superestructural (el saber, la sexualidad, la comunicación, el amor, la educación, la salud, el arte, etc.) cae también en el dominio de la mercancía. Entre las dos primeras fases, Marx y el marxismo señalan una mutación decisiva, no sólo por la ampliación de la esfera mercantil, sino por la transformación que ello implica en las relaciones sociales.

Sin embargo, desde la perspectiva del materialismo histórico, y salvo contadas excepciones, la tercera fase, la que corresponde a las sociedades actuales, no implica ninguna transformación radical, ninguna mutación decisiva. La lógica de la producción sigue imperando en ella aunque quizá ya no lo hace exclusivamente sobre el «medio material no-humano», sino que se amplía hasta «el material humano»: industria de la conciencia, educación como producción de hombres, producción de la femineidad, etc. La mayoría de las veces, los análisis se arriesgan incluso mucho menos y se limitan a denunciar la venalidad mercantil, la prostitución económica. En cualquier caso, los conceptos «fuerza de trabajo», «plusvalía», «mercancía»..., conceptos todos ellos característicos del análisis de la segunda fase, siguen siendo utilizados como analíticos, como significantes de un significado real en el estudio de nuestra sociedad.

Frente a todas las tesis que preconizan una ampliación de las fuerzas productivas o un desdoblamiento de la producción (sobre la Naturaleza y sobre los hombres), Baudrillard propone una tesis del todo opuesta: la transformación radical de la lógica social. Esta transformación debe tener unas proporciones semejantes a la que separa la primera de la segunda fase. Baudrillard formula esta tesis en términos de «revolución estructural del valor», en términos de hegemonía del código. Ambas expresiones «aluden» a la aniquilación de toda sustancia primera, de toda referencialidad (en los signos, en las mercancías, en la producción, en el consumo...), de toda dimensión funcional en provecho exclusivo del juego estructural, de la combinatoria, de la indeterminación. Esta mutación resulta legible a todos los niveles. La era de la simulación queda instaurada en todas las esferas por la conmutabilidad de los términos, antiguamente contradictorios o año dialécticamente opuestos: conmutabilidad de la izquierda y de la derecha en política, de lo útil y de lo inútil en los objetos, de lo bello y de lo feo en la moda y en el arte, de lo natural y de lo cultural en la significación, de la liberación y de la represión en la cultura, de

lo verdadero y lo falso en la comunicación, de lo espontáneo y de lo condicionado en el deseo, de lo masculino y de lo femenino en la sexualidad. Pérdida y aniquilación de la referencialidad no sólo en cada una de las esferas (política, producción, consumo, cultura, educación, comunicación...) sino también desaparición de las propias esferas y de sus determinaciones propias. El acto escolar, la presencia en el aula, ¿resulta un proceso productivo, una ocasión de consumo, un ritual comunicativo, una intervención cultural, una operación de seducción? ¿Y la presencia ante las imágenes del último debate parlamentario, o ante el nuevo cuadro de mandos del último modelo de la General Motors? Para Baudrillard todos los grandes criterios humanistas del valor, los de toda una civilización del juicio moral, estético y práctico, se borran en nuestro sistema de imágenes y de signos. Todo deviene «indecible», y ése es precisamente el efecto característico de la dominación del código, dominación que en todas partes reposa sobre el principio de la neutralización y de la indiferencia. De poco nos sirve entender que educación es lo que pasa en las cárceles, en los confesionarios, en los hospitales, en los partidos, en un sinnúmero de contextos semejantes cuyo listado no es, en este momento, oportuno detallar. Y sin embargo, ¿podría hacerse? ¿Cuál sería el límite? ¿No podría decirse exactamente lo mismo del consumo y del sexo? Y así, la sexualidad es lo que pasa en las cárceles, en los confesionarios, en los partidos..., y consumo lo que ocurre en las escuelas, en los hospitales... No es la revolución la que pone fin a todo esto. Es el capital mismo, es él quien cancela la determinación por el modo de producción, es él quien sustituye la «forma mercantil» por la «forma estructural del valor». Y es esta forma la que impone la estrategia actual del sistema.

Esta mutación, esta hegemonía de la ley estructural, aniquila las bases de la «Revolución». La pérdida de los referenciales afecta mortalmente no sólo a todos aquéllos considerados tradicionalmente como secundarios (sexo, educación...), sino a los mismos referenciales que el marxismo reclama revolucionarios: la fuerza de trabajo. El trabajo ya no es ninguna «fuerza», sino que produce (en el sentido de puesta en escena) y se consume como el resto. Se ha convertido en un signo entre los signos y se intercambia con el ocio, con el no-trabajo, de acuerdo con una equivalencia total que lo hace conmutable con los demás aspectos o sectores de la vida cotidiana. Inútil, por tanto, preguntarnos si el acto de trabajo es un acto productivo, un acto de consumo, un gesto político o una ocasión educativa. Ya no es más que un conjunto de operaciones «signalíticas» con las que se compone el diseño de la vida. Se hace acto de trabajo como se hace acto de presencia, o como se hace acto de obediencia. La hegemonía del trabajo muerto sobre el trabajo vivo nos ha llevado a la reducción del trabajo a servicio: el trabajo como pura y simple presencia/ocupación. Sin embargo, no se trata de ninguna regresión a formas feudales de explotación; por el contrario, se trata del paso a la «ocupación» (en el sentido estratégico del término) total de las personas. A

este objetivo primordial tienden los esfuerzos por retotalizarlo, por hacer de él un servicio total del que el prestatario esté cada vez menos ausente y cada vez más «implicado» personalmente, (horarios variables, movilidad y reciclajes laborales permanentes, autogestión, descentralización...) (Idéntica estrategia en el sexo, en la comunicación, en la cultura y en el consumo). Así, pues, trabajo/signo pero no ya en el sentido de las connotaciones de prestigio adheridas a los diversos tipos de trabajo, sino como destino social, como moral, como consenso, como sacramento, como principio de realidad, como axioma, y cuyo «valor de uso», —si se me permite mantener esa expresión—, ya no es otro que el de la reduplicación del código que lo erige como evidencia. Trabajo, pues, como «marca», como «esencia», y con cuya operación se nos inflige la misma opresión que la que implica para el negro el color de su piel, para la mujer su sexo o para el niño su infancia.

Entiéndase, por tanto, que no se trata de constatar el hecho de que vivamos en unas condiciones en las que se hace difícil definir lo que es trabajo productivo y lo que es trabajo improductivo, o lo que es consumo y lo que es producción, o si el consumo resulta un acto «productivo», o si, a su vez, la producción es básicamente «consumo». Por el contrario, lo que estamos formulando es que con la hegemonía de la ley estructural del valor, la distinción entre trabajo y el resto se esfuma, desaparece, y en lo sucesivo, se «simula». Si se prefiere, puede decirse que ya no hay trabajo en el sentido clásico del término, ya no hay producción. Pero paralelamente a esta fase en la que el proceso del capital deja de ser «un proceso de producción», se «produce» la desaparición de los lugares, las jornadas y los temas específicos de trabajo y toda la sociedad cobra ese semblante de fábrica, y todo nuestro tiempo el de jornada laboral. Y es así, ocupando todos los lugares (como el sexo, como la comunicación, como la educación...), como deja de existir y toma su forma definitiva su forma acabada, su «principio» y se incorpora a otros elaborados en el transcurso de la historia en los diferentes espacios sociales que han precedido a la manufactura y que le han servido de modelo: el asilo, el ghetto, el hospital, la cárcel... Todos esos lugares pierden hoy sus límites y no sólo se desparraman sino que se entremezclan, se diluyen y se confunden invadiendo todos los espacios sociales, todos los momentos de la vida. Curiosamente, el paro se convierte en el primer problema social, las fábricas, los cuarteles, las prisiones y las escuelas ocupan la actualidad y con su presencia, con su inevitabilidad, con los balances numéricos que les acompañan, nos «disuaden» y permiten que desviemos hacia su materialidad imaginaria la realidad de la dominación del capital.

La mutación que a juicio de Baudrillard se ha producido supone el paso de la «forma mercancía» y de la abstracción del intercambio de productos materiales bajo la ley de la equivalencia general, a la «forma/signo» y a la operativización general de *todos los intercambios* bajo la ley del código, es decir, desestructuración simbólica de

todas las relaciones sociales no ya por la propiedad de los medios de producción sino por el dominio del código. Esta tesis sólo se puede entender evitando la confusión de la «forma/signo» con la función de diferenciación social por los signos y con la psicología consciente del prestigio y la ostentación, de la misma manera que para entender a Marx no hay que confundir la «forma/mercancía» (la estructura general y abstracta del valor de cambio) con la psicología consciente de lucro y del cálculo económico.

En cuanto a la objeción de que nuestra sociedad se halla todavía ampliamente dominada por la lógica de la mercancía, dicha objeción puede trasladarse al propio Marx, pues también cuando él asumió el análisis del capital, la producción material era todavía ampliamente minoritaria, y cuando designó la economía política como la esfera determinante, la religión era aún ampliamente dominante. En cualquier caso, tampoco se trata de escudarse en Marx, sino de defender que la decisión y su pertinencia no debe juzgarse por el nivel cuantitativo sino por el estructural crítico.

Finalmente, postular el capital y la dominación no en el monopolio de los modos de producción sino en la hegemonía del código, *no implica* cambiar de instancia determinante. No supone dar preferencia a los contenidos de representación sobre los de producción material. Por el contrario implica argumentar que todas esas fracturas: infraestructura/superestructura, hombre/Naturaleza, valor de uso/valor de cambio, signifiante/significado, pertenecen a una misma «forma», forma de abstracción y exclusión que ocupa, indetermina e indiferencia todo.

Si como quiere el materialismo histórico, hubo sociedades determinadas (aunque en última instancia) por el modo de producción, hoy ya no queda nada de todo eso. El trabajo, el consumo, la producción, pero también el sexo, la cultura, la educación, la salud, se han convertido en signos que deslastrados de toda sustancia primera, de toda determinación objetiva, de toda referencialidad, se articulan y desintegran en una geometría polivalente en la que todas las combinaciones son posibles. Pero, por eso mismo, hoy estamos en mejores condiciones que nunca de entender la Economía Política (la clásica, la crítica): es lo imaginario del hombre. Y en condiciones de entender que es preciso que un hombre muera para llegar a ser fuerza de trabajo (o varón, alumno, infante o enfermo). Y es tras esa situación que cobra su legitimidad la sacrílega tesis de que el estatuto del hombre como fuerza de trabajo y el carácter de la explotación a él ligada, son, ante todo, y al igual que el del niño, la mujer, el enfermo, el alumno, estatutos de excomunión y opresión por discriminación, anticipación, abstracción, tutela y anulación. Y esta tesis es la que nos permite formular la no menos heterodoxa de que el concepto de obrero, o mejor, el de proletario, alimenta, en lo sucesivo, la quimera de la lucha, de la misma manera que el de «policía» ha estado alimentando hasta hace bien poco el de «represión».

Hacer del proletario una clase (o hacerlo con el niño, o con la mu-

jer) es encerrarlo en un orden de definición y significación cuyo modelo sigue siendo el de la clase burguesa, (o la de los adultos, los varones). El esquema de clase contra clase (sexo contra sexo, generación contra generación...) puede significar un antagonismo a nivel de relaciones con los medios y los fines de la producción (de la sexualidad o de la cultura...), pero en nada quiebra el «principio de producción» (o los del «sexo» y «edad»). Con Baudrillard, si la lucha de clases tiene algún sentido, éste no está en el enfrentamiento de una clase contra otra —tampoco en el diálogo o en el pacto—, sino en la negativa radical a dejarse encerrar en el ser y en la conciencia de clase, en la negativa a ser asignado a la «producción», a la «sexualidad», o a la «edad».

III

LO IDEOLÓGICO Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dijimos que la tesis de la dominación por el monopolio del código y de la significación no implicaba cambios en las instancias determinantes, sino que más bien suponía presentar todo ese mismo juego de las instancias como algo producido, puesto en escena, como efecto del código. La visión tradicional (y crítica) de la ideología obliga a buscar el ejercicio de la dominación en el nivel de los «significados», en el nivel de las «utilidades», en el nivel de los «contenidos». Obediencia pues a esa geometría de quebrados (valor de cambio/valor de uso, significante/significado, infra/super, materia/ideas, producción/consumo...). Por el contrario, y tras lo expuesto, si de alguna manera podemos seguir utilizando el término de «ideología» para dar cuenta de la dominación, deberemos proceder, ahora sí, tal como lo hizo Marx con la producción. Es decir, ubicando su objetividad no en sus contenidos, sino en su forma, no en el nivel de los «significados» (históricos, ligados a las condiciones materiales), sino en la escisión que establece, en el significante que implantan y en el referente que fetichizan. Y de esta forma, si la ideología en su sentido clásico y crítico hacía referencia a una malversación de la realidad o a una dependencia inevitable entre las condiciones materiales y «lo ideado», hoy, y para nosotros, la dominación por el código, su trabajo ideológico consiste en la eliminación de esa distancia entre la realidad y su interpretación mediante un cortocircuitado de la misma y su duplicación a través de los signos. Difícil, incluso, encontrar el término con el que aludir a esa operación que, desde luego, no es la de la falsificación o la del doble, puesto que con ambos se remite todavía a un más allá (al original, al modelo) que hoy ya no existe. Mejor «simulación». Puesto que con ello se barre el aspecto imaginario de la representación, por la liquidación de toda la referencialidad, de toda posibilidad de objetividad. No más falsas o verdaderas interpretaciones de lo real. Se acabaron las distorsiones y las manipulaciones de lo real simplemente porque éste ha sido aniquilado por su permanente puesta en escena. Así, la irrealidad, o mejor aún, la hiperrealidad moder-

na, no es del orden de lo imaginario sino del máximo de referencia y del máximo de exactitud. Control ideológico radicalmente diferente del espacio policial represivo y autoritario correspondiente a una trasnochada violencia «significativa». Esta violencia del condicionamiento reaccional basada en la programación y en la reiteración de agresiones con el objeto de inducir comportamientos de obediencia, ha perdido hoy su sentido. Por otra parte, la concentración totalitaria y burocrática es un esquema que corresponde a la ley mercantil del valor, en la cual el sistema de la equivalencia impone la forma de un equivalente general y, por lo tanto, la centralización del proceso global. Todo esto se convierte en una arcaica racionalidad en el tiempo de la simulación. Con ello ya no es el equivalente general el que tiene un papel regulador, sino la difracción de modelos. Del ultimátum pasamos a la demanda, de la pasividad a los modelos de respuesta activa; de la anomía a las estructuras de participación y gestión, del silencio al voto. Del electroshock a la expresión corporal y a la dinámica de grupos, de la educación autoritaria a la cooperación pedagógica. Por todas partes, los dispositivos de fuerza ceden paso a los dispositivos de ambiente como operacionalización de las nociones de necesidad, singularidad, motivación, deseo, etc. El dispositivo panóptico magistralmente descrito por M. Foucault, y la microfísica del poder a él ligado, han sido sustituidos por un sistema de disuasión donde la distinción entre lo activo y lo pasivo ha sido abolida. Fin del imperativo de sumisión a la voluntad del otro, al modelo racional o cultural, o a la norma consensual o a la mirada. «Tú eres el modelo», «tú eres la única norma», «vosotros, la mayoría». Ésta es la vertiente de una socialización hiperrealista donde modelo y realidad se confunden, donde la irrealidad no es ya la del sueño, la del fantasma, ni la del más allá, sino que es la del alucinante parecido de la realidad consigo misma.

Legitimación, pues, del poder que ya no aparece en un espacio ideológico separado y que ya no se lleva a cabo mediante la tergiversación en la representación; mediante la represión o a través de redes capilares institucionalizadas, sino que se constituye en un principio activo de gestión y estructuración: fomento de la cultura, de la participación, de la animación cívica, de la educación, del ocio, de la medicina preventiva... En todos los niveles, el sistema ansía progresivamente la desublimación, la liberación, la tolerancia, la participación y para significar todas esas exigencias, para cifrarlas, para singularizarlas, para establecer sus límites y su lógica, otras tantas ciencias, otros tantos saberes de su objetividad. Intentaremos, para terminar, centrar la reflexión en el campo de las Ciencias de la Educación, y más en concreto, en el de los análisis sociológicos de la educación. Discutir sobre los significados (históricos o de clase), sobre los contenidos, sobre los modelos educativos, sobre su clientela, sobre su rentabilidad, implica legitimar y objetivar una referencialidad: la de la Educación, que hoy también aparece en su más profunda indeterminación. Vivimos en unas condiciones en las que, ciertamente, «la educación» ha

perdidos todos los límites y las especificidades con las que antaño fue «concebida». Las edades, los procedimientos, las temáticas, las ocasiones son todas solidarias del valor educativo. Educación del recién nacido, del preescolar, del niño, del joven, del adulto, de la mujer, de la tercera edad. Y también educación a distancia, educación en el barrio, educación mediante los medios de comunicación, educación en la naturaleza, educación en el juego... autoeducación. Pero también, educación del ocio, de la sexualidad, del oído, sensomotriz, etc. Así, el componente educativo parece acosarnos en todos los lugares y en todas las circunstancias, pero desde luego no más intensamente que el componente productivo, o el consumista, o el sexual. Nos parece inútil preguntarnos por todas esas articulaciones: producción-educación, educación-consumo, ocio-educación... La ley estructural borra todo eso. En su lugar una especularidad infinita donde todas las interpretaciones son posibles, todas tienen lugar, puesto que ya son «significados». Todas las «interpretaciones» son posibles, todas son admisibles porque ninguna de ellas cuestiona, en definitiva, la «forma» que las atraviesa, la escisión que las hace posible, la metafísica sobre la que se erigen.

Si discutir y cuestionar los modos de producción dificulta la consideración de la producción como código, la discusión sobre las formas de educación, los modelos educativos, impide el análisis más radical de la «educación» (no ya ésta o aquella), como efecto de código, como escisión, y fractura arbitraria y metafísica, como realidad «especular».

Contra esta hipótesis radical apuntan todas las Ciencias de la Educación. De su hipótesis positiva y de sus peripecias reciben su legitimidad. Ellas, con sus análisis históricos, con sus balances estadísticos, muestran cómo por algunas (múltiples) razones existe algo que hace obvia la educación. Ella acaba resultando —al igual que el sexo o la fuerza de trabajo—, un componente natural de la naturaleza social del hombre, un destino, una necesidad. Su constatación, su registro, valoración y explicación a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad, y ello con diferentes prácticas, con diferentes clientelas y con distintas finalidades, proporciona la prueba de su positividad irrefutable. Ésta es la coartada de las Ciencias de la Educación. Cuando la Sociología establece el sentido y el significado histórico de las diferentes formas de la educación que jalonan la historia (y todas acaban teniéndolo), lo que hace en profundidad, es investir de realidad y objetividad, no ya sólo esas formas por ella «concebidas», sino el referente que les es común. Y de esta forma, a la hipostización del hombre como productor, y en complicidad con ello, se ha sumado la de su clausura como «educando» y como infante.

Ya hemos visto cómo es necesaria la muerte del hombre, su abstracción, para convertirlo en fuerza de trabajo. Pero el capital y la Economía Política no sólo han puesto a la gente en el trabajo sino que también, con la ayuda de las Ciencias de la Educación, la han puesto en el aula, en el sexo, en la cultura, en la comunicación, en

la política, en el ocio, en el consumo. Con todas esas abstracciones, con todas esas inclusiones, se ha podido desarrollar un proceso de *división social*, de auténtica esquizofrenia individual generalizada. Fin de la relación imprevisible, innombrable, ambivalente, y en su lugar, con su extirpación, el reino de la indeterminación. No es el reino del azar o del caos, sino el de la *indeterminación por abolición de las relaciones*, y ello mediante la anticipación, su funcionalización, su significación.

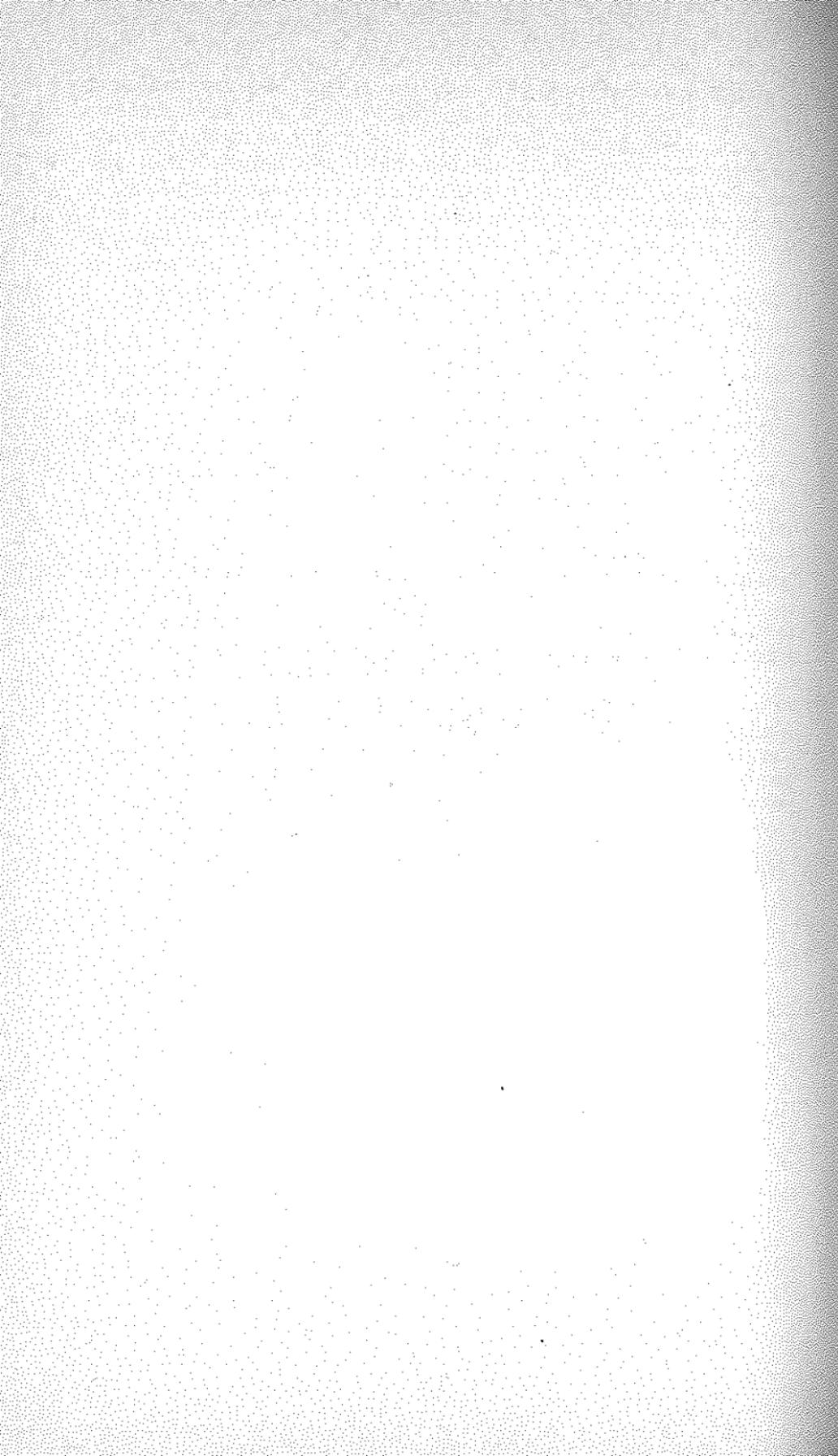
Relaciones productivas, relaciones educativas, relaciones sexuales... ¿Qué son todas esas cosas y qué son las infinitas combinatorias en las que se pueden articular sino la más perfecta estrategia para la exterminación de toda posibilidad relacional, de toda posibilidad de vida?

Pero también la producción teórica, al igual que la producción material, pierde sus determinaciones y comienza a girar sobre sí misma precipitándose hacia una realidad inencontrable. Resulta vano pedirles alguna coherencia con una «realidad» cualquiera. La ley estructural del valor ha privado de toda garantía referencial tanto a la fuerza de trabajo (material) como a la teórica. Tampoco hoy hay «valor de uso» de la teoría. Todas las teorías pueden ya intercambiarse y modularse según unas tasas variables, pero sin emplearse en ninguna parte salvo en el espejo de su escritura.

Sirva como cierre de estas reflexiones y como anticipo de nuestro debate las siguientes palabras de Baudrillard que son, sin duda, toda una invitación al pensar:

«Los conceptos teóricos no ofrecen jamás una alternativa real (es preciso sobre todo no equivocarse en esto). En su ejercicio más radical hacen tambalear la realidad, son un desafío a lo real. Y así deben permanecer so pena de volverse contra uno, bajo la forma de juicio de valor, de principio, y en particular, de ese principio de realidad que tienen por misión combatir. La metáfora debe seguir siendo metáfora, y el concepto permanecer concepto. Mala suerte para los intelectuales». (J. Baudrillard).

ASPECTOS DE LA
EDUCACIÓN ACTUAL



APROXIMACIONES CAMBIANTES A LA POLÍTICA EDUCATIVA: EL LEGADO DE LA SOCIAL-DEMOCRACIA Y LA RESPUESTA DEL THATCHERISMO

Geoff Whitty
King's College

INTRODUCCIÓN

En un principio, los organizadores de este simpósium me pidieron que efectuara una crítica de la obra de A.H. Halsey y su importancia en la política educativa inglesa. Indudablemente, tanto Halsey como su obra simbolizan el enfoque de la política educativa que imperó en Inglaterra durante los años 50 y 60, contribuyendo en forma importante a su formulación. Se trata de la época a la que ahora nos referimos, a menudo, como el período del consenso socialdemócrata en Inglaterra, habiendo sido la política educativa de este período objeto frecuente de crítica por parte de los sociólogos neo-marxistas de la educación en la última década (por ejemplo, Young y Whitty, 1977; Baron y otros, 1981). Uno de los conceptos fundamentales de esa crítica es que la ideología liberal/socialdemócrata de la educación contribuye a enmascarar el papel del sistema educativo en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas (Bowles y Gintis, 1976). En la actualidad, es éste un terreno bastante familiar en la Sociología de la Educación y no tengo intención de abordar aquí en profundidad los detalles de las controversias que se originaron, ni las modificaciones que se produjeron con posterioridad (Apple, 1982). Tampoco pretendo analizar exhaustivamente la llamada «crisis» de la socialdemocracia y sus ramificaciones con respecto a la educación estatal (ver Whitty 1981a). Mi principal preocupación en estos momentos es, en cierto modo, otra: la política que el gobierno de Margaret Thatcher y otros gobiernos de características similares en el resto del mundo capitalista pueden llegar a imponer en sustitución del aparentemente desacreditado enfoque socialdemócrata. Mi intención aquí es centrarme exclusivamente en un tema específico: el de la posible «privatización» del sistema educativo.

La enseñanza (y también la formación profesional) en Inglaterra ha sido durante muchos años competencia casi exclusiva del Estado

y una parcela importante de los cometidos del estado del bienestar. La escolarización, al menos entre las edades de 5 y 16 años, se ha convertido en un servicio estatal obligatorio que ofrece formalmente a todo el mundo acceso a un bien público supuestamente deseable. La inclusión de la gran mayoría de los colegios religiosos en el sector público ha restringido la enseñanza privada a aproximadamente un 7 por 100 de la población inglesa. Aunque este pequeño, así llamado, sector privado ha tenido connotaciones sociales específicas por su papel en la reproducción de las élites, su existencia ha discurrido paralela a un sistema público de educación en el seno del cual ha llegado a haber, al menos de manera formal, una oferta de oportunidades educacionales crecientemente amplia¹. De hecho, era tal la confianza en el sector público durante la era de la social-democracia que hubo secciones del Partido Laborista británico que defendieron su decisión de entonces de no abolir los colegios privados esgrimiendo el argumento de que se trataba de un anacronismo que desaparecería paulatinamente por sí solo.

En los últimos años, sin embargo, la falta de confianza en las empresas públicas en general, y en la educación estatal en particular, ha conducido a un cuestionamiento generalizado de la presunción de que la educación debe ser un servicio universal y obligatorio, financiado y administrado por el Estado. En el período inicial del desencanto socialdemócrata, las críticas más feroces a la educación pública partieron con frecuencia de la izquierda política, si bien a finales de la década de los 70 y principios de la de los 80, lo hicieron cada vez con mayor frecuencia de la «Nueva Derecha».

En la actualidad, al contar este último grupo con representantes en el gobierno de Gran Bretaña y los EE.UU. (y, hasta hace poco, en el de Australia), sus ideas han tomado posiciones fuertes en los programas políticos internacionales. En tal situación, el espectro de la educación como empresa cada vez en menor medida pública se transforma en una posibilidad real que la izquierda tiene que afrontar, no sólo en Gran Bretaña sino en muchas otras sociedades capitalistas (ver TUAC, 1982). Hasta la fecha, la respuesta del movimiento sindicalista no ha sido, por lo general, más que una defensa acrítica de las instituciones del Estado, mientras que la respuesta de la izquierda académica ha sido puesta en entredicho por su crítica a menudo descalificadora de la asistencia estatal durante el período del consenso socialdemócrata. Es, por lo tanto, vital que efectuemos un análisis clarificador del rol histórico de la política socialdemócrata, asistidos por nuestro creciente conocimiento sobre la naturaleza del Estado bajo

¹ La situación se complica por el hecho de que el grueso de los colegios privados de prestigio en Inglaterra, como son Eton, Harrow o Winchester, reciban la denominación de «escuelas públicas» (*public schools*). Originariamente, ello tenía como fin el distinguirlos, en su calidad de fundaciones benéficas, de los colegios de pago con fines lucrativos. Sin embargo, en este texto, utilizo el término «público» en su sentido más usual, que se refiere a instituciones financiadas y administradas por el Estado.

el capitalismo, para así reforzar nuestra posición y poder responder a la amenaza que se cierne sobre la asistencia otorgada por el sector público. En el presente documento, describiré en términos generales las distintas perspectivas sobre la política social bajo el capitalismo, con especial referencia a la experiencia británica, analizaré la aparición de un enfoque librecambista que amenaza seriamente con desbancar el consenso socialdemócrata y consideraré el peligro que esto plantea para todos aquellos que nos hallamos en posiciones de izquierda.

I

APROXIMACIONES A LA POLÍTICA SOCIAL

Teniendo en cuenta los objetivos de este análisis, puede resultar inicialmente útil analizar una serie de distintos enfoques de la política social más o menos coherentes. Por tanto, bosquejaré brevemente una tipología general de las posiciones ofrecida por Room (1979, páginas 41-74), que describe lo que él califica como enfoque liberal, socialdemócrata y neo-marxista de la política social. Divide sus posiciones liberales en dos grupos: los que denomina liberales de mercado (*market liberals*) y los que llama liberales políticos (*political liberals*). El primer término se aplica a aquéllos que, como Hayek y Friedman, abogan por una sociedad de libre mercado (*laissez-faire market society*), mientras que el segundo se refiere a escritores como Kerr y Galbraith que consideran (o al menos consideraron en un determinado momento) como lógica del industrialismo la producción de una sociedad más meritocrática y armoniosa.

Para los liberales de mercado, la asistencia estatal, que pone en peligro el funcionamiento de un libre mercado en el cual los individuos o las familias puedan competir libremente, representa una intromisión en la libertad individual y contribuye a minar el sistema económico que más probabilidades ofrece de aumentar la prosperidad general y de potenciar la integración social. La mayor amenaza para ambos proviene de las burocracias benefactoras monopolistas.

Según esta visión, la política social no debería crear un sistema distributivo en conflicto con la relación monetaria (*cash nexus*), mientras que las distintas vertientes de la política estatal tendrían, como máximo, que proporcionar una red de seguridad por debajo de la cual ningún ciudadano pudiera caer.

Lo ideal sería que los subsidios estatales fueran dirigidos a los individuos y no a las instituciones y, según la posición extrema de Friedman, ello llevaría a la abolición de la educación estatal y a su sustitución por un sistema de bonos que pudieran ser empleados en el mercado para comprar oportunidades básicas de vida en combinación con los propios recursos del individuo. Para otros partidarios del libre mercado, la educación estatal para aquéllos que no pueden acceder a la enseñanza de forma privada es aceptable como medio de asegurar el mínimo necesario para todos.

Para los liberales de Room, por otra parte, es posible tolerar un nivel más alto de asistencia estatal directa siempre y cuando potencie la meritocracia, la inversión humana y la integración social, facilitando el libre acceso a los procesos políticos y la igualdad formal de tratamiento para todos. Hasta la burocracias estatales benevolentes pueden, al parecer, ser toleradas si contribuyen genuinamente a estos fines.

Aunque Room utiliza la expresión «interpretación socialdemócrata de la política social», identificándola fundamentalmente con la obra de Titmuss y T. H. Marshall, también reconoce que existen importantes distinciones que efectuar, en términos de formulación y ejecución de la política a seguir, entre la tradición derivada de Tawney y la desarrollada por los Webbs, frecuentemente denominada, correcta o incorrectamente, fabianismo. Para todos los socialdemócratas, sin embargo, el punto central de contraste con las posiciones liberales radica en su defensa de los derechos sociales como contrapuestos a los derechos civiles individuales, una distinción íntimamente relacionada con la que se efectúa entre justicia social y libertad, que ha sido fundamental en el debate sobre la enseñanza privada. Los derechos civiles individuales son considerados por los socialdemócratas como una garantía insuficiente de tratamiento equitativo, con el riesgo implícito de que los costes sociales del sistema económico se mantengan en el punto hasta el cual hayan descendido. Los derechos sociales sustituyen a las oportunidades de vida tal como se definen y garantizan por el sector público, siendo distribuidos cada vez más frecuentemente a través de los servicios sociales del sector público. En esta concepción, la relación monetaria tiene que ser reemplazada por la relación de necesidad (*needs nexus*) en mayor medida que lo que está implícito en la aceptación de los partidarios del libre mercado del requisito de cobertura de las necesidades mínimas de subsistencia. Tal concepción difiere también de la noción liberal de la justicia distributiva meritocrática en que contempla los derechos sociales no en términos de mérito sino de necesidad, una distinción con importantes implicaciones en los distintos enfoques de la selección de los diversos tipos de provisión educativa. Los socialdemócratas también disienten de la visión liberal en que afirman que el interés individual y el interés colectivo se contraponen frecuentemente, que el primero debe subordinarse al segundo, y que la política social implica, por tanto, el fomento del compromiso moral con el bienestar colectivo. El desarrollo de la asistencia social benefactora universalista en la Gran Bretaña de la guerra y su continuidad después de 1945, son considerados como la máxima expresión de tales concepciones pero existe un creciente reconocimiento, sobre todo por parte de la izquierda socialdemócrata, de que las continuas desigualdades suponen una amenaza para la legitimación de dicho enfoque, como también lo hace la coexistencia del individualismo adquisitivo potenciado por el mercado con el sistema educativo supuestamente meritocrático.

En la aproximación neo-marxista a la política social también subyace un reconocimiento similar, aunque el propio análisis de Room

no logra hacer justicia a esta posición. Un aspecto central de dicho enfoque parece ser la deslegitimación de la política social mediante la exposición de la firme inclinación de la política estatal hacia los intereses del capital y la demostración de la imposibilidad última de reconciliar las necesidades colectivas de la clase obrera con la continuidad del sistema capitalista de producción. Ello requiere la intervención política en el espacio social que crean las instituciones del Estado, tal como el sistema educativo, y la explotación de sus contradicciones inherentes con vistas a fomentar los movimientos sociales de carácter emancipatorio. A corto plazo, suele suponer normalmente el apoyo a los preceptos políticos de la izquierda socialdemócrata, pero con una expectativa previa de que no puedan alcanzar más que un éxito limitado aun en sus propios términos, ofreciendo así la oportunidad de una toma de conciencia y movilización política entre los hasta entonces partidarios de esta política en el seno de la clase obrera.

II

DESMORONAMIENTO DEL CONSENSO SOCIALDEMÓCRATA

Los partidos políticos modernos no son meras coaliciones de intereses, sino que también tienen que presentarse ante su electorado de forma que atraigan a un espectro de electores relativamente amplio. Además, la composición de los partidos varía con el tiempo, como lo hace también la naturaleza del electorado al que se dirigen. Tales cambios se reflejan en el discurso político en formas que hacen difícil hablar de la esencia de la política de un determinado partido. La elaboración programática, por tanto, suele requerir la creación de una aparente unidad entre diferentes elementos discursivos, algunos de los cuales pueden parecer contradictorios al ser sometidos a posteriores análisis. Al igual que hay, al menos, un «repertorio dual» en la política del Partido Laborista (Finn, Grant y Johnson, 1977), también existe un repertorio múltiple en el discurso político del Partido Conservador. Como Finn, Grant y Johnson demuestran en el caso de Harold Wilson, dichos repertorios múltiples pueden detectarse en las declaraciones de, incluso, los políticos individuales, aunque existe una variación considerable entre los ámbitos en que operan los diferentes individuos. El Partido Laborista de la postguerra fue, pues, una coalición de fuerzas que preconizaba una política que, aunque representó principalmente un compromiso entre las distintas tendencias de la socialdemocracia, también apeló en diversos períodos a los liberales de Room, o a sus neo-marxistas. En el Partido Liberal contemporáneo y en el recientemente constituido Partido Socialdemócrata encuentran cabida la derecha socialdemócrata y los liberales, mientras que, en ciertos aspectos políticos, se hacen concesiones a la izquierda socialdemócrata e, incluso, a los partidarios del libre mercado situados a la izquierda. El Partido Conservador ha asumido, al menos hasta hace poco, elementos del liberalismo de mercado, del liberalismo político y de la derecha socialdemócrata.

En ciertos períodos, las contradicciones en el programa de un partido pueden quedar más o menos implícitas. Así pues, en un período de relativo crecimiento económico, el aumento del presupuesto estatal para determinadas actuaciones sociales ha hecho posible el disponer de un amplio apoyo, no sólo en el interior de un partido sino a menudo entre distintos partidos, ya que las mismas actuaciones pueden ser justificadas de diversas formas y contempladas como si ocuparan parcelas diferentes en un paquete total de actuaciones. El período del llamado consenso socialdemócrata sobre educación (Finn, Grant y Johnson, 1977) puede ser considerado como un fenómeno que responde a tales características.

En épocas de crisis, sin embargo, cuando existe una mayor tensión entre el presupuesto estatal y las demandas del capital de una retribución real de sus inversiones, se produce una presión más fuerte para resolver ambigüedades con objeto de establecer prioridades políticas y encontrar nuevas vías de avance. En la mayoría de los casos, ello implica la acentuación de distintos elementos del paquete total (por ejemplo, la acentuación de la inversión social frente a las políticas de consumo social dentro del programa urbano), si bien hay, asimismo, ocasiones en que se efectúan auténticos esfuerzos por resolver algunas de las contradicciones básicas que se perciben en el seno de la corriente principal de la política social y económica. Prescindiendo de si tales aspiraciones son o no realistas en esencia, dichas iniciativas resultan difíciles de asumir por un gobierno democráticamente elegido, especialmente cuando, como Gamble (1981, pág. 223) señala, se enfrentan a ellas con un escaso espacio de tiempo entre sucesivas elecciones. Mientras el compromiso con la política electoral se mantenga, raramente habrá ocasión de ruptura brusca con el estilo tradicional del consenso político, aunque Gamble (1983 a) ha sostenido recientemente que la situación provocada por la crisis de las Malvinas puede, en ciertos aspectos, ser considerada como una de estas ocasiones para la política británica. En tales momentos, especialmente si, como en el caso de la Nueva Derecha en Gran Bretaña, «el terreno ha sido diligentemente preparado durante los últimos quince años» (Gamble, 1981), ciertas fuerzas políticas pueden tratar de atraer a un partido político hacia un tipo de actuaciones más puristas desde el punto de vista ideológico. No sólo es posible contemplar los esfuerzos de la Nueva Derecha por desarrollar en tales términos una aproximación librecambista a la política económica y social de los Conservadores, sino que se puede percibir una iniciativa similar (aunque probablemente menos acompañada por el éxito) por parte de la izquierda hacia el Partido Laborista con objeto de atraer a este partido hacia posiciones socialistas más consistentes. Aunque el Partido Socialdemócrata puede aparentemente representar, en ciertos aspectos, una tendencia contraria, su formación constituyó el reconocimiento de que el tipo de consenso que se buscaba no podía incluir las posiciones extremas de ninguno de los principales partidos.

El consenso socialdemócrata de la postguerra en materia de poli-

tica social y educativa estuvo basado en el acuerdo suscrito entre los liberales y los socialdemócratas con respecto a la expansión y el perfeccionamiento de la asistencia social estatal, los cuales deberían ser estimulados para contribuir a potenciar el crecimiento económico, la igualdad, la igualdad de oportunidades o la armonía social. Siempre y cuando tales actitudes parecieran viables y mientras no existiera una probabilidad discernible de reducción real del ámbito abarcado por la asistencia social estatal, las contradicciones entre las aspiraciones de las diferentes partes del consenso quedaban relegadas a un segundo plano. Al mismo tiempo, los análisis y posiciones alternativas de los liberales y los neo-marxistas apenas significaban una amenaza para la capacidad de los dos principales partidos de mantener el consenso. No obstante, el desencanto paulatino con las principales corrientes de enfoque de la política social, exacerbado por los efectos de la creciente crisis económica sobre los niveles presupuestarios del Estado, intensificó la atracción ejercida por tales enfoques alternativos durante la década de los 70. Ello desencadenó un cambio en el equilibrio de fuerzas entre los partidos parlamentarios, así como en aquellos elementos de sus programas a los que se otorgaba prioridad en el discurso político. Gamble (1983 b) afirma que «la llegada del gobierno Thatcher señaló el momento en que se reconocía explícitamente la ruptura con la política socialdemócrata». Sin embargo, y como veremos más adelante, ha sido imposible hasta para el gobierno Thatcher efectuar una ruptura tajante de semejante naturaleza, sobre todo en materia de política educativa, y el legado de la socialdemocracia continúa siendo un punto de futuras fricciones políticas.

III

LA POLÍTICA SOCIAL BAJO EL THATCHERISMO

A continuación, quiero analizar en mayor detalle los recientes cambios operados en el Partido Conservador y sus consecuencias sobre el desarrollo de su política con respecto a la asistencia educativa. Con tal objeto, el extenso análisis de los diferentes enfoques sobre política social ofrecido por Room requiere ser complementado con el análisis más exhaustivo de Dale (1983, págs. 233-255) sobre la política conservadora. Dale distingue cinco tendencias principales en la política de Partido Conservador y, hasta cierto punto, trata de relacionar cada una de ellas con determinados grupos del partido o cercanos a él. Sin embargo, la identificación de las posiciones con personas concretas no es del todo correcta, y la relación de los políticos individuales con las diversas tendencias puede variar según las circunstancias, como, por ejemplo, con el cambiante equilibrio del poder en el seno del partido o con la variación del sector electoral al que éste se dirige. No obstante, la tipología de Dale nos ayuda a refinar las posiciones sobre política social perfiladas a grosso modo por Room, conduciéndonos a un análisis más riguroso sobre la cambiante política de un determinado partido. De hecho, una de las tendencias señaladas por

Dale, que denomina de los Viejos Conservadores (Old Tories), y que supone una aproximación benévola y paternalista a la política social, ha gozado tradicionalmente de gran importancia, habiendo quedado a pesar de ello sorprendentemente olvidada en la tipología de Room. Este enfoque, que es considerado en las referencias contemporáneas como un epítome de las ideas de Disraeli, implica un compromiso con los valores tradicionales y una concepción de la nación como una comunidad en la que los ricos son responsables del bienestar de los pobres, responsabilidad ésta que puede ser exonerada con frecuencia a través del Estado, mediante la asistencia y ayuda social y los servicios educativos. Históricamente, y como era de esperar, hubo un ala del Partido Conservador a la vieja usanza que no se inclinó hacia los principios del liberalismo acérrimo ni siquiera en el terreno mercantil, y, menos todavía, en el de la política social. Igualmente, la facción del Partido Conservador de 1922 procedente del antiguo Partido Liberal estaba impregnada de las tradiciones del gobierno liberal de 1906, que había combinado una política económica librecambista en los mercados mundiales con un sólido programa de asistencia social colectiva en el interior (Gamble, 1981). En todos estos aspectos, el Partido Conservador tradicional difería de los liberales de mercado contemporáneos en su enfoque de la política social y hay, por tanto, puntos en los cuales los viejos conservadores de Dale parecen coincidir más con los elementos socialdemócratas del partido (e incluso con el socialismo) que con algunas de las facciones de más reciente cuño del mismo. Esto tal vez quede maravillosamente ilustrado por las recientes declaraciones de Edward Heath sobre la política de sus sucesores thatcheristas, sobre todo en el tema de los bonos escolares.

Otro de los grupos de Dale, llamado el de los industrialistas (*Industrial trainers*), pone el énfasis en la preocupación corporativa por las necesidades de la industria y, especialmente en la inversión en capital humano. Juzga la conveniencia de la intervención estatal en términos similares a los liberales políticos de Room y es partidario, generalmente, de la modernización de las viejas tradiciones humanistas preconizadas por los viejos conservadores (Williams 1961). En líneas generales, este grupo se aproxima al de los liberales políticos de Room y, aunque ha sido tradicionalmente asociado con la línea central del conservadurismo en Gran Bretaña, su relación con el capital internacional significa que está a veces dispuesto a apoyar a otros gobiernos siempre y cuando potencien un clima que sirva a los intereses del gran mundo de los negocios.

Para Dale, el conservadurismo contemporáneo, o thatcherismo, implica una degradación de la fuerte influencia tradicional tanto de los viejos conservadores como de los industrialistas en relación con la ejercida por sus otros tres grupos, los privatizadores (*Privatisers*), los populistas (*Populists*) y los fundamentalistas (*Moral entrepreneurs*)². Los privatizadores, estrechamente vinculados con la teoría

² Dada la continuidad en el patrocinio del gobierno a la *Manpower Services Com-*

económica monetarista, reafirman su fe en el poder del mercado libre, tanto social como económicamente, y por tanto pretenden sustituir la supuestamente desacreditada ingeniería social del Estado por los mercados sociales. Sus criterios son, pues, los de los liberales de mercado de Room. Dale ve a los populistas como defensores ideológicos de la idea de que hay que dejar que la gente se apoye en sus propios pies en lugar de delegar en los expertos profesionales que durante el período del consenso socialdemócrata pretendieron controlar la vida de las personas en nombre de la justicia social. Comparten con los fundamentalistas la búsqueda del restablecimiento de la inviolabilidad de la familia como unidad social básica que potencie los valores morales tradicionales. El thatcherismo es considerado por Dale como preconizador de la selectividad, el basarse en las propias fuerzas, la libertad individual y la elección en política social. Extrae su fuerza política de la capacidad de políticos populistas como Rhodes Boyson para movilizar en favor del liberalismo de mercado de Joseph a aquellos grupos que se ven a sí mismos en desventaja relativa por el enfoque universalista de la política educativa y social adoptada por la socialdemocracia estatalista en la década de los 50 y los 60 (Hall, 1979; Taylor-Gooby, 1981).

IV

ENSEÑANZA ESTATAL Y PRIVADA

Volviendo ahora más concretamente a mi área de investigación actual, me propongo analizar hasta qué punto el equilibrio de fuerzas señalado por Dale resulta discernible en el enfoque conservador de la enseñanza estatal y privada. La política del Partido Conservador de la postguerra ha supuesto, generalmente, el mantenimiento de un pequeño sector privado paralelo a la estatalización cuasi general de la enseñanza primaria y secundaria. La existencia del sector privado ha satisfecho el compromiso filosófico con la búsqueda de la libertad individual y el derecho a ejercitar la libre elección, mostrándose suficiente para apaciguar las reticencias de la mayoría de los grupos del partido hacia los monopolios estatales totales. No obstante, el partido manifestó su compromiso de que el Estado proporcionaría su asistencia a todo aquél que la solicitara, y su política, por tanto, no pudo ser concebida, en líneas generales, como un desafío a la enseñanza estatal, tal y como se venía desarrollando bajo los sucesivos gobiernos de distintos colores políticos. De hecho, como ya he señalado anteriormente, la dirección del partido se declaró a favor del consenso

mission (Comisión de Servicios de la Mano de Obra) es posible preguntarse si Dale no estará exagerando la decadencia de los industrialistas. No obstante, aún admitiéndola como cierta, se ha hecho evidente el ataque a los aspectos más corporativistas de la MSC bajo el gobierno Thatcher.

socialdemócrata sobre la educación entre 1940 y 1960, aunque la integración de la enseñanza secundaria estatal produjo una cierta disminución del apoyo al sector estatal entre sus partidarios, tras la segunda mitad de la década de los 60. Así pues, la abolición de las escuelas literarias (*grammar schools*) dio pie al argumento de que el sector privado ofrecía un servicio educativo que satisfacía por ende, la necesidad de existencia de internados y que el Estado no proporcionaba. Sobre todo a raíz de la abolición por parte del gobierno laborista del sector directamente subsidiado (*direct grant sector*), ello justificó la creación de una vía de becas en el sector independiente mediante un Programa de Plazas Asistidas (*Assisted Places Scheme*) para asegurar la potenciación del talento en todos los sectores de la comunidad y, a largo plazo, el desarrollo de una sociedad verdaderamente meritocrática. En los primeros años del gobierno Thatcher, dicho Programa fue justificado aludiendo al programa tradicionalmente mixto del Partido Conservador de la postguerra, en lugar de hacerlo como el anuncio de un nuevo enfoque en materia de política social. Ello quedó bien claro en la entrevista que yo mismo mantuve con uno de los ministros implicados en su introducción:

Fue claramente promovido... como una oportunidad a través de un programa de becas. Concretamente, en lo que a mi respecta, pretendía que en los barrios del interior de las ciudades, los niños pudieran beneficiarse de la enseñanza que se otorgaba en lugares como King's Edward, Bradford Grammar School y Manchester Grammar School. Nunca lo consideré como una privatización del sistema estatal... ni tan siquiera como una privatización de ningún tipo... Lo promoví en base a dos puntos. El primero, en el que subyacía la idea de la beca... y, el segundo, como una ampliación de la libertad de elección por parte de los padres. Obviamente, una ampliación de elección que sólo afectaría a los padres de aquellos niños que logran aprobar un examen de ingreso, pero para éstos significaría sin duda una ampliación de su campo de elección... (Entrevista de campo, 16 de noviembre de 1982).

Añadió, también, que si en el sistema estatal hubiera existido una asistencia selectiva general, la presión para la creación del Programa de Plazas Asistidas habría sido considerablemente menor, y que «el grado de prioridad que se le otorgaba hubiera sido muchísimo menor también», a pesar del compromiso adquirido cuando se produjo la abolición de los centros de subvención directa.

Las primeras actuaciones del gobierno Thatcher en esta materia pudieron, pues, contar con un alto grado de consenso en el interior del partido y en el electorado al que pretendía atraer. La continua disponibilidad de un sector de mercado al que se le otorgaba una legitimidad adicional mediante el Programa de Plazas Asistidas, basado en el subsidio estatal a los individuos y no a las instituciones, apaciguó (aunque no suprimió) el creciente clamor de los liberales de mer-

cado del partido³, mientras que el desafío que representaba a la burocracia estatal totalitaria resultó particularmente atractivo para los populistas. Al mismo tiempo, sin embargo, el intento de aprovechar el talento de todos los sectores de la comunidad y de potenciar la meritocracia atrajo a los liberales políticos y a los industrialistas, mientras que la preservación de las instituciones que preconizaban la dignidad y mantenían los valores tradicionales ganó el apoyo tanto de los viejos conservadores como de los fundamentalistas. La existencia de una nueva (aunque adecuadamente limitada) vía para el reclutamiento de las élites mediante el Programa de Plazas Asistidas granjeó el apoyo de los viejos conservadores y también, mas por razones muy diferentes, el de los populistas. Hasta cierto punto, los elementos socialdemócratas del Partido eran bastante más ambivalentes, en tanto en cuanto veían que incluso este programa implicaba el abandono del compromiso de crear la mayor cantidad posible de oportunidades en el seno del sector estatal para todos aquéllos que desearan hacer uso de ellas.

Recientemente, sin embargo, parece que en la agenda del Partido Conservador figura un paquete de actuaciones de signo diferente y menos susceptibles de provocar un grado tan alto de consenso en el interior del Partido. Los ataques públicos al sistema estatal, junto con la sugerencia de sustituir el Programa de Plazas Asistidas por un programa de bonos más amplio, hacen pensar que los privatizadores están llevándose el gato al agua en lo que se refiere a la formulación de la política educativa y de otros aspectos de la realidad social. Pring (1983) afirma percibir un intento de fomento de la privatización de los sectores principales del servicio educativo, al tiempo que se estimula el retorno a la «tradición de la escuela elemental» en el seno de un sector no privatizado que sólo proporcionaría la socialización básica a aquellas familias incapaces de/o renuentes a competir en el mercado. En este sentido, al hacer del mercado la principal vía de asistencia, se prima la idea de que la educación es fundamentalmente un asunto de carácter privado tendente a mejorar las oportunidades vitales individuales mediante la lucha competitiva, concepción ésta que atraería sin lugar a dudas a los tres grupos que Dale destaca como integrantes del Thatcherismo. El sistema de subsidios estatales selectivos al sector privado, especialmente cuando se producen simultáneamente recortes en el sector estatal, constituye un ejemplo equivalente a otros muchos en la política social de utilización del presupuesto estatal para provocar el re-estímulo de la lógica del mercado. Semejante práctica puede ser, pues, interpretada como un estímulo a la remodelación del sistema educativo mediante el apoyo a la asistencia otorgada por el sector privado, al mismo tiempo que se resta legitimidad a la educación estatal como alternativa aceptable, fomentan-

³ Para un análisis de las limitaciones del actual Programa de Plazas Asistidas desde esta perspectiva, ver West (1982).

do, por tanto, a largo plazo, el interés del mercado del sector privado. Un Programa ampliado de Plazas Asistidas basado en criterios distintos al del «mérito» ampliaría el radio de acción del sector privado, mientras que un programa selectivo de bonos impulsaría el proceso todavía más lejos. En este contexto, incluso una cierta asistencia estatal superior al mínimo supuesto por la tradición de las escuelas elementales y secundarias modernas (*modern secondary*) resultaría aceptable para muchos liberales de mercado (convirtiéndose de cualquier modo, a corto plazo, en una necesidad pragmática), siempre y cuando compitiera por la captación de clientes con el sector privado y favoreciera, por tanto, la libre elección de los padres. Este tipo de asistencia sería, pues, objeto de competencia por parte del consumidor individual, resultando así más aceptable para los liberales de mercado y otros thatcheristas similares que otra asistencia estatal que estimulara a la lucha colectiva por el aumento de la asistencia universalizada.

Tales avances resultarían inaceptables, sin embargo, para los elementos socialdemócratas de izquierdas del partido, mientras que incluso los viejos conservadores, como Dale (1983) señala en su análisis de la controversia entre Boyson y Bogdanor, reconocen que se impone la necesidad de encontrar el punto de equilibrio entre «la libertad de mercado y la demanda de igualdad de derechos en la democracia». Los liberales políticos y los industrialistas querrían presumiblemente juzgar los hechos bajo la óptica de sus consecuencias reales sobre la meritocracia y la integración social, aunque tienden a resultar particularmente sospechosos de propender a la privatización vía un sistema de bonos que sólo parecería justificado en términos ideológicos y que no implicaría una reducción inmediata del gasto público. Para los conservadores no thatcheristas, esto es lo que parece distinguir (correcta o incorrectamente) al sistema de bonos de otras políticas de privatización. En palabras de uno de ellos, con la asistencia sanitaria privada «se está promoviendo, en realidad, algo cuyo propósito es aumentar los recursos disponibles», mientras que con el sistema de bonos «todo lo que se hace es decir que el dinero proviene del Estado y distribuirlo de una forma diferente». (Entrevista de campo, noviembre de 1982). Así pues, en el Partido Conservador contemporáneo está lejos de quedar asegurado un apoyo de base a cualquier política que vaya sustancialmente más allá del actual Programa de Plazas Asistidas.

A pesar de ello, ciertos comentaristas thatcheristas se han desplazado tentativamente hacia la posición que mantiene que el futuro del Programa de Plazas Asistidas está vinculado al debate actualmente en curso sobre reformas más radicales.

Rhodes Boyson ha sido citado como autor de la siguiente declaración:

Si la elección es una buena cosa y la variedad es una buena cosa, opinión que evidentemente comparto, deberían estar al alcance no sólo de los niños académicamente aptos, sino de todos los niños

en general... Es por ello por lo que he pasado a prestar mi apoyo al sistema de bonos, o de libre elección, o de escuelas especializadas a largo plazo, sin negar las virtudes del Programa de Plazas Asistidas. Pero política y filosóficamente, debo mantenerme en esa línea.

(citado por Albert, 1982)

En tales declaraciones es posible detectar la preparación del terreno para una redefinición del Programa de Plazas Asistidas como anuncio de una radicalmente nueva, más que como una ampliación «natural» de la política tradicional. No obstante, en círculos gubernamentales se percibe un cierto grado de desconfianza con respecto a esta redefinición. El Programa de Plazas Asistidas ha supuesto un intento limitado de trasladar las preferencias ideológicas del nuevo gobierno Thatcher a su política, si bien goza de la ventaja de que los grupos que mantienen preferencias ideológicas diferentes pueden apoyarlo por distintas razones. Se trata, asimismo, de un programa relativamente asequible que no plantea mayores problemas administrativos a una burocracia dedicada en gran medida a la administración de la asistencia social. No se podría decir lo mismo de las propuestas de signo más radical presentadas por la Nueva Derecha extraparlamentaria en 1982 y principios de 1983 (ver West, 1982). Así pues, el saber que el giro del Programa hacia un sistema de bonos propiamente dicho no suscitaba del mismo grado de consenso en el seno del partido (y todavía menos fuera de él) que el programa original, unido a las preocupaciones sobre sus implicaciones administrativas y de recursos, ha hecho que el gobierno actúe con extrema cautela. Sería, pues, una exageración pretender que el enfoque liberal de mercado de la oferta educativa había ganado ascendente sobre otros enfoques más tradicionales aún en la época en que Joseph (un ejemplo clave de los privatizadores de Dale) y Boyson (el líder populista) eran ministros de educación y ciencia. Pese al hecho de que ambos habían manifestado una predilección filosófica por los bonos escolares y por la existencia de un sector privado en expansión, sus declaraciones públicas sobre la política gubernamental con respecto a esta cuestión aparecían jalonadas de reservas. Así, Joseph afirmó, por ejemplo, en un debate parlamentario llevado a cabo el 20 de julio de 1982, que aunque era «partidario de encontrar una vía que permitiera una mayor intervención e influencia de los padres en la educación que la que posibilitaba la Ley de Educación de 1980», no estaba «seguro del papel que en ello podría jugar la privatización». Mientras tanto, Boyson reconoció que, aunque el sistema de bonos educativos «está siendo seriamente estudiado...», por el momento las cosas están «en el aire». También dijo, al parecer, que todo dependía en gran medida del «clima de opinión», agregando que «nada es más poderoso que una idea cuyo momento ha llegado» (Albert, 1982). Lo que quedó claro a raíz de la controversia sobre la política educativa entre los Conservadores en el período que desembocó en las elecciones generales de 1983 fue que existía una con-

siderable falta de confianza, incluso entre los mismos ministros comprometidos moralmente con el proyecto de los bonos, en que su tiempo *hubiera* llegado ya. De hecho, la ambivalencia demostrada por los ministros en esta cuestión contrastaba fuertemente con el llamado «enfoque resuelto»⁴ en otros campos de su política, aunque mostraba un claro paralelismo con la «política familiar». La utilización tentativa de las filtraciones de prensa indicaba una continua ambivalencia y una necesidad de apaciguar a los grupos no-thatcheristas tanto de dentro como de fuera del partido. El posible programa de bonos bosquejado en el *Daily Telegraph* en noviembre de 1982 quedaba muy por debajo del nivel necesario para suponer una reorientación importante de la política del Partido Conservador y fue, en muchos aspectos, una evidente ampliación del Programa de Plazas Asistidas, susceptible todavía de recibir el apoyo de la mayoría de las secciones del partido. No obstante, el intento de desarrollar una política fuertemente respaldada por diversos sectores quedó dificultado por la impaciencia de los grupos Thatcheristas ajenos al Departamento de Educación y Ciencia, deseosos de que se progresara realmente hacia un sistema genuino de bonos selectivos. En un artículo de fondo sobre las propuestas de noviembre, el *Daily Telegraph* las condenaba como «una caricatura de la idea de los bonos que más lograría desacreditarla que impulsarla hacia delante» (8 de noviembre de 1982). Hasta las más ambiciosas experiencias piloto propuestas en enero de 1983 para su posible inclusión en el programa del Partido Conservador ante las elecciones próximas, fueron retiradas al creer los ministros del Tesoro que no contribuían en absoluto a que los centros escolares estatales respondieran a la lógica del mercado.

Al someter a consideración los diversos programas posibles, los ministros se enfrentaron al dilema de que «un programa demasiado radical podría provocar la enajación de las instituciones educativas controladas por los conservadores... además de asustar al electorado», mientras que «la elaboración de un programa demasiado modesto podría simplemente carecer de todo sentido»⁵. Joseph recalcó repetidamente que «era obvio que no se estaba realizando política gubernamental en aquel momento» para introducir los bonos a gran escala (por ejemplo, en el programa televisivo de la BBC «Nationwide», el 31 de enero de 1983), y, cuando la propia campaña electoral se inició en mayo, no existía todavía una política clara y aceptable para todos. Las dificultades que esta cuestión suscitó en el Partido Conservador quedaron simbolizadas por una controversia de menor importancia desarrollada al comienzo de la campaña electoral en torno al hecho de que, aunque el programa electoral del partido no efec-

⁴ Este fue el término adoptado por el Partido Conservador para calificar su visión del gobierno y el que utilizó en su campaña publicitaria de 1981/83.

⁵ Ver el artículo de Passmore sobre la «insípidez» del programa de bonos entonces en estudio, *Times Educational Supplement*, 11 de febrero de 1983.

tuaba referencias explícitas al sistema de los bonos, las declaraciones de los candidatos publicadas por la Oficina Central daban a entender que eso era lo que la referencia en código a la «ampliación de la elección e influencia de los padres en la escolarización de sus hijos» podría querer decir⁶.

La composición del equipo ministerial en el Departamento de Educación y Ciencia tras la arrolladora victoria electoral de junio de 1983 indica, sin embargo, que la política educativa no será materia prioritaria en los primeros años de la segunda estancia en el poder de la Sra. Thatcher⁷. En un futuro inmediato, parece ser que las iniciativas más probables en el campo de la educación serán la realización de una experiencia en pequeña escala de bonos educativos o una ampliación relativamente modesta del Programa de Plazas Asistidas. A pesar de ello, el ministro, Sir Keith Joseph, no disimula su descontento con el hecho de que hasta ahora no haya sido posible desarrollar un sistema de bonos viable, y prosiguen los estudios de viabilidad de otros proyectos tendentes a conseguir objetivos semejantes, posiblemente mediante una especie de sistema de exenciones y subvenciones fiscales a la enseñanza. Por el momento, no obstante, parece que la formación que he calificado como Thatcherismo se enfrenta a ciertas dificultades peculiares para materializar sus preferencias ideológicas en unas propuestas de política educativa específicas que sean susceptibles de recibir el apoyo suficiente para resultar viables. Con todo, un alto miembro del Partido Conservador nos comentaba que mientras que hace cuatro años el apoyo de la mayoría del Gabinete a un programa de bonos habría resultado impensable, en la actualidad no tiene por qué serlo necesariamente. Esto indica que aunque todavía no sea la filosofía liberal de mercado la que impere en el área de la educación, el modo en que los círculos gubernamentales enfocan la intervención del Estado en la educación ha experimentado una evolución significativa.

Como ya he señalado anteriormente, incluso las tímidas propuestas de experiencias con los bonos y de ampliación del Programa de Plazas Asistidas representarían un estímulo para el sector privado y, al presentarlas como una legítima aspiración de todos los ciudadanos, podrían ejercer un efecto agitador potencialmente poderoso sobre el estatus de la asistencia educativa proporcionada por el sector público. Tales iniciativas contribuirían, asimismo, a fomentar un clima en el cual el intento de llevar a cabo una privatización propiamente dicha se convertiría en una posibilidad real en el caso de que el equilibrio de fuerzas en el seno del partido variará aún más y se tornará factible la obtención de un apoyo más amplio. El hecho de que el

⁶ Ver *The Conservative Manifesto*, 1983, Conservative Central Office, mayo de 1983, y un artículo aparecido en *The Times*, el 20 de mayo de 1983.

⁷ Ver *Times Educational Supplement*, 17 de junio de 1983. Ver también *The Guardian*, del 16 de junio de 1983, sobre el probable abandono de la implantación de un sistema de bonos a gran escala en un futuro inmediato.

término «privatización» pueda ser empleado en la actualidad con toda libertad en los debates sobre la oferta educacional, cuando hace tan solo unos cuantos años se limitaba exclusivamente a la vivienda, la recolección de basuras y los sectores más lucrativos de la sanidad pública, demuestra el progreso logrado hacia la creación de un clima favorable a la implantación de una vía de política social predominantemente liberal de mercado. En todo lo que llevamos de siglo, nunca se ha producido un momento más favorable a tal vía en los planes gubernamentales, aun cuando la decisión última sobre su viabilidad haya quedado pospuesta. Así pues, es evidente que las tradicionales esperanzas del Partido Laborista sobre una «progresiva desaparición» del sector público se hallan, en la actualidad, contrarrestadas por la opción política conservadora de una «progresiva desaparición» de la asistencia estatal, de la que vaya más allá del mínimo básico.

V

LA PRIVATIZACIÓN EN SU SENTIDO MÁS AMPLIO

Por el momento, pues, el programa de privatización de la oferta educativa sigue siendo una ambición más que un logro de la Nueva Derecha en Gran Bretaña. Sin embargo, ello no debería cerrarnos los ojos a la continua amenaza de tales tendencias, y, por tanto, es de suma importancia examinar en profundidad su naturaleza e implicaciones. La «privatización» es un proceso que adopta formas diferentes, algunas de las cuales resultan más aplicables a la educación que otras. En países con un sector público asistencial y/o industrial altamente desarrollado, el ataque a la enseñanza estatal es presentado como parte de una tentativa más amplia de reducir el gasto público y promover la actuación de la empresa privada en el libre mercado. En aquellos países que ya tienen, o que más bien pretenden tener, condiciones de mercado libre en otros sectores, la llamada privatización de la educación es presentada como un intento de poner a una burocracia estatal particularmente hiperdesarrollada a la altura de las circunstancias del resto del mundo. Heald (1983) distingue cuatro componentes en el proceso general de privatización. Son los siguientes:

- (I) Privatización de la financiación de los servicios públicos mediante la introducción de tasas por servicios anteriormente pagados a partir de los impuestos.
- (II) Privatización de la administración de los servicios que continúan siendo pagados a partir de los impuestos.
- (III) Venta de las empresas públicas y transferencia de sus funciones al sector privado.
- (IV) Desreglamentación o liberalización de las disposiciones que limiten el ámbito del sector privado para competir con los servicios proporcionados por el Estado.

No obstante, quizá tan importante, como éstas, al menos a corto plazo, es una quinta tendencia que implica el uso activo del presu-

puesto público para costear y manipular el creciente uso del sector privado en un momento en que el presupuesto de los servicios del sector público está siendo fuertemente recortado.

Mediante el análisis de tales tendencias en el campo de la educación en diversas partes del mundo, y remitiéndonos a anteriores análisis (por ejemplo, Pring, 1983; Marginson, 1982), es posible distinguir las siguientes estrategias en vigor, no sólo en Gran Bretaña, sino en una serie de sociedades capitalistas avanzadas en las cuales la oferta educacional ha estado hasta ahora fundamentalmente a cargo del sector público:

- (a) Privatización del sector público.
- (b) Subsidios directos al sector privado.
- (c) Fomento indirecto del sector privado.

(a) Privatización del sector público

La privatización de la enseñanza estatal adopta diversas formas. En algunos casos, ciertas parcelas de la oferta estatal son transferidas al sector privado. Ello puede implicar el transvase de los centros escolares estatales al sector privado, o la concesión de determinados servicios (por ejemplo, el servicio de comidas), previamente desempeñados por empleados públicos, a una empresa privada. En este último caso, y también a veces en el primero, el servicio continúa siendo costeadado con fondos públicos, aun cuando su funcionamiento corra a cargo de empresas privadas. Otra versión de la privatización del sector público es la introducción de tasas para el cliente. A veces, ello sólo se aplica a servicios supuestamente periféricos, como es, por ejemplo, la enseñanza extra de música, pero establece precedentes más generales y en la práctica pone estos servicios fuera del alcance de las familias más pobres. La tercera tendencia es el intento de hacer que el sector público adopte un comportamiento muy similar al del sector privado, al competir por la captación del cliente en el mercado abierto mediante el fomento de la elección del centro escolar por parte de los padres dentro del sector público, o mediante la introducción de programas de bonos selectivos válidos para ambos sectores.

De todo ello, quizá lo más destacable sea que estos intentos por lograr que el sector público se asemeje cada vez más al sector privado se están llevando a cabo en un momento en que el Estado está estimulando activa y artificialmente al sector privado a expensas del sector público.

(b) Subsidios directos al sector privado

Una vez más, en términos de subvenciones directas al sector privado, nos hallamos ante una extensa gama de opciones. Resulta ob-

vio que la más importante es el subsidio estatal directo al sector privado. En países como Australia, los colegios privados reciben grandes sumas de fondos públicos, distribuidas según criterios que hacen que prosperen los colegios no gubernamentales, con frecuencia a costa de los centros de enseñanza estatales. En Inglaterra, sin embargo, es el carácter filantrópico de los colegios privados lo que otorga importantes privilegios fiscales tanto a los propios colegios como a las familias que pagan plazas en ellos. También se produce un importante flujo de dinero estatal hacia estos colegios mediante la contratación en ellos, por parte del Estado, de plazas para los hijos de los funcionarios gubernamentales, así como una categoría especial de alumnos cuyos padres quedan así exentos del pago de la tarifa completa. El Programa de Plazas Asistidas constituye un ejemplo de este último caso. Los programas de bonos financiados por el gobierno o las exenciones y subvenciones fiscales a la enseñanza, como los promovidos en los EE.UU. en los últimos años, proporcionarían un empujón más al sector privado a expensas de los fondos públicos.

(c) Fomento indirecto del sector privado

El fomento indirecto del sector privado adopta la forma de subsidios ocultos a ese sector, apoyo oficial al mismo y reducción de la capacidad del sector público para competir frente a él. En Inglaterra, por ejemplo, el coste de la formación del profesorado corre a cargo del sector público, con lo que las instituciones privadas se ahorran el gasto derivado de pagar el coste total de su funcionamiento. Mientras tanto, los recursos facilitados al sector público en su conjunto están sufriendo importantes recortes. Además de ejercer un efecto directo sobre la capacidad del sector público para competir, la merma del gasto en el sector público, simultánea al incremento por parte de los gobiernos del nivel de fondos públicos aportado al sector privado, encubre un importante mensaje para los padres. Como ya hemos visto anteriormente, la introducción de «plazas asistidas» en los colegios privados, para niños de medios escasos cuya capacidad intelectual no sería aprovechada, según el gobierno, en los centros de enseñanza estatales, esconde una implicación evidente, y es, no sólo que el gobierno considera que el sector privado proporciona una mejor enseñanza a tales alumnos, sino también que no está dispuesto a aumentar el nivel educativo de los centros de enseñanza estatales hasta equipararlo al de los privados. En semejante situación, todos aquellos padres que puedan afrontar el pago de los colegios privados se sentirán sin duda inclinados a enviar a ellos sus hijos, en lugar de hacerlo a centros estatales que el mismo gobierno considera de escaso nivel. Frecuentes declaraciones de los ministros del gobierno refuerzan esta opinión y esta tendencia. Ello proporciona una clara muestra de cómo la política oficial ayuda al sector privado a competir, en términos desiguales, con el sector público, con vistas a promover su atractivo en el mercado a largo plazo.

De todo lo expuesto, podemos deducir que, mientras que es posible detectar hoy la presencia de las formas de privatización definidas por Heald en el terreno de la educación, es el quinto y paradójico componente de la «privatización» el más adecuado en dicho campo. En otras palabras, se están utilizando fondos públicos para costear el crecimiento de la enseñanza «privada». Hasta aquí, el término «privatización» puede aplicarse a la enseñanza actual más en un sentido ideológico que presupuestario. De hecho, conviene preguntarse si, en ausencia de una evidencia clara sobre las consecuencias presupuestarias de semejante política a largo plazo, el cada vez más desarrollado sector privado puede seguir denominándose como tal, cuando hoy sus fondos proceden en gran medida del erario público pese a su escaso grado de control público.

VI

LA FUNDAMENTACIÓN LÓGICA DE LA PRIVATIZACIÓN

Obviamente, los principales argumentos esgrimidos para la puesta en práctica de la privatización están relacionados con los principios de la teoría social y económica del liberalismo de mercado (o del monetarismo). Aunque esta teoría implica, en parte, el objetivo presupuestario de reducir la relación gasto gubernamental/gasto no gubernamental en la economía, su aplicabilidad a la enseñanza es limitada, al menos a corto plazo⁸.

Más importante es el objetivo de contrarrestar la ideología colectivista predominante en la era socialdemócrata. En el sentido ideológico, lo «privado» de la privatización muestra dos preferencias afines, una basada en la potenciación de las empresas privadas sobre las públicas, y otra que implica la idea de que las decisiones adoptadas en las últimas décadas por expertos profesionales deben ser dejadas a los individuos que tengan una implicación directa en la cuestión. Es esta última tendencia «populista» de privatización la que otorga a esta política su máximo atractivo de cara al electorado.

La identificación de la liberal individual con la lógica competitiva del mercado no es, sin embargo, meramente ideológica, ya que se considera como la forma más susceptible de servir a los intereses nacionales a largo plazo. En el terreno económico se considera que, tal

⁸ Incluso Sir Geoffrey Howe, autor de muchos de los planteamientos políticos del thatcherismo y promotor desde hace largo tiempo de los bonos educativos, ha reconocido la existencia del problema y admitido que, si se tratara de implantar ahora un sistema de bonos, «el grueso del dinero iría a parar a padres que ya pagan por la enseñanza» (*The Guardian*, 24 de mayo de 1983). Si el sistema de bonos va a constituir o no un ahorro del gasto público a largo o medio plazo, es algo que continúa siendo materia de intensa controversia incluso entre aquellos que lo propugnan. No obstante, el objetivo a largo plazo de los liberales de mercado es que llegue a hacerlo mediante una reducción progresiva de la proporción de matrículas pagadas por el Estado y mediante la reducción de la presión en favor de altos niveles de gasto en el resto de los centros escolares estatales.

combinación ofrece la máxima posibilidad de crecimiento, una vez despojada de grasa supérflua la esfera pública y devuelta la competencia al sector privado. En el contexto educacional se espera que dé como resultado el surgimiento de escuelas que, respondiendo a la elección efectuada por los padres en el mercado, ofrezcan una mayor probabilidad de producir altos niveles de logro escolar que las administradas por las burocracias estatales, sirviendo con ello a los intereses individuales y nacionales.

Naturalmente, ignoramos cuáles serán en la práctica los efectos producidos por un sistema educativo fuertemente «privatizado». No podemos efectuar más que conjeturas más o menos fundadas sobre la base de lo que sabemos del funcionamiento de un sistema en el que la enseñanza privada se mantiene como un objetivo minoritario. La prolongada controversia sobre *High School Achievement* (el logro en la escuela secundaria) de Coleman, Hoffer y Kilgore (Coleman y otros, 1982) demuestra lo difícil que resulta hacerlo. Parece, sin embargo, darse el caso de que las diversas propuestas tendentes a estimular el uso del sector privado, como son los programas de bonos y las exenciones y subvenciones fiscales a la enseñanza, no muestran signos de constituir una fuente de grandes beneficios para aquellos individuos en situación desventajosa en el actual sistema educativo, como no vayan acompañados de cambios más amplios en la naturaleza de la sociedad (Apple, 1982; Catterall y Levin, 1982). Incluso Coleman y sus coautores (1982) llegan a la conclusión de que las escuelas privadas no-católicas en los EE.UU. contribuyen en menor medida que las escuelas públicas a eliminar los efectos diferenciales del origen social.

Si ello es así, la reivindicación de aquellos que trabajan en el sector privado, o que ya hacen uso de él a sus propias expensas, consistente en que un mayor estímulo público al mismo repercutiría considerablemente en el beneficio de la población en su conjunto resulta altamente cuestionable. Unos cuantos individuos y ciertos grupos de interés particulares, como por ejemplo pequeñas sectas religiosas, obtendrían indudables ventajas con ello, pero las perspectivas del grueso de la población, actualmente en situación de desventaja, no se presentarían mucho más halagüeñas bajo un sistema privatizado. De hecho, es probable que sus limitaciones la situarán en una mayor desventaja.

VII

LOS PELIGROS DE LA PRIVATIZACIÓN

Aunque, como ya he dicho antes, el enfoque liberal de mercado de la política educativa no ha conseguido todavía la victoria total en el seno del Partido Conservador británico, el hecho de que las tendencias privatizadoras formen parte importante de su programa actual debe ser motivo de grave preocupación para la izquierda. Pese a los fallos mostrados por las distintas políticas aplicadas durante la era socialdemócrata, la futura política del gobierno Thatcher y de otros

gobiernos de signo similar en el resto del mundo amenazan con desmantelar la base de la que necesariamente debe partir hoy en día una política de izquierda.

La regresión del Estado, la privatización de los servicios públicos y la devolución de las responsabilidades por el bienestar social a la familia se alimentan sin duda de un poderoso y romántico mito sobre un pasado mejor antes de que el Estado asumiera la responsabilidad de semejantes servicios. Como tales, dichas propuestas no ejercen tan sólo una atracción superficial sobre aquellos que pueden funcionar con bastante eficacia sin la protección del Estado y que se beneficiarían de un incremento de la ayuda estatal al sector privado, sino también sobre aquellos grupos en desventaja que no han visto satisfecha la demanda de igualdad de oportunidades que el Estado había prometido proporcionar. Para éstos, la idea de que la responsabilidad de tal estado de cosas corresponde a las burocracias estatales inhumanas estatales e irresponsables, más que a un sistema social inherentemente injusto, presenta un gran atractivo. De hecho, los partidos políticos de la nueva derecha se han apoyado en ello para capitalizar la reivindicación de que la restauración de la elección individual en el libre mercado, lejos de estar en conflicto con el principio de justicia social, constituye la mejor forma de llevarlo a la práctica.

No obstante, aunque no conviene descartar por completo el posible retorno a la lógica del mercado en el área de la educación, no seremos testigos de nada parecido a una privatización total del servicio educativo, exceptuando, claro está, el tema de su financiación. Incluso aquéllos que postulan la devolución de los servicios de asistencia social y educacional al mercado en nombre de políticas monetarias más ambiciosas, abogan por la constante existencia de la llamada red de seguridad de la asistencia estatal para aquellos individuos incapaces de o renuentes a competir en el mercado. De hecho, es en este sistema dual de asistencia educacional donde realmente radican las mayores amenazas y también donde queda desmentida la idea de que el ejercicio de las libertades individuales produce como resultado el beneficio de la colectividad. Aunque el concepto de oferta colectiva universal por parte del Estado a través de las instituciones educativas del sector público tampoco ha dado origen a la igualdad de oportunidades (Halsey y otros, 1980) ha proporcionado un contexto potencial en el cual todos los ciudadanos tienen derecho a lo mejor, sean cuales sean sus circunstancias personales. La privatización no amenaza tan sólo con la concepción negativa del colectivismo asociado con las burocracias estatales benefactoras y su carácter inhumano, sino que también constituye un ataque a la propia noción de que la lucha colectiva, más que el ejercicio individual de la elección supuestamente libre en una sociedad desigual, es la mejor vía para ejercer la justicia social.

La oferta potencialmente universalista proporcionaba, al menos, por muy imperfectamente que lo hiciera, un servicio en torno al cual los grupos opuestos a las injusticias del sistema actual combinaban

sus esfuerzos para luchar por la obtención de beneficios que nunca podrían esperar conseguir de manera individual.

La visión liberal de mercado que propone el que la mayor parte de la asistencia educativa sea suministrada a través del mercado, con un sector público reducido y empobrecido para aquellos individuos incapaces de competir, resulta potencialmente mucho más dañina para los grupos desventajados de la sociedad que, incluso, el imperfecto universalismo de los treinta últimos años. Tendrá probablemente repercusiones particularmente desastrosas para aquellos individuos que residen en el interior de las ciudades ya que, no sólo carecerán de la posibilidad de tener acceso a la oferta educacional y asistencial más allá de un escueto mínimo proporcionado por el Estado, sino que irán crecientemente convirtiéndose en los únicos grupos que perciban tal tipo de asistencia estatal. De este modo, irán desgajándose de la clase obrera en su conjunto, careciendo de la fuerza colectiva y de la oportunidad de establecer alianzas más amplias en torno a la cuestión educativa para enmendar el ejercicio sutilmente disfrazado del control social que, una vez más, conllevará la asistencia social. Al igual que ocurre con la protección social en materia de vivienda, en que las distintas formas de tenencia dividen a la clase trabajadora en su propia contra (Saunders, 1980), las divisiones que están produciéndose en la actualidad en el campo de la educación surtirán un efecto similar. Cuando tales fragmentaciones se produzcan combinadas con patrones diferenciales de empleo y asistencia social, exacerbarán la ya poderosa tendencia hacia el desarrollo de una subclase cada vez más disociada y en conflicto con la masa de la clase obrera y sus movimientos políticos.

Académicamente, la puesta en práctica de este tipo de actitudes contribuye a la renovación de la credibilidad de las explicaciones preestructurales a los problemas urbanos. Al reintegrar el grueso de la asistencia educacional y social al ámbito del mercado, vuelven a hacer posible la antigua definición de las desventajas sociales y educativas como un problema geográficamente limitado, en gran parte debido a la incapacidad de ciertos grupos e individuos concretos, y no como producto de la naturaleza capitalista de la sociedad en su conjunto.

VIII

LA RESPUESTA DE LA IZQUIERDA

En mi opinión, la posible privatización de la oferta educacional y de los servicios de bienestar social es uno de los principales problemas con los que se enfrenta la izquierda tanto en Gran Bretaña como en muchas otras sociedades capitalistas de hoy. Es, asimismo, uno de los temas más difíciles de abordar por los sociólogos marxistas, ya que, al haber pasado la última década criticando el papel de las instituciones estatales en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas y la desigualdad de clases, razas y géneros a ella asociada, nos encontramos ahora frente a la posibilidad de que las mismas institu-

ciones del colectivismo socialdemócrata sean remercantilizadas y reinser-tadas en el mercado en aras del capitalismo. Aunque el desarrollo reciente de la teoría marxista nos ofrece un conocimiento más sofisticado de la compleja y contradictoria naturaleza del Estado bajo el capital que el que manejábamos hace diez años (Apple, 1982; Whitty, 1981 a), existe todavía una considerable ambivalencia en la izquierda sobre cómo responder a las tendencias actuales. No obstante, aunque no todos los neomarxistas han aceptado ya la necesidad de defender ciertos aspectos de la asistencia social estatal, los programas de la Nueva Derecha deberían bastar para convencernos de que tal necesidad existe. El hecho de que la Nueva Derecha se halle en la línea de restringir la autonomía del Estado local, de instrumentalizarla para el capital y, a largo plazo, de dismantelar las instituciones de asistencia y ayuda social estatales para evitar que puedan volver a ser objeto de conquistas en cuestiones de consumo social mediante la lucha colectiva, debería hacernos poner en duda cualquier tesis que afirme que la relación estructural imperante entre el Estado y el capital es tal que opera necesaria e inequívocamente en un sentido de gran funcionalidad para el capital. Es esto, tanto como las diversas críticas post-marxistas a las antiguas ortodoxias marxistas (Cutler y otros, 1978; Castells, 1983), lo que debería hacer que la izquierda se mostrara cautelosa con el abstencionismo, evitando, así, la convivencia tácita con el destino al que se enfrenta la educación estatal. Mientras que la crítica al enfoque socialdemócrata de la política social es, como Room (1979) insinúa, una parte importante de la política social neo-marxista, también lo es un apoyo fundamental a los aspectos progresistas de tal enfoque y a la base potencial que proporcionan cara a futuras movilizaciones políticas.

Con esto, no pretendo en modo alguno insinuar que las más sofisticadas críticas a la política educativa socialdemócrata (por ejemplo, Baron y otros, 1981) no reconozcan tal cosa, o que hayan sido formuladas erróneamente. Es indudable que la política socialdemócrata tradicional, que considera las cuestiones educativas como en el vacío o meramente en términos de incremento del acceso a las instituciones, debe ser abandonada y reemplazada por otra que preste la atención debida a la importancia del contenido, el contexto y el control de la educación. Para llegar a la formulación de una política tal, ha de llevarse a cabo un debate genuinamente popular, no delegándose meramente en los políticos profesionales y en sus asesores. También es cierto, sin embargo, que hasta ahora este planteamiento ha causado escaso impacto fuera del ámbito académico, siendo concebido en muchos casos como una crítica a las formas anteriores de la teoría marxista y no como una intervención en batallas políticas más ambiciosas para resolver el futuro de la política educativa (Whitty, 1981 b).

Los mismos intentos realizados recientemente por la izquierda académica para remediar esta deficiencia (Ahier y Flude, 1981; Wolpe y Donald, 1983) demuestran hasta qué punto la izquierda académica inglesa se halla alejada de los movimientos políticos en cuyo interés

dice muchas veces hablar. La Nueva Derecha puede estar en lo cierto al considerar que las políticas colectivistas en sectores como el de la educación estatal y el bienestar social son escasamente operativas dadas las relaciones capitalistas del mercado, pero si tendríamos que estar de acuerdo con ella en que dichas políticas tampoco favorecen apenas a los grupos desventajados de las sociedades capitalistas, ya nos estemos refiriendo como tales a la clase obrera, las mujeres o las diversas minorías étnicas. Probablemente, de hecho, los principales beneficiarios del llamado «Estado inflado» (*Swollen state*) de Hayek de los años 50 y 60 fueron los blancos, los profesionales de la educación y la asistencia social de clase media, como nosotros mismos, y no los grupos en situación de desventaja a que hemos hecho referencia. En tal sentido, la defensa del sector público puede ser perfectamente presentada por los populistas de la derecha como un mero ejercicio de autoservicio, las consecuencias del desmantelamiento de dicho sector constituirían un paso atrás al eliminar de la perspectiva del futuro toda posibilidad de un incremento genuino de la justicia social mediante la lucha colectiva.

En semejante situación, los enseñantes socialistas (ya sean de universidad o de enseñanza media) tendrán que concentrar sus esfuerzos en los aspectos positivos de la oferta educacional estatal y no exclusivamente en los negativos, aunque, al defenderla, habrán de luchar por efectuar un mejor uso de ella que el que ha venido efectuando hasta ahora. Uno de los objetivos prioritarios ha de ser el de identificar, desarrollar y movilizarse en torno a aquellas políticas educativas que puedan contribuir a la implantación de estrategias políticas más amplias destinadas a atacar a las raíces mismas de la desigualdad. Las perspectivas estructurales, incluso en sus formas modificadas, han demostrado claramente que algunas de estas raíces se adentran a profundidades similares a las de las propias relaciones sociales capitalistas, y no podemos dejar de reconocer que el compromiso con la igualdad y la justicia social nos hará implicarnos en unas estrategias de oposición que irán más allá de la concepción tradicional del profesionalismo del enseñante (Grace, 1978), incluso en su versión de izquierdas. Los recientes acontecimientos deberían reforzar nuestra convicción de que si hay que extraer alguna lección sobre política y praxis de la síntesis del Marxismo y la Sociología de la Educación, ésta no es (como algunos escritores pretendieron a mediados de la década de los 70) que hay que volver la espalda al Estado por tratarse de una fuerza inequívocamente conservadora. La lección sería, más bien, que hay que realizar todo tipo de esfuerzos para ocupar el espacio de y en torno al Estado, con objeto de defender las formas de actuación políticamente más progresistas y que resulten viables en una coyuntura específica.

Ello conllevará el que muchos enseñantes contratados por el Estado abandonen sus viejas concepciones del profesionalismo y trabajen conjuntamente con los diversos movimientos de carácter reivindicativo y social, como, por ejemplo, el movimiento obrero, el movimien-

to feminista y los movimientos negros. Naturalmente, no se producirá una desaparición brusca de las funciones reproductoras de la oferta educacional estatal, pero puede ocurrir que los elementos no reproductores del sistema: (a) se vuelvan más genuinamente de «oposición» y (b) resulten menos fáciles de dismantelar, constituyendo, por tanto, una base más firme para futuras victorias. De manera inversa, el dismantelamiento sistemático de la oferta estatal, sobre todo si se produce simultáneamente a la implantación de otras políticas sociales de mercado, supondría un importante retroceso en las perspectivas a largo plazo del socialismo y en las perspectivas inmediatas de las socialdemocracia. El hecho de que el gobierno Thatcher no esté seguro de obtener un amplio apoyo para sus tesis en materia de educación, también hace que se trate de una cuestión en torno a la cual podría la izquierda movilizar y obtener resultados fructíferos.

AGRADECIMIENTOS

El autor desea agradecer la aportación de sus colegas en el Proyecto SSRC (*The State and Private Education*) al desarrollo de las ideas expuestas en este contexto. No obstante, las opiniones expresadas son de carácter personal y no emanan directamente del trabajo en el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- AHIER, J. y FLUDE, M. (comps.) (1983) *Contemporary Education Policy*, Croom Helm, Londres.
- ALBERT, T.: (1982) «The Cheapest way to help the brightest and best», *The Guardian*, 23 noviembre 1982.
- APPLE, M. W.: (1982) *Education and Power*, Routledge y Kegan Paul, Londres.
- BARON, S. et al.: (1981) *Unpopular Education*, Hutshinson, Londres.
- BOWLES, S., y GINTIS, H.: (1976) *Schooling in Capitalist America* Routledge y Kegan Paul, Londres.
- CASTELLS, M.: (1983) *The City and the Grassroots*, Edward Arnold, Londres.
- CATERALL, J.S. y LEVIN, H. M.: (1982) «Public and private schools: evidence on tuition tax credits». *Sociology of Education* 55 (2/3).
- COLEMAN, J.; HOFFER, T. y KILGORE, S.: (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Other Private Schools Compared*. Basic Books, Nueva York.
- CUTLER, A.; HUSSAIN, A.; HINDESS, B. y HIRST, P.: (1978) *Marx's Capital and Capitalism Today*, 2 Vols., Routledge y Kegan Paul, Londres.
- DALE, R.: (1983) «Thatcherism and Education» en J. Ahier y M. Flude (comps.), *Contemporary Education Policy*, Croom Helm, Londres.
- FINN, D.; GRANT, N. y JOHNSON, R.: (1977) «Social democracy, education and the crisis», *Working Papers in Cultural Studies Number 10*, Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham.
- GAMBLE, A.: (1981) *Britain in Decline*, Macmillan, Londres.
- (1983 a) «The rise of the resolute right», *New Socialist*, 9, pp. 7-14.
- (1983 b) «Thatcherism and Conservative Politics» en Hall, S. y Jacques, M. (comps.) *The Politics of Thatcherism*, Lawrence y Wishart, Londres.
- GRACE, G.: (1978) *Teachers, Ideology and Control*, Routledge y Kegan Paul, Londres.

- HALL, S.: (1979) «The great moving right show», *Marxism Today*, enero, pp. 14-20.
- HALSEY, A.; HEATH, A. y RIDGE, J.: (1980) *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain*, Clarendon Press, Oxford.
- HEALD, D. (1983) «Public concern vs. private benefit». *The Times Higher Educational Supplement*. 23 de septiembre.
- MARGINSON, S. (1982) «"Privatisation" of Schooling». *Queensland Teachers Journal*, 28 de julio.
- PRING, R. (1983) «Privatisation». *Where*. N.º 186.
- SAUNDERS, P. (1980) *Urban Politics*, Penguin Books, Londres.
- TUAC (1982) «TUAC views on tendencies towards the privatization of education». Trade Union Advisory Committee of OECD, Paris.
- ROOM, G. (1979) *The Sociology of Welfare*, Martin Robertson, Londres.
- TAYLOR-GOOPY, P. (1981) «The New Right and social policy», *Critical Social Policy*, 1, 1, pp. 18-31.
- WEST, E. G. (1982) «Education vouchers - evolution or revolution», *Journal of Economic Affairs*, 3, 1, pp. 14-19.
- WHITTY, G. (1981 a) «Ideology, politics and curriculum», Unidad 8 del curso de la Open University E353 *Society, Education and the State*, Open University Press, Milton Keynes.
- (1981 b) «Left policy and practice and the sociology of education» en Barton, L. y Walker, S. (comps.), *Schools, Teachers and Teaching*, Falmer Press, Lewes.
- WILLIAMS, R. (1961) *The Long Revolution*, Chatto y Windus, Londres.
- WOLPE, A.M. y DONALD, J. (comps.): (1983) *Is there anyone here from education?* Pluto Press, Londres.
- YOUNG, M. y WHITTY, G. (comps.): (1977) *Society, State and Schooling*, Falmer Press, Lewes.

ECONOMÍA POLÍTICA DE LA PUBLICACIÓN DE LIBROS DE TEXTO

Michael W. Apple
School of Education
Universidad de Wisconsin (Madison)

Podemos hablar de la cultura en dos sentidos: como un proceso vivido, como lo que Raymond Williams ha llamado toda una forma de vida, o como un producto¹. En el primero, nos centramos en la cultura como un proceso social constitutivo a través del cual se desarrolla nuestra vida diaria. En el segundo, ponemos énfasis en los productos de la cultura, en el verdadero carácter de cosa de los productos que producimos y consumimos. Esta distinción, por supuesto, sólo puede ser mantenida a nivel analítico, ya que la mayoría de lo que consideramos cosas —como bombillas, coches, discos y, en el caso de este ensayo, libros— son en realidad parte de un proceso social más amplio. Como Marx, por ejemplo, trató de demostrar durante años, todo producto es expresión de un trabajo humano materializado. Productos y servicios son relaciones entre personas, relaciones de explotación con frecuencia, pero en cualquier caso relaciones humanas. Encender una luz al entrar en una habitación no es tan sólo usar un objeto, es también vernos envueltos en una relación social anónima con el minero que trabajó para extraer el carbón quemado para producir electricidad.

Este carácter dual de la cultura plantea un dilema a aquellos individuos interesados en comprender la dinámica de las culturas popular y de élite de nuestra sociedad. Hace el estudio de los productos de la cultura dominante —desde películas hasta libros, televisión, música— decididamente resbaladizo, ya que existen conjuntos de relaciones detrás de cada una de estas «cosas». Esas relaciones, a su vez, se hallan inmersas dentro de la red más amplia de las relaciones sociales y comerciales del capitalismo.

¹ Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nueva York: Oxford University Press, 1977), p. 19. Ver también, Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1983), especialmente el Capítulo 1.

Si bien existe el peligro de caer en el reduccionismo económico, es esencial estudiar con mayor detenimiento esta economía política de la cultura. ¿Cómo «determinan» las dinámicas de clase, de género y de raza la producción cultural? ¿Cómo se hallan la organización y distribución de la cultura «mediatizadas» por las estructuras sociales y económicas?² ¿Cuál es la relación existente entre un producto cultural —digamos una película o un libro— y las relaciones sociales de su producción, accesibilidad y consumo? No son estas preguntas fáciles de contestar. No son fáciles al menos en dos sentidos. En primer lugar, los mismos términos del lenguaje y los conceptos que utilizamos al hacerlas son extraordinariamente difíciles de desentrañar. Es decir, palabras tales como determinar, mediar, relaciones sociales de producción, etc. —y el aparato conceptual que se esconde tras ellas— no son en absoluto claras. Existe en la actualidad tanta discusión sobre ellos como ha existido siempre³. Por tanto, es difícil tratar de resolver el problema de la determinación de la cultura sin sentir a la vez grandes reparos sobre los instrumentos que utilizamos para hacerlo.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, tal vez debido a las controversias de tipo teórico en torno a este tema, últimamente se han realizado menos investigaciones empíricas minuciosas y a gran escala sobre esas relaciones, de lo que habría sido necesario. Mientras que puede que tengamos interesantes análisis ideológicos o económicos sobre un espectáculo de televisión, sobre una película o un libro⁴, existen verdaderamente tan sólo unos pocos estudios empíricos bien concebidos sobre las relaciones económicas y sociales que subyacen en las películas y en los libros en general. Resulta difícil, por este motivo, obtener una imagen global.

Esta escasez constituye un problema para el análisis sociológico, en general, pero es un problema todavía más grave en el campo de la educación. Aunque el objetivo manifiesto de nuestros centros de enseñanza tiene bastante que ver con los productos y los procesos culturales, con la transmisión cultural, tan sólo en la última década se ha considerado a la política y a la economía de la cultura que realmente *se transmite* en las escuelas, un problema serio de investiga-

² Janet Wolff, *The Social Production of Art* (Londres: Macmillan, 1981), p. 47.

³ He descrito esto con más detalle en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1982). Para un análisis adicional de esto, ver Williams, *Marxism and Literature*; Colin Sumner, *Reading Ideologies* (Nueva York: Macmillan 1979); G. A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History: A Defense* (Princeton: Princeton University Press, 1978), y Paul Hirst, *On Law and Ideology* (Londres: Macmillan, 1979).

⁴ Ver Todd Gitlin, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en Apple comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*. La revista británica, *Screen*, ha ido también a la cabeza de tales análisis. Ver, también, Will Wright, *Sixguns and Society* (Berkeley: University of California Press, 1975). Existe, por supuesto, un número aún mayor de investigaciones sobre la literatura. Como muestra, ver Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley: University of California Press, 1976).

ción. Es como si Durkheim y Weber, por no hablar de Marx, jamás hubieran existido. Sin embargo, en el área de lo que ha dado en llamarse Sociología del currículo se han dado pasos para tratar de esta cuestión de formas muy interesantes. De hecho se ha avanzado mucho en la comprensión de dónde procede el saber que se enseña y produce en nuestras escuelas ⁵.

Aunque no sean los únicos problemas en los que deberíamos centrar nuestra atención, es evidente que las cuestiones principales del currículo son las del contenido y la organización. ¿Qué debe enseñarse? ¿De qué forma? Resulta difícil contestar a estas preguntas. Porque, la primera por ejemplo, no sólo lleva implícitas ciertas cuestiones epistemológicas muy espinosas —¿a qué debemos dar la categoría de saber?—, sino que tiene también una fuerte carga política. En palabras de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, el «capital cultural» de las clases y los sectores de clase dominantes ha sido considerado el saber más legítimo ⁶. Este saber, y la capacidad personal para manejarlo, han servido de mecanismo en un complejo proceso a través del cual se lleva a cabo la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase, género y raza. Por tanto, la elección de un determinado contenido y de unas formas concretas de enfocarlo en las escuelas, guarda relación tanto con las relaciones de dominación existentes como con las luchas por cambiar dichas relaciones. No reconocer esto es ignorar una gran abundancia de pruebas de Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Francia, Suecia, Alemania y cualquier otro país que vincule el saber impartido en la escuela —el mercantilizado y el vivido— con la dinámica de clase, género y raza, tanto fuera como dentro de nuestras instituciones educativas ⁷.

Pero reconocer el carácter político del currículo no basta para resolver todos los problemas. Afirmar que el saber impartido en la escuela guarda cierta relación (relación en verdad compleja) con el campo más amplio de la economía política, no es sino plantear de nuevo el problema. No es responder a la pregunta de cómo opera esta relación. Aunque los vínculos entre los currículos y las desigualdades y luchas sociales de nuestro orden social son muy complejos, de vez en cuando disponemos de investigaciones que nos ayudan a aclarar este

⁵ Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1979). Es importante comprender, sin embargo, que los centros de enseñanza no se ocupan solamente de la transmisión y de la distribución. Son también lugares esenciales para la *producción* de conocimientos técnicos y administrativos. La contradicción entre distribución y producción es una de las tensiones que deben tratar de resolver los centros de enseñanza, generalmente sin éxito. Para el debate sobre el papel de la escuela en la producción de capital cultural, ver Michael W. Apple, *Education y Power* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1982), especialmente el capítulo 2.

⁶ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills: Sage, 1977), y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Volumen 3 (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1977).

⁷ Para un análisis del trabajo teórico y empírico sobre las relaciones entre educación y poder cultural, económico y político, ver Apple, *Education and Power*.

nexo, aun cuando no vayan claramente dirigidas a un público docente. Me valdré de estas investigaciones para tratar de descubrir algunas de las conexiones entre los currículos y el terreno más amplio de la economía política. Las más interesantes de dichas investigaciones son las que se refieren a la cultura y al comercio de las editoriales. Se centran en el examen de las relaciones existentes entre el modo de operar interno de las editoriales —sus relaciones sociales y su composición— y el mercado cultural y económico en el que se sitúan. ¿Qué tienen que ver las relaciones económicas y sociales que se dan dentro de la industria editorial con las escuelas, con la política de distribución del saber de la enseñanza? Tal vez podamos aclarar algo esto deteniéndonos a pensar en la siguiente cuestión.

¿Cómo se pone a disposición de las escuelas este saber «legítimo»? En gran medida a través de algo a lo que hemos dedicado poca atención —el libro de texto. Nos guste o no, el currículo de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudio ni los programas sugeridos, sino un artefacto en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso, de matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencias (cuando es que se enseñan), etc. El impacto de éste en las relaciones sociales dentro de la clase es también enorme. Se calcula, por ejemplo, que el 75 por 100 del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase y el 90 por 100 del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto⁸. Y, sin embargo, a pesar del carácter omnipresente de los libros de texto, son una de las cosas sobre las cuales menos sabemos. Aunque el libro de texto domina los planes de estudio a nivel primario y secundario, e incluso universitario, se ha dedicado muy poca atención crítica a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción⁹.

Para entender esto, hemos de situar nuevamente a la producción de materiales de planes de estudios tales como textos, en el proceso más amplio de la producción de productos culturales, como, por ejemplo, libros en general. En Estados Unidos se publican cada año aproximadamente 40.000 libros¹⁰. Como es lógico, su carácter es muy variado, siendo tan sólo una pequeña cantidad libros de texto. Sin embargo, a pesar de esa variedad, existe una serie de constantes que actúan siempre sobre los editores.

⁸ Paul Goldstein, *Changing the America Schoolbook* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1978), p. 1.

⁹ No quiero ignorar la importancia del gran número de análisis de libros de texto que se ocupan de, por ejemplo, el racismo y el sexismo. Son importantes, pero se limitan por lo general a la cuestión del equilibrio del contenido, no se ocupan de la relación entre el poder económico y el cultural. Algunos de los mejores análisis del contenido y la forma de los materiales educativos pueden encontrarse en Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1983).

¹⁰ Lewis Coser, Charles Kadushin y Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing* (Nueva York Basic Books, 1982), p. 3.

Podemos señalar cuatro «grandes condiciones estructurales» que determinan en gran medida la forma actual de la industria editorial en los Estados Unidos.

(1) La industria vende sus productos —como cualquier mercancía— en un mercado, pero en un mercado que, en contraste con el de otros muchos productos, es variable y a menudo incierto. (2) La industria se halla descentralizada en una serie de sectores cuyas formas de operar se parecen muy poco entre sí. (3) Estas formas de operar se caracterizan por una mezcla de métodos modernos de producción en masa y de procedimientos artesanales. (4) La industria mantiene un difícil equilibrio entre las necesidades y restricciones del comercio y las responsabilidades y obligaciones que recaen sobre ella como depositaria fundamental de la cultura simbólica de la nación. Aunque tenemos la impresión de que en la publicación de libros han existido siempre tensiones entre las demandas del comercio y las de la cultura, estas tensiones se han hecho más acusadas y evidentes en los últimos veinte años¹¹.

Estas circunstancias no son en absoluto fenómenos nuevos. Desde los comienzos de la imprenta como industria, los libros fueron siempre artículos de comercio. Es verdad que a menudo se producían con fines eruditos o humanísticos, pero su misión principal era, ante todo, permitir que sus productores se ganaran la vida. De aquí que la producción de libros se haya basado históricamente desde sus comienzos en la necesidad de «encontrar el capital suficiente para iniciar el trabajo y después en imprimir tan sólo aquellos títulos que habrían de satisfacer a una clientela, y a un precio que pudiera soportar la competencia». Así pues, al igual que en la comercialización de otros productos, la financiación y el cálculo de costes ha ocupado siempre un lugar importantísimo en las decisiones de los editores y de los vendedores de libros¹². En su análisis de la historia de la impresión de libros en Europa, Febvre y Martín exponen este punto con extraordinaria claridad.

No hay que perder de vista un hecho: el impresor y el vendedor de libros han trabajado ante todo y desde siempre para obtener unos beneficios. La historia de la primera empresa comercial conjunta, Fusta y Schoeffer, así lo demuestra. Al igual que sus colegas modernos, los editores del siglo XV sólo financiaban la clase de libro del que creían que se iban a vender copias suficientes para conseguir unos beneficios en un período de tiempo razonable. No debería, por tanto, sorprendernos descubrir que el efecto inmediato de la imprenta fue simplemente fomentar el aumento de la circulación de aquellas obras que

¹¹ *Ibid.*, p. 7.

¹² Lucien Febvre y Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book* (Londres: New Left Books, 1976), p. 109. Como aclaran Febvre y Martin, sin embargo, en los siglos XV y XVI los impresores y editores actuaban también como «protectores de los hombres de letras», publicaban libros audaces y, con frecuencia, amparaban a los autores acusados de herejía. Ver p. 150.

ya habían tenido éxito en forma de manuscrito, y a menudo condenar otros textos menos populares al olvido. Multiplicando los libros por cientos y luego por miles (en comparación con la laboriosa copia de manuscritos), la imprenta consiguió un incremento del número de volúmenes y a la vez una selección más rigurosa¹³.

Acudiendo al trabajo de Pierre Boudieu, podemos hacer una distinción entre dos tipos de «capital», el *simbólico* y el *financiero*. Ello nos permite distinguir entre las muchas clases de editores que pueden darse. Las firmas de carácter más bien comercial, orientadas hacia la productividad rápida, hacia la pronta caducidad y hacia la minimización de los riesgos, siguen una estrategia que les permita la acumulación de capital financiero. Esta estrategia tiene también una perspectiva del tiempo notablemente diferente. Es una perspectiva a corto plazo, una perspectiva que se centra en los intereses del momento de un grupo determinado de lectores. En contraste con los editores cuyo mercado encarna los intereses del capital financiero, las firmas, cuyo objetivo es llevar al máximo la acumulación de capital simbólico, operan de forma tal que sus perspectivas son a plazo más largo. Los beneficios inmediatos son menos importantes. Se pueden correr más riesgos y el contenido y la forma experimentales tienen más aceptación. A estos editores no deja de interesarles la «lógica de la rentabilidad», pero la acumulación a largo plazo es más importante para ellos. Un ejemplo nos lo proporciona la obra de Beckett, *Esperando a Godot*, que sólo vendió 10.000 ejemplares en los primeros cinco años tras su publicación en 1952, pero que pasó luego a vender 60.000 ejemplares al aumentar su ritmo de ventas cada año en un 20 por 100¹⁴.

Esta diferencia conceptual basada en los diferentes tipos de capital no explica, sin embargo del todo, las diferencias entre los tipos de libros publicados por los distintos editores. Coser, Kadushin y Powell, por ejemplo, hacen otra clasificación de los editores según su forma de realizar su trabajo. Así, distinguen entre imprentas comerciales, imprentas de libros de texto y, finalmente, imprentas de monografías eruditas de distintos tipos o universitarias. Cada una de estas etiquetas indica no sólo su política editorial. Habla también de toda una serie de diferencias relativas al tipo de tecnología empleada por la imprenta, de las estructuras burocráticas y de organización que coordinan y controlan el trabajo día a día de la empresa, y de sus diferentes políticas de riesgos, monetarias y de comercialización. Cada una de ellas indica, asimismo, importantes diferencias en cuanto a relaciones con los autores, programación del tiempo, y en último término en cuanto a lo que se considera «éxito»¹⁵. Detrás del producto, el libro, existe, pues, todo un conjunto de relaciones humanas.

Estas diferencias estructurales de organización, tecnología y rela-

¹³ *Ibid.*, p. 249.

¹⁴ *Ibid.*, p. 44.

¹⁵ *Ibid.*, p. 54.

ciones económicas y sociales estructuran el trabajo de la gente relacionada con la producción de libros. Esto incluye a directores, autores, agentes, y en menor medida al personal de ventas y comercialización. Profundizando un poco en ellas comprenderemos mejor la economía política de la cultura. Analizando las discrepancias entre las distintas editoriales en sus procesos internos de toma de decisiones y en sus relaciones externas de comercio, comprenderemos con mayor claridad cómo se nos ofrecen en forma de publicaciones determinados aspectos de la cultura popular y de la cultura de élite.

Fijemos el marco histórico de nuestro nuevo tema de discusión. Desde el período inmediatamente posterior a la Guerra Civil hasta la primera década del siglo XX, los libros de ficción iban a la cabeza en el número total de títulos publicados. Podemos comprobarlo tomando un año como ejemplo. En 1866, el *Publishers Weekly* tomó los casi 5.000 libros publicados y los dividió en varias categorías. Las diez categorías con mayor número de volúmenes fueron: ficción (1.080), derecho (469), juveniles (458), historia literaria y miscelánea (388), teología (377), educación y lenguaje (275), poesía y teatro (220), historia (182), medicina (177) y ciencias políticas y sociales (174)¹⁶. Estos datos no dan cuenta de los muchos folletos y opúsculos de carácter informal que se publicaron. Pero el tipo de lector, el índice de alfabetización dentro de una clase social determinada o un género, las circunstancias económicas de la publicación y la compra, eran todas cosas que influían en lo que se publicaba.

Estas cifras son interesantes, ya que han tendido a cambiar notablemente con el paso de los años. Sin embargo, no es sólo el tipo de libro que se publica lo que tiene importancia histórica o para el momento presente. Forma y contenido se han visto también influidos por la sociedad en general. Para poner un ejemplo, los imperativos del mercado han tenido con frecuencia profunda influencia en lo que se publica e incluso en lo que escriben los autores. Por otra parte, ciertos aspectos de la producción y de la publicación de novelas constituyen un ejemplo interesante a este respecto. El análisis de Wendy Griswold sobre el influjo de las distintas posiciones de mercado ocupadas por los diferentes autores y editores documenta muy bien este hecho.

En el siglo XIX, los temas tratados por los escritores europeos tenían una clara ventaja comercial en Estados Unidos debido a las singularidades de nuestras leyes de derechos de propiedad intelectual. Como dice Griswold:

Durante la mayor parte del siglo XIX, las leyes de derechos de propiedad intelectual protegían a los ciudadanos o residentes permanentes en Estados Unidos, pero no a los autores extranjeros. El resultado era que las obras británicas o de otros países extranjeros

¹⁶ Wendy Griswold, «American Character and the American Novel: An Expansion of Reflection Theory in the Sociology of Literature», *American Journal of Sociology* 86 (enero 1981), 742.

se reimprimían y vendían en Estados Unidos sin pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores, mientras que los norteamericanos sí percibían pagos en concepto de derechos de autor. Muchos intereses de Estados Unidos se beneficiaban de esta piratería literaria y actuaban bajo cuerda para hacer que esta situación continuara. (En realidad, el nombre de piratería no es del todo apropiado, ya que la práctica era perfectamente legal.) La naciente industria de la impresión se mantenía muy ocupada. Los editores lograban enormes beneficios reimprimiendo libros extranjeros. Los lectores tenían a su alcance la mejor literatura extranjera por muy poco precio; por ejemplo, en 1843, *A' Crhismus Carol* se vendía en Estados Unidos por seis centavos, mientras que en Inglaterra costaba 2.50 dólares¹⁷.

Como es lógico, esta situación había de dar lugar a unas circunstancias bastante difíciles para los autores. Los editores norteamericanos encontraban pocos alicientes en la publicación de «obras originales del país», ya que habían de pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores. En consecuencia, el autor norteamericano se vio en gran medida dado de lado, incapaz de ganarse la vida como escritor de novelas, puesto que fue excluido del mercado de la novela. Esto tuvo también impacto en el propio contenido de sus obras. Como se les animaba a ocuparse de temas ya tratados en las ediciones más baratas de las obras europeas, los autores norteamericanos habían de aventurarse con frecuencia por terrenos nuevos, por áreas poco corrientes pero lo suficientemente atractivas para el mercado como para convencer a los editores de que las publicaran¹⁸.

Estos influjos no fueron un fenómeno nuevo. De hecho, el desarrollo de géneros y estilos particulares de libros guardó estrecha relación con fuerzas similares que ya habían actuado en épocas anteriores. Como han sostenido Ian Watt y Raymond Williams, la aparición de algo tan corriente hoy día como la novela se halla relacionada con cambios en la economía política y en la estructura de clases y con el desarrollo de las ideologías del individualismo, entre otras cosas¹⁹. En el siglo XVIII, por ejemplo, «la rápida expansión de un nuevo público para la literatura, la clase media que sabía leer, en especial las mujeres ociosas de la clase media», dio lugar a que las novelas se centraran en «el amor y el matrimonio», «en el individualismo económico, en las complejidades de la vida moderna y en la posibilidad de una moralidad personal en un mundo corruptor». Las circunstancias económicas del mundo de las publicaciones cambiaron mucho tam-

¹⁷ *Ibid.*, 748.

¹⁸ *Ibid.*, 748-749.

¹⁹ Ver Ian Watt, *The Rise of the Novel* (Berkeley: University of California Press, 1974), y Raymond Williams, *The Long Revolution* (Londres: Chatto y Windus, 1961).

bién. Declinó el mecenazgo y aumentó el número de libreros que se ocupaban de la edición, la impresión y la venta de libros. A menudo se pagaba a los autores por página. La velocidad y la cantidad de páginas se hicieron muy valiosas, como puede imaginarse ²⁰.

Estos pequeños ejemplos pueden dar idea de la complejidad histórica de los influjos ejercidos sobre las publicaciones y su contenido, sobre los lectores y sus realidades económicas. La publicación de libros vive hoy a la sombra de ese pasado y de las circunstancias sociales, ideológicas y económicas que hicieron posible su desarrollo a partir de él. Este hecho es particularmente importante para comprender las estructuras comerciales y culturales implicadas en la publicación de libros de texto para las escuelas. Un caso clarísimo es el de la producción de textos para los cursos del tercer nivel. Como veremos, la «cultura y comercio» de la producción de libros de texto universitarios nos dará una idea clara del proceso de mercantilización de la cultura.

II

Aunque podríamos pensar que la publicación de libros es una industria relativamente grande, para los standards actuales es en realidad bastante pequeña si se compara con otras industrias. Una comparación puede sernos útil a este respecto. La industria *entera* de la publicación de libros, con sus aproximadamente 65.000 empleados, figuraría casi 40 ó 50 puestos por debajo de una sola de las compañías norteamericanas de mayores beneficios brutos y de mayor número de empleados. Si bien sus ventas totales ascendieron en 1980 a aproximadamente seis mil millones de dólares, y esto realmente suena a impresionante, en muchos sentidos su mercado es mucho menos seguro y se halla sujeto a mayores contingencias económicas, políticas e ideológicas que el de esas compañías mayores.

Seis mil millones de dólares no son, sin embargo, ninguna tontería. La publicación de libros es una industria, una industria dividida en una variedad de mercados. De esa cifra total; mil doscientos millones correspondieron a libros de consulta, enciclopedias y libros profesionales; mil millones provinieron de suscripciones y ventas directas por correo; casi seis mil seiscientos millones correspondieron a ediciones masivas en rústica, y, por último, el nivel de venta de los libros destinados al público en general —lo que se llama libros comerciales— fue de mil millones de dólares. Con sus mil quinientos millones de dólares de ventas, es evidente que el mercado de los libros de texto no representa una parte pequeña de la industria en su conjunto ²¹.

La concentración cada vez mayor de poder en la publicación de

²⁰ Griswold, «American Character and the American Novel», 743.

²¹ Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (Boston: Houghton y Mifflin, 1982), pp. 1-2. Para cálculos de cifras para años posteriores a 1980, ver John P. Dessauer, *Book Industry Trends, 1982* (Nueva York: Book Industry Study Group, Inc., 1982).

textos ha sido acusada. En los últimos años, ha aumentado la competencia; pero este aumento se ha producido entre un número pequeño de grandes firmas. La competencia ha reducido también la propensión a correr riesgos. En lugar de ello, muchos editores prefieren ahora invertir la mayor parte de sus esfuerzos en una selección menor de «“productos” cuidadosamente escogidos»²².

Tal vez la forma más sencilla de aclarar el problema de esta dinámica sea citar las palabras de una gran figura del mundo de las publicaciones, quien, al cabo de sus 35 años dentro de esta industria, reflexiona sobre la siguiente pregunta: «¿Hasta qué punto es competitiva la publicación de libros?». Su respuesta, tras las sucintas y elocuentes frases que quedaban implícitas, era solamente una palabra: «Mucho»²³.

Unos cuantos hechos pueden darnos idea de la naturaleza de la concentración en la publicación de libros de texto. El 75 por 100 de las ventas totales de libros de texto universitarios estaban controladas por los diez mayores editores de libros de texto, y el 90 por 100 por los 20 principales. Prentice-Hall, McGraw-Hill, el Grupo Editorial CBS y Scott, Foresman —los cuatro— controlaban el 40 por 100 del mercado²⁴. No es ésta, por supuesto, una cantidad pequeña. Sin embargo, la concentración no lo explica todo. Las peculiaridades internas relativas a quién trabaja en estas firmas, cuál es su origen y sus características y cuáles sus condiciones de trabajo, juegan también un papel importante.

¿Qué tipo de personas deciden sobre los libros de texto universitarios? Aunque mucha gente se abre camino en el mundo de las publicaciones en general por accidente, esto es algo que ocurre aún más con los directores que trabajan para firmas que se ocupan de libros de texto universitarios. «La mayoría de ellos entraron en el mundo de las publicaciones sencillamente porque buscaban algún tipo de trabajo y se les presentó el de las publicaciones»²⁵. Pero estas personas no son todas iguales. Existen importantes divisiones incluso dentro de las propias casas editoriales.

De hecho, una cosa que las investigaciones recientes dejan bien patente es la fuerza de los estereotipos sexuales en la división del tra-

²² Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 273. Aunque me centraré aquí en la producción de libros de texto, no debemos pensar que los libros de texto son los únicos libros utilizados en los mercados elemental, secundario y universitario. La expansión del mercado para otro tipo de material puede tener una gran influencia en las decisiones de los editores. De hecho, algunos libros en rústica para el mercado masivo se hallan claramente preparados teniendo ante todo en cuenta las ventas en escuelas y universidades a la hora de decidir sobre ellos. Así, no es raro que los editores produzcan un volumen con cubiertas muy diferentes dependiendo del tipo de público para el que va destinado. Ver Benjamin M. Compaine, *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing* (White Plains, Nueva York: Knowledge Industry Publications, 1978), p. 95.

²³ Shatzkin, *In Cold Type*, p. 63.

²⁴ Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 273.

²⁵ *Ibid.*, p. 100.

bajo dentro de la industria editorial. Uno encuentra con frecuencia a las mujeres en departamentos de derechos subsidiarios y de publicidad. A menudo son correctoras de manuscritos. Aunque su número es superior al de los hombres en el conjunto de la industria de las publicaciones, esto no quiere decir que sean por lo general una evidente fuerza poderosa. Más bien ocupan puestos de «secretarías ayudantes, publicistas, jefes de publicidad y otras posiciones de nivel bajo y medio». Aunque ha habido un número de mujeres que ha pasado a ocupar importantes puestos directivos en los últimos años, las mujeres siguen sin aparecer demasiado en puestos que realmente «ejercen un control sobre los objetivos y la política de la industria editorial». En esencia, existe una especie de mercado dual del trabajo en el mundo editorial. Los empleos peor pagados, reemplazables, con menos posibilidades de promoción, son los «enclaves femeninos» típicos²⁶.

¿Qué significa esto para el tema concreto que estamos discutiendo? Casi el 75 por 100 de los directores de editoriales de libros de textos universitarios empezó su carrera entre el personal de ventas u ocupó un puesto de ventas o de comercialización antes de ser ascendido a director²⁷. Como hay muchas menos mujeres que hombres que viajen vendiendo libros de texto universitarios o en puestos de autoridad dentro de los departamentos de ventas, lo que podría dar lugar a una movilidad ascendente, este hecho tendrá un interesante efecto tanto sobre las personas que se convierten en directores como sobre el contenido de las decisiones tomadas por los directores.

Estos hechos tienen importantes implicaciones. Significan que la mayoría de las decisiones tomadas por los directores sobre qué textos deben ser publicados —es decir, sobre qué es lo que se considera contenido legítimo de las disciplinas concretas que los estudiantes van a recibir como «saber oficial»— son tomadas por individuos con unas características específicas. Estos editores serán predominantemente hombres, reproduciéndose así las relaciones patriarcales dentro de la propia firma. En segundo lugar, su origen general encajará con la estructura del mercado existente que domina la producción de libros de texto. Capital financiero, perspectivas a corto plazo y altos márgenes de beneficios serán considerados objetivos fundamentales²⁸. La auténtica visión cultural, los intereses asociados a las estrategias basadas en un capital simbólico habrán de quedar necesariamente en segundo plano, si es que existen.

La influencia de los beneficios, de la fuerza de lo que llaman comercio, en la producción de libros de texto, es reconocida por Coser, Kadushin y Powell. Como señalan al hablar de la publicación de li-

²⁶ *Ibid.*, pp. 154-155.

²⁷ *Ibid.*, p. 101.

²⁸ Coser, Kadushin y Powell, sin embargo, señalan que la mayoría de los directores, no importa para el tipo de casa que trabajen, tienden a ser abrumadoramente liberales. *Ibid.*, p. 113.

bros de texto universitarios, se pone gran énfasis en la producción de libros para cursos de nivel introductorio, en los que el número de estudiantes matriculados es elevado. Se dedica gran atención a la concepción del libro en sí y a las estrategias de comercialización que lograrán que éste sea utilizado en dichos cursos²⁹. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de otros tipos de publicaciones, para los editores de libros de texto, su mercado no es el verdadero lector del libro, sino el maestro o el profesor³⁰. El comprador, el estudiante, tiene poca fuerza en esta ecuación, excepto cuando puede influir en la decisión de un profesor.

Basándose en el sentido del potencial de ventas y en sus «muestras regulares de sus mercados» un gran porcentaje de directores de colecciones universitarias buscan activamente sus libros. Establecen contactos, hacen sugerencias. En esencia, no sería equivocado decir que los directores crean sus propios libros³¹. Esto es probablemente más barato a la larga.

En Estados Unidos, se calcula que los costos de producción de un texto introductorio para un curso de nivel universitario son por lo general de entre 100.000 y 250.000 dólares. Dado el hecho de que los editores de libros de texto editan un número de libros relativamente inferior al de los grandes editores de, por ejemplo, novelas, se ejerce una presión considerable sobre el personal directivo para garantizar la venta de tales libros³².

Estas circunstancias tendrán ramificaciones en las realizaciones sociales dentro de la firma además de la estructura patriarcal que he señalado antes. Las reuniones de consejo, las reuniones con otros directores, las reuniones con el personal de comercialización y producción para coordinar la producción de un texto, etc., este tipo de actividades tiende a dominar la vida del director de una colección universitaria. Como Coser y sus co-autores lo indica con gran precisión, «los directores de las colecciones universitarias viven prácticamente en las reuniones»³³. De aquí que la publicación de libros de texto sea mucho más burocrática y tenga unas estructuras de toma de decisiones mucho más formalistas. Esto se debe, en parte, al hecho de que la producción de libros de texto es en gran medida un proceso rutinario. Los formatos no difieren mucho de una a otra disciplina. Y, como antes dije, la atención se centra principalmente en producir un número limitado de libros que se venderán mucho a un precio relativamente alto en comparación con el de las novelas. Por último, se hace muchas veces hincapié en la comercialización de un libro de texto de contenido estándar, que con revisiones y un poco de suerte será utilizado durante muchos años³⁴.

²⁹ *Ibíd.*, p. 30.

³⁰ *Ibíd.*, p. 56.

³¹ *Ibíd.*, p. 135.

³² *Ibíd.*, pp. 56-57.

³³ *Ibíd.*, p. 123.

³⁴ *Ibíd.*, p. 190.

Todos estos elementos son aún más evidentes en otro aspecto de la publicación de libros de texto que contribuye a la burocratización y estandarización, a la producción orquestada de libros de texto programados por los directores. Se trata de volúmenes escritos, por lo general, por escritores profesionales, con cierta «guía» por parte de estudiantes de escuelas para graduados y de universitarios, aunque a menudo tales volúmenes lleven el nombre de un profesor muy conocido. La coordinación entre el texto escrito y los gráficos es grande, como lo es la de los niveles de lenguaje y lectura y el manual del instructor. En muchos sentidos, se trata de libros sin un autor formal. Escritos de forma fantasma, con unos controles de costos rigurosos, adaptados a la idea de que lo que se venderá bien no es necesariamente lo que más importa conocer, los textos programados han tomado últimamente posiciones en las aulas de muchos colegios universitarios. Aunque el sueño de algunos editores de que tales textos resolverán sus problemas económicos no se haya hecho del todo realidad, el libro de texto programado es un fenómeno importante y merece gran atención crítica, no sólo a nivel universitario, sino también en la escuela primaria y secundaria.

Aunque tengan dificultades algunos libros de texto programados a la hora de lograr los altos beneficios previstos, siempre significan un control mayor sobre el contenido y sobre el proceso entero de la publicación del material para ser utilizado en las aulas. Su efecto, según Coser, Kadushin y Powell, es «una homogeneización todavía mayor de los libros de texto a nivel universitario»³⁵.

Estos puntos muestran algunos de los aspectos importantes de la vida cotidiana del mundo de las publicaciones. Todas esas reuniones, esa planificación, ese creciente muestreo de mercados, esa competencia, cabría esperar que tuvieran un profundo impacto sobre el contenido de los volúmenes. Lo tienen, pero quizás no en la forma que podríamos pensar. Hemos de cuidarnos mucho aquí de suponer que existe una censura del material, simple y abierta. El proceso es mucho más complicado. Aunque las investigaciones con que contamos no entran en detalle sobre tales cuestiones de la industria concreta de los libros de texto universitarios, podemos deducir lo que ocurre en ella viendo lo que ocurre con la censura en la industria en general.

En el campo editorial en general, cada vez más en manos de un conglomerado de empresas, la censura y el control ideológico, tal como normalmente pensamos en ellos, constituyen un problema menos grave de lo que podría esperarse. No es ni la uniformidad ideológica ni cierta agenda política la responsable de que muchas de las ideas sean en último término puestas o no a disposición del público en general. Es más bien la odiosa «línea de fondo» lo que cuenta. «En último término... si existe alguna censura, se ocupa de la rentabilidad.

³⁵ *Ibid.*, p. 366.

Los libros que no son rentables, independientemente de su tema, no son vistos de forma favorable»³⁶.

No es éste un asunto intrascendente. En la industria de las publicaciones en general, tan sólo tres de cada diez libros son marginalmente rentables; sólo el 30 por 100 consigue cubrir gastos. El resto pierde dinero³⁷. Es más, se ha visto que las ventas de libros de texto, en concreto, han descendido últimamente. «Si nos centramos en los años entre 1968 y, digamos, 1976, vemos que los costos han aumentado de forma considerable, mientras que las ventas del nivel universitario han descendido un 10 por 100»³⁸. Por tanto, la elección de unos volúmenes de los que vayan a obtenerse unos beneficios, es comprensible dentro de la lógica capitalista.

Si esto es lo que ocurre con las publicaciones en general y en gran medida con los libros de texto universitarios, ¿podemos generalizar este hecho a los libros de texto estandarizados de nivel secundario y sobre todo primario, a los que antes me referí? ¿Son mercado, beneficios y relaciones internas más importantes que los intereses ideológicos? A esta última pregunta hemos de responder que lo son tan sólo en parte.

La economía y la política de la producción de libros de texto es un poco más complicada cuando uno examina lo que se produce para ser vendido en nuestras escuelas primarias y secundarias. Si bien no existe en Estados Unidos ninguna censura oficial por parte del gobierno federal sobre el currículo, como la que existe en los países en donde los ministros de educación imponen un curso de estudios estándar, el mercado y el estado intervienen de otras maneras para establecer un currículo nacional. Tal vez la cuestión más importante a este respecto sean los diversos modelos de adopción estatal existentes en la actualidad.

En muchos estados —en especial en la franja de estados del sur que se prolonga hasta el cinturón del sol del oeste— los libros de texto que van a utilizarse en estas importantes áreas deben ser aprobados por agencias o comités estatales. O son revisados, seleccionándose de entre ellos un número limitado, cuyo uso se recomienda a las escuelas. Si los distritos locales escolares escogen material de esta lista aprobada, se les reembolsa una importante parte del costo de la compra. Por tanto, aunque no se les impongan a las escuelas locales los libros de texto, les tiene mucha cuenta en esta época de crisis económica escoger un volumen aprobado. El ahorro de costos tiene en este caso, como se ve, gran transcendencia.

Sin embargo, no es tan sólo aquí donde opera la economía de la distribución cultural. Los propios editores, sencillamente porque es una buena práctica de negocios, es lógico que dirijan su actividad co-

³⁶ *Ibid.*, p. 181.

³⁷ Compaine, *The Book Industry in Transition*, p. 20.

³⁸ *Ibid.*, pp. 33-34.

mo editores de libros de texto hacia aquellos estados con semejante política de adopción estatal. El simple hecho de conseguir que el volumen propio forme parte de esa lista, puede ser definitivo, desde el punto de vista de la rentabilidad, para un libro de texto. Así, por ejemplo, las ventas en California y Texas representan más del 20 por 100 de las ventas totales de cualquier libro en particular, un porcentaje considerable para el mundo de la publicación y venta de libros de texto destinados a las escuelas primarias y secundarias, en el que la competencia es feroz. Por esta razón, la redacción, la producción, la promoción y la orientación y estrategia generales de tal producción suelen perseguir el objetivo de garantizar un puesto en la lista de material aprobado por el estado. Con ello, el clima político e ideológico de estos estados, fundamentalmente sureños, determina muchas veces el contenido y la forma del material didáctico adquirido por el resto de la nación.

Sin embargo, incluso aquí la situación se complica considerablemente, sobre todo por el hecho de que las agencias del aparato estatal son un escenario importante de las luchas ideológicas. Esas luchas pueden hacer muy difícil para los editores la interpretación de las necesidades del «capital económico». Por ejemplo, dada la incertidumbre del mercado, los editores suelen mostrarse reacios a tomar decisiones sobre controversias políticas o sobre «necesidades» de un estado en particular, especialmente en las áreas curriculares más conflictivas. Un buen ejemplo nos lo ofrece la controversia de California entre creacionismo y evolucionismo, en la que un grupo de «creacionistas científicos», apoyados por la derecha política e ideológica, trataron de conseguir que todos los libros de texto de estudios sociales y de ciencias concedieran la misma importancia a las teorías creacionista y evolucionista.

Incluso cuando el Consejo de Educación de California, tras grandes esfuerzos y debates, recomendó unas «especificaciones editoriales» que se esperaba serían objetadas por los críticos creacionistas de los libros de texto, el marco para la adopción del libro de texto siguió siendo poco claro y estando sujeto a muchas interpretaciones diferentes. ¿Exigía o simplemente permitía la discusión de la teoría de la creación? ¿Todo lo que se pedía eran una serie de cambios editoriales que especificaran la discusión sobre la evolución en los libros de texto existentes? Dada esta ambigüedad y la volatilidad del asunto, en el que no quedaba clara la «posición vencedora», los editores «se resistieron a realizar el esfuerzo importante de incorporar nueva información a sus materiales»³⁹. En palabras de un observador del proceso, «ante unas directrices poco claras, y que podían invertirse en cualquier momento, los editores se mostraron reacios a invertir en el cambio. Al fin, cedieron a los reajustes editoriales adoptados por el Departamento, pero se negaron firmemente a hablar de la creación, co-

³⁹ Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, p. 47.

mo se les pedía, en sus libros de texto de ciencias sociales»⁴⁰. Fuerzas económicas e ideológicas intervienen aquí de manera muy importante, tanto entre las firmas y sus mercados como, indudablemente, dentro de las propias firmas.

Pensemos en lo que esto significa si queremos comprender bien cómo se producen y se distribuyen a nuestras escuelas públicas productos culturales concretos. Necesitaríamos desentrañar la lógica de un conjunto bastante complicado de interrelaciones. ¿Cómo crea la economía política de la propia industria de la publicación unas necesidades económicas e ideológicas concretas? ¿Cómo y por qué responden los editores a las necesidades del «público»? ¿Quién determina lo que es este «público»?⁴¹. ¿Cómo actúa la dinámica interna de adopción de políticas por parte del estado? ¿Cuáles son los procesos de selección de las personas e intereses que ocuparán los puestos de esos comités? ¿Cómo se venden los libros de texto a nivel local? ¿Cuál es el verdadero proceso de la producción de libros de texto desde el encargo de un proyecto hasta las revisiones y modificaciones, hasta la promoción y las ventas? ¿Cómo y por qué razones se decide sobre estos puntos? Sólo analizando con detalle cada una de estas cuestiones podremos vislumbrar cómo el capital cultural de determinados grupos es mercantilizado y puesto (o no) a disposición de las escuelas del país entero⁴².

Mi análisis de las cuestiones relacionadas con las políticas adoptadas por los estados y las preguntas que he formulado antes no tratan de dar a entender que todo el material que hallamos en nuestras escuelas públicas sea simplemente un reflejo de las desigualdades culturales y económicas existentes. Después de todo, si los libros de texto fueran fieles defensores del actual orden ideológico, político y económico, no habría hoy día tanta controversia en torno a ellos. Hay grupos industriales y conservadores que están en desacuerdo con el saber impartido actualmente en las escuelas, precisamente porque *existen* elementos progresistas dentro de los programas de estudio y de los libros de texto⁴³. Esto se debe en parte al hecho de que los autores de tal material pertenecen con frecuencia a un sector particular de la nueva pequeña burguesía con sus propios intereses ideológicos, en gran medida liberales, con su propia conciencia contradictoria, con sus propios elementos de lo que Gramsci podría llamar sentido del bien y del

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 48-49.

⁴¹ Para una discusión interesante de cómo las necesidades económicas ayudan a determinar lo que se considera público al que se destina un producto cultural concreto, ver el tratamiento de los cambios en la censura de radio de la música *country* en Richard A. Peterson, «The Production of Cultural Change: The Case of Contemporary Country Music», *Social Research* 45 (Verano 1978) 292-314. Ver también Paul di Maggio y Michael Useem, «The Arts in Class Reproduction», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 181-201.

⁴² He hablado de la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural de forma más extensa en Apple, *Education and Power*.

⁴³ *Ibid.*, especialmente Capítulo 5.

mal, elementos que no son nunca idénticos a los que intentan lograr el máximo de beneficios o una uniformidad ideológica. Teóricamente, en los valores culturales concretos de los grupos de autores y directores que trabajan para los editores hay unos intereses relativamente autónomos. Estos valores puede que sean un poco más progresistas de lo que cabría esperar de la estructura del mercado de la producción de libros de texto. Su efecto será, sin duda, impedir la completa estandarización y la censura ⁴⁴.

Este tipo de cuestiones, como quién escribe y corrige los textos, si éstos son totalmente controlados por las complejas relaciones de mercado y por las políticas estatales que rodean a la publicación de los libros de texto, qué fuerzas contradictorias operan, todo esto exige una mayor explicación. Mi propósito básico ha sido demostrar cómo las recientes investigaciones, sobre las distintas formas en que la cultura mercantilizada opera, pueden servir de plataforma para pensar en algunos de nuestros propios dilemas como maestros e investigadores de la educación, relacionados con la dinámica del capital cultural.

III

Hasta ahora, he utilizado algunas investigaciones sobre la publicación de libros para hacer más fácil la comprensión de una cuestión de importancia primordial para los educadores —cómo y por medio de quién llegan a ser como son los libros de texto que dominan el currículo. No obstante, como mencioné al principio de este estudio, hemos de darnos cuenta de que tales análisis son también una seria contribución a un debate teórico más amplio sobre los procesos y los productos culturales. En esta sección final trataré de aclarar esta parte de mi argumento sobre la economía política de la cultura.

Las presiones externas económicas y políticas no están «por ahí», en algún lugar, en una vaga abstracción llamada economía. Como han señalado recientemente algunos comentaristas de forma persuasiva, en nuestra sociedad, las formas hegemónicas no suelen imponerse desde fuera por medio de un pequeño grupo de propietarios asociados que se sientan cada día a planear cómo cargarse a trabajadores, mujeres y gente de color. Por supuesto, que puede que haya algo de este complot. Pero igual de importantes son, en este sentido, las razones rutinarias que nos mueven a tomar decisiones todos los días en nuestros hogares, en los almacenes, en las oficinas y las fábricas. Hablando de forma algo técnica, las relaciones de dominación son reprodu-

⁴⁴ Un argumento relacionado con esto aparece en Douglas Kellner, «Network Television and American Society», *Theory and Society* 10 (enero 1981), 31-62. Ver también Philip Wexler, «Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge»; en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, páginas 275-303.

cidas permanentemente por medio de nuestras acciones y decisiones en las áreas pequeñas y locales de nuestra propia vida. Más que hablar de que una economía está ahí, debemos decir que está aquí. La reconstruimos nosotros de forma rutinaria en nuestra interacción social. La dominación ideológica y las relaciones del capital cultural, más que ser algo que nos hemos impuesto desde arriba, es algo que imponemos cada día en nuestro vivir cotidiano, siguiendo simplemente nuestras necesidades y nuestros deseos lógicos, mientras vamos por ahí ganándonos la vida, hallando distracciones y medios de subsistencia ⁴⁵.

Estos argumentos son abstractos, pero son importantes para los puntos sobre los que deseo llamar la atención. Pues, si bien, en los datos presentados por la investigación en la que me he apoyado, falta, o suele estar oculta, una estructura teórica seria, gran parte de esta investigación documenta alguna de las afirmaciones que he hecho en el párrafo anterior. Como señalan los autores de *Books* en su discusión sobre por qué se toman determinadas decisiones:

En la mayoría de los casos, lo que influye directamente en la rutina diaria de un director no es la propiedad asociada o el hecho de ser una división de una gran editorial multi-divisional. Lo que influye en el comportamiento cotidiano del director es la política editorial de la casa y la relación entre los departamentos y el personal *dentro de la editorial o la división* ⁴⁶.

Esta posición puede no parecer demasiado relevante; sin embargo, su importancia teórica es grande. Encapsulados dentro de un conjunto cambiante de relaciones de mercado que establecen los límites de lo que se considera comportamiento racional por parte de sus participantes, los directores y el resto de los empleados tienen «autonomía relativa». Son libres, en parte, de buscar los intereses internos de su gremio o de seguir la lógica de las necesidades internas de la propia casa editorial. La historia pasada de las relaciones de género, clase y raza, y la verdadera economía política «local» de las publicaciones, delimitan las fronteras dentro de las cuales se toman esas decisiones y determinan en gran medida quiénes tomarán dichas decisiones. Volviendo a mi punto anterior, en el que señalaba que los directores de las colecciones de libros de texto suelen tener en cuenta, sobre todo las ventas, vemos que en el mercado interno de trabajo de las editoriales de libros de texto, las oportunidades de promoción, de las que dependen las carreras, implican que las ventas ocupen el primer plano ideológico y económico de esas firmas. El «capital financiero» domina, no sólo porque la economía lo ordena, sino por

⁴⁵ Esto se discute con mayor detalle en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*.

⁴⁶ Coser, Kadushin y Powell, *Books*, p. 185.

las conexiones históricas, entre patrones, de movilidad dentro de las firmas, toma racional de decisiones basada en la competencia externa, dinámica política e información interna, y, debido a ello, por los temas de discusión que suelen dominar las reuniones y las conversaciones entre todas las personas implicadas en la estructura organizativa de la publicación de libros de texto⁴⁷. Esta clase de análisis complica aún más la cosa, claro está. Pero es, sin duda, más elegante y se basa más en la realidad que algunas de las teorías más mecánicas sobre el control económico de la cultura, que han sido aceptadas un poco a la ligera. Logra conservar la eficacia de la economía a la vez que concede cierta autonomía a la estructura interna burocrática y biográfica de cada uno de los editores, a la vez que reconoce la economía política del trabajo genérico que existe también.

Hay, por supuesto, muchas áreas de las que no me he ocupado aquí. Una de las más importantes es la alteración de la propia tecnología de las publicaciones. De la misma manera que el desarrollo y el uso de la industria «hizo posible el incremento de la erudición y de los periódicos», contribuyendo así a crear las condiciones que hicieron posible el que los escritores y los artistas individuales se librasen de las condiciones de producción más colectivas que dominaban los gremios y los talleres⁴⁸, así también es de esperar que los cambios de la tecnología de la producción de textos y los cambios en las relaciones sociales y autoriales que surgen de aquéllos tendrán un fuerte impacto sobre los libros. Al menos, dada la división sexual del trabajo en la industria editorial, las nuevas tecnologías pueden jugar un papel decisivo en la descualificación y recualificación de esos «enclaves femeninos» a que antes me refiré⁴⁹.

Por otro lado, al haberme centrado fundamentalmente en la «cultura y el comercio» que rodean a la producción de una mercancía cultural concreta —el libro de texto estandarizado para los cursos centrados en su empleo— he dejado sin resolver la cuestión de hasta qué punto los elementos económicos e ideológicos que he señalado actúan en uno de los mayores mercados de textos, el de las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos y el resto de los países. Sin embargo, en vista del papel jugado por ciertos aspectos del aparato estatal (a través de los comités de selección, etc.) en la definición de lo

⁴⁷ El argumento de Wexler de que los libros de texto han de ser vistos como el resultado de un largo proceso de actividad transformadora aparece aquí claramente expuesto. En esencia, lo que he tratado de mostrar es parte de la estructura en la que se dan tales transformaciones, y que hace que unas se den más que otras. Ver Wexler, «Structure, Text and Subject».

⁴⁸ Wolff, *The Social Production of Art*, p. 36.

⁴⁹ La relación entre descualificación, recualificación y división sexual del trabajo se trata con mayor profundidad en Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Teachers College Record*, 84 (Primavera 1983), 611-628. Ver también David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical transformation of Labor in the United States* (Nueva York: Cambridge University Press, 1982).

que cuenta como saber legítimo en las escuelas primarias y secundarias, para avanzar de forma significativa necesitamos evidentemente una teoría más adecuada de la relación entre las esferas política y económica (por no hablar de la cultural) de la educación. Así pues, la posición del estado como lugar donde se desarrollan conflictos de clase, raza y género, la forma en que son «resueltos» estos conflictos dentro del aparato estatal, la forma en que responden los editores a estos conflictos y resoluciones y finalmente el impacto de estas resoluciones o acuerdos sobre las cuestiones que rodean a los libros de texto y al saber oficialmente patrocinado, todo exige mayor reflexión⁵⁰. El reciente trabajo de Carnoy y de Dale sobre las interrelaciones entre la educación y el estado y los análisis de Offe del papel del estado en la selección negativa, pueden proporcionar en este sentido importantes vías de estudio⁵¹.

Esto apunta también una importante agenda empírica. Lo que hace falta ahora es una investigación etnográfica a largo plazo, con una base teórica y práctica, que siga a ese artefacto del currículo que es el libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). No sólo será una importante contribución a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es de todo punto esencial si queremos modificar los tipos de saber, considerados legítimos, transmitidos en nuestras escuelas⁵². Mientras el libro de texto siga dominando el programa de estudios, ignorarlo, simplemente por no considerarlo digno de una seria atención, es vivir en un mundo divorciado de la realidad.

⁵⁰ Ver, por ejemplo, Apple, *Education and Power*; Roger Dale, Geoff Esland, Ross Ferguson, y Madeleine MacDonald, comps. *Education and the State*, Volumen 1 (Barcombe, Inglaterra: The Falmer Press, 1981), y Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse 2* (número 4, 1982), 1-10.

⁵¹ Le estoy agradecido a Dan Liston por documentar la posible fuerza del trabajo de Offe. Ver Daniel Liston, «Have We Explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism?» *Education Theory*, en imprenta; Martin Carnoy, «Education, Economy and the State», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 79-126, y Roger Dale, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, pp. 127-161.

⁵² No quiero dar a entender que lo se «transmite» en las escuelas es necesariamente lo que aparece en el libro de texto. Tampoco quiero afirmar en absoluto que lo que se enseña es «aceptado» por los estudiantes. Para el análisis del rechazo, mediación o transformación de la forma y/o el contenido del currículo por parte del profesor y el alumno, ver Paul Willis, *Learning to Labour* (Westmead, Inglaterra: Saxon House, 1977); Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1983) Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», y los capítulos de Linda McNeil, Andrew Gitlin y Lois Weis, en Apple y Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*.

ENSEÑANZA PÚBLICA Y PRIVADA EN ESPAÑA: SOBRE EL PORVENIR DE UNA ILUSIÓN *

Carlos Lerena
Universidad Complutense
Facultad de Filosofía y CC. de la Educación

Homogeneizar y diferenciar constituye la doble función que, de muy distintos modos y en una multiplicidad de planos, cumple el sistema de enseñanza en las sociedades contemporáneas. Durkheim, desde un planteamiento clásico, hacía notar el carácter en principio contradictorio —y por ello abierto al conflicto— de esa función escolar de doble cara. Efectivamente, desde un planteamiento de conocida y estricta ortodoxia, el sistema de enseñanza se ocupa a la vez de alcanzar el objetivo de la unidad básica en todo conjunto social, y al mismo tiempo del establecimiento en él de la diversidad y desigualdad legítimas, no menos necesarias que esa unidad básica. O dicho en otros términos, el sistema escolar, por una parte y hasta cierto punto, trata de uniformizar, de homogeneizar, de unificar, estableciendo un consenso básico y mínimo en virtud de un proceso continuado de imposición e inculcación de hábitos intelectuales y morales comunes a todos. Por otra parte, y siguiendo el imperativo de su lógica de funcionamiento, dicho sistema contribuye a diversificar, diferenciar, seleccionar, jerarquizar a la población que le está sometida, ya que ésta constituye el flujo llamado a alimentar una forma determinada de división social

* Este texto —que se acoje a las libertades del ensayo— constituye el resultado de la re-escritura de ciertos capítulos de una investigación, hasta ahora no publicada, la cual fue financiada por la Excm. Diputación de Madrid, siendo presentada en marzo de 1983. Esta investigación —seis volúmenes— se titulaba *Tipología de centros y mapa escolar de la provincia de Madrid*. No por vía de supresión sino de ampliación, el trabajo que presento ahora es claramente independiente —en su objeto y tratamiento— de dicha investigación, la cual consistía, para un ámbito espacial concreto, en otro tipo de análisis, con inclusión de materiales empíricos, cuantitativos y cualitativos, cuya recogida incluso parcial, no hubiera sido aquí relevante. Por otra parte, un distinto, pero convergente tratamiento de la cuestión debatida, realizado con posterioridad al que aquí se incluye, puede verse en mi trabajo «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», en C. Lerena (comp.) *Educación y sociología en España (Selección de textos)*, ed. Akal, Madrid 1985.

del trabajo. *Comunidad escolar, formación integral, enseñanza individualizada, educación diferencial, descubrimiento de aptitudes* y otras muchas expresiones constituyen, en lo que tienen de cómodos estilemas ideológicos —tan aptos para alimentar la pereza mental de la que es usual hacer alarde en este campo—, meros eufemismos: buena parte de ellos aluden pudorosamente a esa doble función social del sistema escolar, sin el reconocimiento de la cual —más acá o más allá del lenguaje durkheimiano— la investigación en sociología de la educación sería difícilmente lo que ha sido en el pasado y lo que es ahora.

Para el caso de la sociedad española tradicional el sistema escolar se ha ocupado más de la segunda cara de esa doble función —diversificar— que de la primera de ellas —homogeneizar. Realmente el sistema escolar español funciona socialmente sobre todo como un instrumento de legitimación social para una minoría de elegidos, y en todo caso, como un instrumento de mera promoción o movilidad vertical para, ciertamente, significativas capas de población. Dicho sistema se ocupa, sobre todo, de una mitad de su cometido: diferenciar, seleccionar, certificar *la valía* de un sector privilegiado de la población. Se ocupa, en una palabra, de legitimar la diferencia, consagrando una particular estructura jerárquica dentro de unas determinadas distribución del poder y división del trabajo. Todo parece indicar que la otra vertiente de su función no ha tenido su brazo más significativo y poderoso en el propio sistema escolar. Esencialmente esa función cohesiva y formativa ha sido cumplida al menos por dos instancias del sistema educativo, en sentido ampliado, y que han sido, por una parte, la familia, y por otra, el aparato eclesiástico tradicional.

O dicho de otro modo: en materia de hábitos básicos de pensamiento, de sentimiento y de acción, los españoles han estado sometidos más eficazmente a la fuerza impositiva de la familia y de la organización eclesiástica que a la fuerza del influjo del sistema escolar. Tanto el consenso básico como lo que históricamente ha sido también disenso básico, en suma, el tronco de hábitos y sentimientos comunes que unen, pero que en una sociedad tradicionalmente dual como es la española, separan, ha descansado especialmente en las dichas instancias educativas, cuya fuerza social ha llegado más allá que la que ha tenido tradicionalmente el sistema escolar o de enseñanza. Todas las estrategias sociales de conservación social han tenido —y tienen— sus bastiones ideológicos esenciales y últimos, no en el sistema escolar, sino en la organización familiar y en el aparato eclesiástico. Dicho sistema ha estado, y está, fuertemente subordinado a estas dos últimas estructuras.

Al cabo de un proceso de honda transformación de las estructuras sociales, hacia finales de los años 70, el sistema escolar español parece estar instalado en una nueva problemática. Esta nueva problemática presenta ciertos rasgos que parecen invertir la situación tradicional. Por una parte se está asistiendo a una pérdida de peso —al menos desde el punto de vista cuantitativo— de la función jerarquizadora y distribuidora del sistema escolar. Se ha atenuado, de alguna

forma, la capacidad de dicho sistema como instancia, al menos única y más relevante, de promoción individual: esa enorme masa de graduados con títulos devaluados socialmente, que tienen rotas sus expectativas, no ya de movilidad ascendente, sino de inserción laboral y social, dentro de un mundo, el cual fuera del ámbito del consumo, parece no necesitarlos. Por otra parte, y desde el otro costado, todo indica que —a la inversa— teórica o potencialmente, se ha revalorizado el papel del sistema escolar como instrumento susceptible de inculcar ese fondo o suelo de ideas-sentimientos básicos que hacen posible, a la larga, y de modo estable la convivencia, y ello dentro de las estructuras sociales y políticas a las que en los últimos años se ha accedido en España.

Este planteamiento —sobre el que no se considera necesario en este momento extenderse— parece proporcionar razones sólidas para defender un diagnóstico global, punto de arranque de este trabajo y que podría sintetizarse en pocas palabras. Actualmente, el sistema escolar español —cuya estructura básicamente dual y cuya lógica de funcionamiento sería ingenuo pensar que se ha transformado sustancialmente— está situado ante la posibilidad de inclinar el peso de su creciente desarrollo, no en su papel de instrumento de selección-distribución, sino precisamente en su papel histórico como instancia unificadora y formativa. No simplemente acceder a la cultura —como trampolín para merecer éstas o las otras posiciones sociales— sino recrear esa cultura e internalizarla, y ello en un transformado proceso de inculcación; no servirse de la cultura como medio, sino hacer de ella —de la formación personal— un fin. Tal parece el reto —o si se quiere, la ilusión— que podría afrontar el sistema escolar español a comienzos de los años 80, esto es, en una época en que precisamente las ilusiones parecen abolidas, borradas de los mapas oficiales del surrealista pragmatismo que nos gobierna.

Dentro de una sociedad que en parte ha convertido en arcaicas ciertas estructuras, en otro tiempo básicas, el sistema de enseñanza constituye uno de los medios por excelencia para dotar de cohesión y de profundización a esas nuevas estructuras emergentes. Dicho sistema aparece, en suma, actualmente como órgano social susceptible de contribuir a la recreación y al fortalecimiento de un fondo de hábitos morales e intelectuales comunes —a través de una inculcación sistemática de los mismos— sobre los que basar un renovado régimen de convivencia.

I

ENSEÑANZA PRIVADA ATADA Y BIEN ATADA

Con todo, y más allá ya de los convencionales discursos sobre *escuela y democracia*, no parece que sea precisamente ésa la dirección hacia la que se camina: antes al contrario. Se sabe que la tarea cuenta con poderosas resistencias y con, hasta ahora infranqueables, obstáculos. No se trata, desde luego, de la existencia de puros problemas

de escolarización en su vertiente más puramente cuantitativa. Por ejemplo, las cuestiones en torno a la gratuidad de ciertos niveles de enseñanza; la no cumplida declaración de obligatoriedad de ciertas enseñanzas, más concretamente las bajas tasas de escolaridad en Formación Profesional, o dentro de la enseñanza preescolar. No se trata solamente de cuestiones puntuales, ni de simples problemas de tesorería o presupuesto. Tampoco se trata de problemas de pura *calidad*, ello en un sentido vagoroso y abstracto. Se trata de la actual reproducción y supervivencia del viejo dualismo escolar en un nuevo dualismo, ahora más profundo: el que supone financiar masivamente con fondos públicos un poderoso sistema de enseñanza privada, y ello como reconocimiento, quizá a los eficaces servicios prestados por este sistema a la sociedad española durante las décadas en las que se asistió al más grosero conchabamiento entre el aparato eclesiástico y el aparato político.

Formando parte de sus planteamientos básicos, en este trabajo se va a partir de la consideración que pasa a sintetizarse. Desde hace unos diez años se viene asistiendo al último asalto que la familia y la organización eclesiástica han acometido en torno a la privatización de la enseñanza en nuestro país. Este asalto cuenta con la oscura complicidad ideológica de buena parte de la reconvertida antigua izquierda y, desde luego, se mueve bajo la plataforma de intereses del movimiento de restauración de las leyes más duras del régimen del capital, del cual las envolventes doctrinas neo-liberales constituyen su ideológico y natural manto. Tanto la consagración social de la enseñanza privada como su penetración en sectores y niveles claves, constituyen actualmente la más clara resistencia a que el sistema escolar cumpla la función homogeneizadora que en este momento histórico cabría objetivamente deducir, tanto de su propia lógica como de la lógica de la estructura social. Cómo va a dar lecciones de *democracia* y de *convivencia* este sistema dual, constituye una cuestión que se responde ella sola: por medio de la democrática retórica. Concretamente, en virtud de esa retórica de la *comunidad escolar*, entre eclesiástica y socialista.

Quede de antemano entendido que no se trata de hacer defensas apologéticas de esto o de lo otro. No hay propósito de ideologizar una cuestión —la de enseñanza privada— sobre la cual la estrategia de sus detentadores consiste precisamente en sobreideologizarla, en un intento de ocultar mezquinos intereses de grupo y de clase. Pero esto no quita para que se vaya a sostener —el conocimiento no tiene afortunadamente nada que ver con la frialdad o con la impasibilidad— que bajo la fórmula *enseñanza libre, co-gestión, pluralismo educativo, elección de centro, derecho de los padres*, en fin, *comunidad educativa*, esto es, bajo el movimiento hacia la *re-privatización* de la enseñanza, ahora financiada públicamente y consolidada, late una de las más espesas sofisticaciones ideológicas bajo cuya capa el viejo sistema escolar se está incrustando y perviviendo en el nuevo. Otra vez se está jugando la batalla de la desigualdad, instrumentalizando el sis-

tema escolar, persistiendo en este secular objetivo de —para decirlo con una expresión dura— dividir a los españoles.

Dentro de una sociedad compleja que se alimente de la diferencia, pero que combata la desigualdad, la dinámica del sistema escolar exige una diversificación de la oferta. Para aquella vieja *escuela única* —que nunca lo fue— hace ya tiempo que ha sonado un compasivo réquiem: ha sido ya históricamente despedida. Sin embargo, todo mueve a pensar que abandonar a la lógica del mercado el proceso de complejificación, diversificación y en fin enriquecimiento de la oferta en el campo de la educación —y ello con el remozado lenguaje, siempre hipócrita, de la derecha confesional, así como con los bovinos estilemas ideológicos del progresismo, que es así como la nueva derecha gusta presentarse ahora cuando quiere prescindir del puro cinismo— supone un movimiento de retroceso histórico, el cual amenaza con servir en una nueva versión viejas situaciones supuestamente superadas: en definitiva, la prevalencia de los intereses particulares y de grupo sobre los intereses generales del conjunto.

II

OFERTA Y DEMANDA ESCOLARES: MODELOS

Tradicionalmente la sociedad española ha conocido un sistema de enseñanza, el cual, al menos desde la perspectiva actual, se caracterizaba por su simplicidad. Consistía, en sus líneas esenciales, en un sistema público dual; dualidad reforzada por la enseñanza eclesiástica tradicional a la cual le estaba encomendada, sobre todo y básicamente, los estudios de bachillerato. Para las clases populares se contaba con la enseñanza primaria, la cual —mayoritariamente estatal— recogía precisamente a quienes no estudiaban. Para una minoría se disponía del verdadero sistema escolar, el cual comenzaba en primero de bachillerato y continuaba en los estudios superiores. Sobre todo a niveles medios —por antonomasia el bachiller— la red de centros eclesiásticos aseguraba a los elegidos una educación cristiana, ya que —por lo visto— en la escuálida, y por varios lustros estacionaria, red de institutos oficiales de bachillerato podía sobrevivir o infiltrarse algún adversario de la religión católica, o si no adversario de ella, de la última y verdadera verdad, a saber: la sistemática práctica del espiritual lavado de cerebro propia de la maquinaria domesticadora del catolicismo triunfante.

Durante décadas a padres y a alumnos se les ofrecía el camino ya hecho. Éste era muy simple —estudiar o no estudiar, sin preguntarse dónde, en qué condiciones, para qué— y no había más que tomarlo, porque la rentabilidad era segura: no se cuestionaba, ni en la teoría ni en la práctica, el derecho de los titulados a que, previa presentación de sus credenciales, incluida la de su *cara bonita*, accedieran a las posiciones altas. Todo esto ha cambiado. Con la creación de la enseñanza general básica el sistema escolar público elimina formalmente su carácter dual hasta la edad de catorce años. Y sobre todo,

estudiar no es lo que era, porque ahora estudian muchos más. Se han devaluado los diplomas: se sospecha que ya no tiene sentido estudiar como medio de alcanzar las posiciones altas. Crece la inseguridad de las familias a las que la rama noble del viejo sistema escolar les garantizaba que sus hijos iban a heredar sus posiciones. Cambia la estrategia de las familias de clase media y alta en orden a conseguir la legitimación de la reproducción de sus posiciones en sus hijos. En definitiva, las clases medias reclaman una *enseñanza de calidad*, una enseñanza gratis y a la carta, a la medida de sus necesidades. Esto es, reclaman una red paralela, financiada públicamente, de enseñanza privada.

Sintéticamente expresados esos elementos, entre otros, están en la base del proceso que ha traído la, dicho eufemísticamente, diversificación de la oferta escolar. Para el caso de los países europeos, en los que no es desconocida la enseñanza privada —incluso la confesional católica—, esa operación de diversificar la oferta escolar se ha realizado fundamentalmente dentro de un ampliamente consolidado, casi secular, sistema escolar público. No es eso lo que ha acontecido en la sociedad española, en la que, como dice el tópico, la ley es llegar siempre tarde, mal y nunca. Aquí, por las mismas fechas en las que después de más de un siglo de intentarlo se lograba, al menos teóricamente, la escolarización completa en enseñanza básica, los antiguos cuasi-monopolizadores del verdadero sistema escolar —nivel secundario— estaban ya puestos a la obra en la construcción de otro, colocado fuera del sistema escolar de la mayoría y más alto y de más *calidad* que éste. A comienzos de la pasada década comienza a subvencionarse a la escuela privada, sobre todo a la enseñanza confesional católica. Por este camino se ha llegado a que el viejo dualismo que antes comenzaba sobre todo en el bachillerato, se extienda al primer año de preescolar y se profundice a todo lo largo de la enseñanza secundaria, en cuyo conjunto el peso de la enseñanza privada —en su mayoría financiada públicamente— se aproxima, según datos oficiales, al 40 por 100 (Véase, en este y otros puntos, la sencilla información numérica que ofrecen las tablas anexadas al final de este texto). ¿Por qué detener las subvenciones en los actuales niveles? ¿Por qué no en B.U.P., y también en la universidad?

Con base en parte de un trabajo de campo realizado —de carácter cualitativo: entrevistas abiertas y grupos de discusión, cuyos materiales no son susceptibles de ser presentados aquí de forma sistemática—, se va a tratar de examinar algunos modelos o tipos de oferta escolar tomando para ello como referencia empírica un ámbito particular: la población madrileña no capitalina, ámbito en el que, como se ha dicho, se ha concretado una investigación cuyo objeto no viene al caso y de cuyos materiales estadísticos también, y en lo que sigue, se va a hacer gracia. Como objeto concreto, asimismo se estudiarán distintos modelos de demanda: qué eligen los que pueden elegir y sobre qué acuerdos tácitos tiene lugar el encuentro entre esas ofertas y esas demandas en este campo.

III

SOBRE LA ENSEÑANZA COMO MERCADO

Durante las últimas décadas, y si bien no eran desconocidas otras variedades, la enseñanza privada por antonomasia ha sido la dispensada por las órdenes religiosas, sobre todo al nivel de bachillerato. Aunque en éste y en otros puntos una de las opciones posibles —y, por lo demás, la ordinaria— es negar la evidencia, cuando no es este el caso, la evidencia obliga a reconocer que en los popularmente llamados *colegios de pago* se dispensaba —de modo más ostensible que no importa en qué centros— una inequívoca educación de clase. Órgano fundamental de la reproducción social de una minoría, la superior posición escolar y social de ésta quedaba asegurada, en el orden de las legitimaciones ideológicas, por lo que se entendía como irrenunciable misión evangélico-educadora del grupo religioso institucionalizado en cuestión.

Sin duda, actualmente la situación tiene el mismo signo, pero es más complicada. Durante los últimos años se ha asistido a la diversificación de los centros de enseñanza privada, así como a la complejización de las plataformas ideológicas de defensa de esa enseñanza y de su legitimación. Actualmente, junto a las tradicionales justificaciones de la enseñanza confesional —las cuales característicamente confundían, y confunden, la crítica del valor de las ideas religiosas con la crítica de la instrumentalización de esas ideas en punto a legitimación de intereses de grupo y de clase—, la enseñanza privada viene asociada, por una parte al auge de las doctrinas neo-liberales, y así mismo, y en un clima del que no está ausente la confusión, a vagas posiciones ideológicas de carácter pretendidamente progresista —o siquiera sea socialdemócrata, esto es, neo-regeneracionista y modernizador— las cuales reclaman algún tipo de práctica de autogestión.

Sea a través de la semántica neo-evangélica, o retro-liberal o posgauchista —vocabularios, los cuales no costaría mucho mostrar que se solapan—, se trata del actual lenguaje de las clases medias. Para lo que resulta ser el denominador común de esta posición —explícitamente expresado en el lenguaje liberal— el de la educación sería un particular mercado de servicios de consumo. Como tal, a este mercado le serían aplicables los postulados de rigor: libertad de empresa dentro de un ámbito en el que el consumidor sería, o debería ser, crítico de lo que consume, consciente de lo que elige consumir, y en fin soberano con relación a las orientaciones de la oferta.

Feliz encuentro de los intereses de la organización eclesiástica y del ahora endurecido capitalismo, esta perspectiva o planteamiento —entre otras cosas— tiene como efecto reforzar en el campo de la educación, por una parte, el protagonismo de los padres —el *revival* de la familia—, por otra parte, el de particulares grupos de intereses económicos, ideológicos y políticos, correspondiendo el papel de corifeos dentro del espectáculo a la grey de la llamada *modernidad* o de la *pos-modernidad* o, en fin, de lo que aquí y ahora toque llamar.

Quienes, desde una óptica económica, serían los verdaderos consumidores, esto es los niños, quedan desplazados de su posición central. No el consumo hecho por los niños, sino el consumo de los padres; los padres como consumidores: éste es el giro de profundas consecuencias que produce este planteamiento.

Para esta posición lo que interesa no es tanto cuestionar qué efectos tienen sobre el niño los servicios que como escolar consume, sino qué efectos tienen sobre los propios padres los servicios que consumen ellos mismos, no sus hijos; por ejemplo, tranquilidad, buena imagen de sí mismos, seguridad, en fin, descarga de responsabilidades. Marx decía que de quien es necesario defender a los niños es, primero, de los padres.

No se trata de disquisiciones vanas, sino de un replanteamiento concreto acerca de servicios concretos: el autobús, el uniforme distintivo del centro, las actividades fuera del currículum, el tipo de pedagogía, el entorno social de la clientela. Quienes consumen todo eso son realmente los padres: ese orden en las cabezas que logra imponer una didáctica autoritaria; ese prestigio social que da un monitor de esquí; esa seguridad que da el saber que el niño está sometido a controles y a pruebas; esa conciencia de pertenecer a un grupo más exigente y más selecto que proporciona el uniforme; esa buena administración del hogar la cual exige que los hijos salgan de casa por la mañana temprano y vuelvan muy avanzada la tarde. Si se trata de un mercado de consumo, los consumidores son como se ha dicho los padres, las familias.

Por otra parte, en tanto que particular mercado, en el de la enseñanza se compran/venden otro tipo de servicios más importantes que los servicios de consumo actual e inmediato. No tanto el presente, sino el futuro: esto es lo que tratan de adquirir y asegurarse los padres. Éstos invierten en el futuro de sus hijos, en su identidad social y en su posición en la estructura de clases. Comprar/vender distintos modelos de educación quiere decir comprar/vender los procedimientos institucionalizados que más probablemente conducen a éstas o a las otras posiciones sociales, a éstos o a los otros grupos o clases. Con relación a la enseñanza privada es «el día de mañana», o es «alcanzar una posición» lo que está en cuestión, si bien el lenguaje ideológico debe mentir y debe decir «buena educación», o «formación integral», o en fin, todos los eufemismos de los que está sembrado este, particularmente, engañoso campo.

Dicho en otros términos, concebido como quiere el planteamiento neo-liberal, el mercado de la enseñanza tiene como función organizar la competencia de las familias en torno a dos objetivos. Primero, la consecución de servicios adecuados para su sostenimiento —necesidades propias de los actuales modelos de familia dominante; consumo competitivo de símbolos de posición social; delegación de tareas de socialización familiar. Y segundo, asegurar la reproducción o transvase a los hijos de las propias posiciones sociales. En menos palabras, los servicios objeto del mercado de la educación constitu-

yen servicios cuya doble función es prolongar, o sustituir por delegación, la socialización familiar, y facilitar la herencia de posiciones sociales de una generación a otra. Para conseguir la más feliz connivencia entre familia y escuela, esto es, para lograr que las cosas sigan siendo eternamente lo que son, para eso está, naturalmente, la enseñanza privada. Con ella se trata de comprar el futuro, o sea de abolirlo.

IV

PÚBLICA/PRIVADA: IMÁGENES SOCIALES

Enseñanza pública y enseñanza privada tienen dos imágenes sociales interdependientes: cada una de esas imágenes constituye el reverso de la otra. Partido en dos mitades este conjunto de opiniones y actitudes estereotipadas constituye, en última instancia, expresión de la pugna sostenida por dos fuerzas sociales. Una de ellas trata de asegurar la persistencia de los mecanismos escolares de reproducción social, adaptándolos a las necesidades actuales. La otra —que no necesariamente canta las excelencias de la enseñanza pública— trata de conseguir que el peso de esos mecanismos, ya que no puede desaparecer, al menos se aminore.

Con relación a la imagen social que existe de la enseñanza pública —y en lo que sigue se insistirá en el uso del lenguaje ordinario, por ser él el que vehicula las categorías de pensamiento usual y socialmente operante—, esa imagen descansa en un hecho: la enseñanza pública es la puesta para todo el mundo; la que no puede excluir a nadie; la que debe dar acogida al que llega sin preguntarle por sus aspiraciones, por sus exigencias, por su condición. Dentro de un mercado abierto los centros públicos de enseñanza se quedan con lo que no quiere nadie, con los restos, con quienes no pueden o no quieren o no merecen —naturalmente todo esto va, en el orden de los estereotipos, junto— tener otra cosa.

Como es bien sabido, en nuestro país todo lo público —hasta los parques y jardines públicos, y por ser eso, por ser comunes y de todos— tiene mala imagen. Se prefieren a ellos los cien metros cuadrados de una parcela en propiedad, la cual, se use o no, constituye un símbolo de posición social. Utilizar los servicios públicos se asocia a una situación de necesidad: recurrir al autobús cuando no se dispone de coche. ¿Hace falta insistir en el hecho de que todos los discursos que echaba, más que hacía, el pensamiento tradicional acerca del célebre *individualismo* del español pueden expresarse antes y mejor con la sencilla observación de que en nuestro país la lógica de la diferenciación social, el funcionamiento de las clases sociales, es algo que aquí se lleva a machamartillo y hasta las consecuencias más duras? Media España quiere huir, escapar, distinguirse y colocarse encima de la otra media. Esta segunda mitad de españoles no podrán participar realmente en la cultura si la cultura es eso: búsqueda de la distinción.

La enseñanza privada constituye un reto para los padres «que quie-

ren lo mejor para sus hijos»: si los padres se aprecian en algo, si de verdad quieren demostrarse a sí mismos ser exigentes y tener capacidad de sacrificio, la enseñanza pública debe quedar por debajo de ellos, a sus pies. Quizá no sepan a qué centro privado van a enviar a sus hijos, pero les reconforta saber que éstos en ese centro escolar no van a mezclarse con niños cualquiera, sino también con hijos de padres exigentes y que se merecen otra cosa. (Se insiste en que este no-académico lenguaje es el que vehicula las actitudes de las familias, según muestran los materiales transcritos procedentes de entrevistas y grupos de discusión).

Todos los servicios que son gratis son, al menos, sospechosos. Existe una larga experiencia histórica de que los servicios públicos funcionan mal y de que su vocación natural es la de consistir en servicios mínimos para situaciones o categorías sociales extremas: la policía, los bomberos, la caritativa asistencia a los pobres de solemnidad. Del funcionamiento de un servicio público no responde nadie: la responsabilidad se diluye en el escalafón de un particular cuerpo de funcionarios. Sólo cuando uno paga está en condiciones de identificar al culpable, tiene derecho a tratar de influir sobre él, a pedirle un tratamiento particularista, en fin, a protestar.

Naturalmente esta imagen responde perfectamente al grado de atención dedicado por los poderes constituidos a la enseñanza pública y, al mismo tiempo, es propia de quienes en virtud de su posición social no están obligados a depender de esa enseñanza, esto es, esa imagen es propia de las clases medias. El acceso generalizado de la población infantil y juvenil al sistema escolar y, por otra parte, el arraigo —sobre todo en dichas clases— de la lógica del consumo de bienes simbólicos ha reforzado el *ethos* típico de los miembros de estas clases. Por lo demás, la posición y la supervivencia de la fracción más moderna y numerosa de las clases medias depende de su nivel de estudios: invertir en el estudio de sus hijos constituye la única salida si quieren salvar a éstos del proceso creciente de proletarización.

V

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y CALIDAD SOCIAL DE LA CLIENTELA

Sin duda resulta mucho más fácil adherirse y asentir a lemas tales como *calidad de vida* o *calidad de enseñanza* que entenderlos. Como emblemas ideológicos o chapas de identificación que son, a su uso le es característico un especial clima de confusión. Vaya dicho por delante que en absoluto se trata de negar que entre varios modelos de enseñanza sólo decide el arbitrario de una ideología, los condicionamientos de un grupo social o de una clase: es precisamente esa idea la que aquí se critica. Por supuesto que resulta legítimo sostener que dentro de contextos dados existen modelos de enseñanza más racionales que otros y técnicamente y objetivamente mejores y más justos y más adecuados y de más calidad: evidentemente, el trabajo en so-

ciología de la educación no podría relativizar ese postulado porque parte de él, como es obvio. Precisamente la idea del consumo y compra-venta de idearios —el moderno relativismo izquierdizante, puesto al servicio del viejo dogmatismo— forma parte de un planteamiento situado en las antípodas del aquí propuesto.

Ocurre que ordinariamente la ideología habla de *calidad de enseñanza* por pereza que le da no llamar a las cosas por su nombre, y como pura expresión de preferencias sociales, siempre con un punto de inconfesabilidad, típica de toda aproximación ideológica a la realidad. Usualmente esa *calidad* no está relacionada con patrones de racionalidad técnica, o con criterios objetivos, sino con valoraciones particularistas, legítimas en el plano existencial pero no en el del conocimiento. *Calidad de enseñanza* no quiere decir, tal y como ordinariamente se la invoca, una pedagogía más racional, una formación más rigurosa. Al contrario, muchas veces esa *calidad* remite a una pedagogía autoritaria y ancestral, a una concepción de la infancia caduca y dañina. Por ejemplo, la persistente práctica de segregar actualmente a los niños y a las niñas, ¿es eso *calidad* de la enseñanza? Esta segregación, así como otras infinitas prácticas escolares, no aguanta ser sometida al tribunal de la razón, y es precisamente porque las cosas están muy claras por lo que a las fuerzas reaccionarias no les queda otro recurso que bajar el telón, sembrar el relativismo y convertir lo que llaman *libertad* en una coartada. Ciertamente algunas cuestiones son cuestión —valga la redundancia— de gusto. Cierto, asimismo, que en otras, hay gustos que merecen palos.

Una extendida imagen social de la enseñanza privada quiere ver en ésta, tanto en el presente como tendencialmente hacia el futuro, una superior *calidad* que la que sería propia del otro polo de la situación, esto es, de la enseñanza pública. Naturalmente que esta imagen encuentra muchas ocasiones de corroborarse a sí misma en su verdad: tantas como ocasiones para desmentirse. No es difícil considerar, a través de las estadísticas oficiales, varios indicadores que se aproximan —bien que de forma global y tosca— a una visión cuantitativa de ciertos elementos de la situación: dimensión de los centros; antigüedad de las instalaciones; número medio de alumnos por aula; sexo de los alumnos; servicios de comedor y de transporte; actividades fuera del currículum oficial; rendimiento del alumnado, retraso escolar, repetición, edades modales por curso; lenguas extranjeras que se estudian; especialización de la enseñanza de educación física; composición del profesorado por edad y sexo; número medio de alumnos por profesor; plantillas de personal no docente; servicios administrativos, y en fin, algunos otros indicadores más.

No es difícil constatar que algunos de los indicadores que más claramente podrían relacionarse con la *calidad técnica* de la enseñanza, así el número medio de alumnos por aula, o el número medio de alumnos por profesor no expresan una situación relativamente desfavorable para la enseñanza pública, antes al contrario. Tampoco parece sensato poner globalmente en causa ni la *calidad* de las instalaciones es-

colares —elevado peso de centros públicos de reciente construcción, sobre todo en las zonas metropolitanas— ni la *calidad* media del profesorado: preparación, formación.

Realmente no se trata de una *mejor o peor* enseñanza, sino de dos tipos de oferta y demanda diferentes. Al margen de sus distintos modelos, la enseñanza privada supone otro tipo de organización y de gestión, evidenciados ya en lo expresado cuantitativamente por algunos de los dichos indicadores: modernización y ampliación del currículum —por ejemplo, enseñanza prioritaria de la lengua inglesa—, servicios para-escolares —comedor, transporte—, mayor densidad de servicios administrativos de cara al propio centro y de cara al trato del alumnado.

O dicho de otro modo, como modelo, la enseñanza privada no oferta lo que, estrictamente hablando, debe denominarse *mejor* educación, sino otra cosa. No es propiamente *más calidad* lo que vende, sino que vende lo que socialmente se quiere expresar cuando se dice *seriedad, seguridad, orden, control, guarda, cuidado, eficacia, futuro, prestigio, respeto, disciplina*.

VI

SOBRE LA CUESTIÓN DE LOS PÚBLICOS O CLIENTELAS

Enseñanza pública y enseñanza privada tienen básicamente distinto público, diferente clientela: públicos y clientelas de diferente calidad social en una distinta posición y con una diferente relación contraída con la cultura escolar. Esto es una parte esencial de lo que ordinariamente se oculta cuando se habla de *calidad de enseñanza*.

Como es sabido, si en materia de enseñanza, hay un tema *non-sanc-to*, esto es, paradójicamente, sacral, éste es el de la clientela diferencial de los centros. Quizá lo último que es capaz de verbalizar un docente o una institución de enseñanza es lo relativo al origen social o procedencia social de su alumnado: lo propio —la deformación profesional más típica y acaso más dañina— es hablar solamente de «el hombre», como hacía, por ejemplo, Giner de los Ríos, o de la «inocente igualdad de la infancia», como decía Ferrer i Guardia. Naturalmente, en el caso de la enseñanza confesional católica el intento de borrar las huellas de la procedencia social de su alumnado —sólo oblicuamente y a regañadientes reconocida, más bien para el caso del lejano pasado— alcanza uno de los puntos máximos en el esfuerzo, consustancial a no importa qué profesorado, por —en este punto— no decir la verdad.

Hace ya bastante tiempo que los españoles no se dividen en ricos/pobres, clericales/anticlericales, cultos/incultos, y demás categorías tradicionales. La estructura social se ha diversificado y en el sistema escolar se ha reproducido esa diversificación. Por otra parte, naturalmente que el sector de enseñanza privada no tiene un público o una clientela monolíticos: tampoco ella es monolítica. Aunque precisamente la diversidad de la enseñanza privada será más adelante ob-

jeto de atención valga hacer ahora algunas precisiones sobre sus clientelas.

Obviamente, la composición social del alumnado de un centro escolar está, por de pronto, en función de la composición social del entorno en que está enclavado dicho centro. Ahora bien, el espacio potencial o zona de reclutamiento de un determinado centro escolar tiene un radio más o menos grande según sea mayor o menor la edad de los alumnos —o si se quiere, más alto el nivel de enseñanza que imparta el centro—, y así mismo según sea el tratamiento que se le dé a la cuestión de la movilidad geográfica, o sea, a lo que se llama *transporte* escolar. Por cierto que las personas adultas no admitirían este término o categoría de pensamiento: *transportar* sólo se transportan —son objeto de transporte— las mercancías, los niños y el ganado.

Existe una mayor movilidad del alumnado —y por tanto, una mayor oportunidad para el reclutamiento diferencial— en BUP o FP que la que hay en *jardín de infancia* o en la propia EGB. Esto es, el juego que consiste en que los elegidos puedan elegirse y encontrarse interesantes unos a otros y reconocerse como de la familia, es tanto más fácil de jugar a medida que se asciende a lo largo de la pirámide escolar. Y en última instancia, hasta para *jardín de infancia* algunos padres pueden elegir disponer de los servicios de transporte y de comedor escolar y pueden elegir comprar la enseñanza no importa a cuántos kilómetros de casa se encuentre ésta.

Como es obvio, en un pequeño municipio la escuela pública reproduce en su alumnado la estructura de posiciones y de clases tal y como ésta se da en la sociedad local. Básicamente, éste es el tipo de reclutamiento —abierto— que conoce, por ejemplo, buena parte de la población madrileña no capitalina. Situación muy distinta se da en municipios grandes, y en general en toda la zona metropolitana. Dentro de cada barrio —y con fuerza decreciente de preescolar a BUP o FP— cada centro de enseñanza tiende a reclutar a la mayor o menor socialmente diversificada clientela que reside en su entorno. Hay barrios obreros y escuelas obreras, zonas con ésta o la otra composición social y escuelas que tienden a recoger a esa, en cada caso, característica clientela.

Cierto tipo de enseñanza privada tiene característicamente un público de clases trabajadoras o de clase media-baja —véase más adelante—: es el caso típico de la enseñanza privada en la madrileña zona metropolitana sur, aunque no exclusiva de ella (pequeñas guarderías, centros subvencionados de EGB, academias de BUP, academias y centros de FP). Este tipo de enseñanza privada se alimenta de la situación carencial y deficitaria de la enseñanza pública. Existe aquella porque no existe ésta.

Completamente distinto es el modelo genuino de enseñanza privada: la heredada enseñanza confesional católica y la organizada enseñanza modernizante no eclesiástica. No parece necesario insistir en que estos dos tipos de enseñanza privada constituyen el refugio, la

primera de las clases medias tradicionales, la segunda de las modernas clases medias. Todo parece indicar que, en virtud del transporte escolar, la clientela de estos centros tiene un grado de uniformización en punto a posición social más elevada que la que tiene el espacio o territorio en el que esos centros están enclavados. O con otras palabras: los barrios, las casas, las calles son más *abierto*s socialmente que lo que lo son típicamente estos centros privados de enseñanza.

VII

ENSEÑANZA PRIVADA Y PARTICULARISMO

Efectivamente no es la consideración de las puras características objetivas, externas, y si se quiere estáticas, de su público diferencial típico lo que más luz puede arrojar sobre el actual arraigo e irresistible ascensión de las ideologías legitimadoras de la enseñanza privada —por ejemplo, en el país vecino, cuna del socialismo. Más interés tiene considerar el carácter de la relación que la enseñanza privada sostiene con su clientela. Ayer y hoy, la enseñanza privada, en su expresión más pura, va unida a un proyecto particularista: es su razón de ser. Cohesionar a un grupo, tan vasto como se quiera pero particular, fortalecer los mecanismos que hacen posible a ese grupo reconocerse en su particularidad, y que hacen desarrollar el sentimiento de *nosotros*. Desde los uniformes escolares hasta la fiesta de fin de curso, pasando por las asociaciones de ex-alumnos, todo en la enseñanza privada está pensado para producir y alentar ese sentido religioso de pertenencia a un grupo, o como se dice en el lenguaje actual, de una *comunidad*. (O sea, en el viejo lenguaje del positivismo clásico, pero ahora directamente tomado de la doctrina social católica, esto es depurado aquel de jacobinismos durkheimianos o secularizaciones comtianas.) Toda enseñanza privada apunta a la cohesión de un grupo, a la internalización del sentimiento de pertenencia. Dentro de la enseñanza privada la expresión *educación religiosa* constituye un pleonasmismo. Sociológicamente hablando, no hay enseñanza privada laica. (Para el caso de la enseñanza pública es difícil dirimir: ése debería ser el reto actual si el calendario no se hubiera detenido.) La esencia de la enseñanza privada es la religiosa imposición a su alumnado de un particular sello y marca de naturaleza sacramental, de un religioso sentido de la distinción, de un religioso punto de orgullo, en fin, del religioso reconocimiento en un mismo aire de familia, así el que tiene el ex-alumnado de Deusto, o el de Harvard, o el de Eton, y en fin el de todas las comunidades escolares. Todas ellas descansan en la categoría cristiana de *cuervo místico* y de *unión en Cristo*. Por antonomasia, cualquier centro confesional es una comunidad y en cualquier centro dicho laico, de clases medias-altas —con el mismo sentido de la diferencia y de la cohesión y del *nosotros* y de la *comunidad*— se reparte esa religiosa comunión en cualquiera de los gestos cotidianos.

Ahora la enseñanza se ha generalizado a toda la población y buena parte de las clases medias se pierden en un mar que cada vez tiene

para ellos menos seguras orillas: pierden eso que, en lenguaje también actual, y asimismo religioso, llaman *la identidad*. Asimilan *educación a distinción social*, no separan la *formación* de la conciencia de singularidad y de superioridad. Es por eso —para no perderse y para sentirse y tratar de ser superiores— y no por razones de calidad —de calidad técnica— por lo que, cada vez más, los miembros de las clases medias, están dispuestos a *elegir*, esto es, a mantener a distancia el proyecto universalista de la enseñanza pública, el cual lo abandonan, o se lo recetan, a las clases trabajadoras.

Cuando existe en medida suficiente —condición que aquí no se da— la enseñanza pública no señala condiciones, no elige a nadie. Ahora conforme va entrando en ella el alumnado de clases trabajadoras va saliendo de ahí el alumnado de clases medias. Ciertos sectores de éstas están tratando y consiguiendo mantener y reforzar otro sistema escolar jerárquicamente situado sobre el común. Tienen derecho a perseguir ese fin, pero no a utilizar esos medios en una operación que resulta ser, en definitiva, un expolio.

Enseñanza pública y enseñanza privada se diferencian por sus instalaciones materiales, por su profesorado, por el tipo de organización de esos elementos. Se diferencian por su clientela. Pero sobre todo se distinguen porque obedecen a dos proyectos distintos: un proyecto universalista —que en todo caso y como mínimo no se conforma con menos que con la comunidad nacional— y un proyecto particularista de grupo o de clan. Efectivamente, la distancia que va de uno a otro planteamiento coincide exactamente con lo que desde los griegos se ha definido como terreno de lo *público* y terreno de lo *privado*. Privatizar la enseñanza, hacer de ella una mera prolongación de la tarea socializadora de la familia —de la familia tradicional— equivale, en tanto que movimiento social, a tratar de darle la vuelta, a querer volver a recorrer ahora hacia atrás, la evolución histórica de las sociedades occidentales. Pero, ¿no están éstas actualmente puestas en un empeño básicamente regresivo y reaccionario, el cual trata de recuperar todos los viejos valores, dentro de un movimiento histórico consistente en una pura y simple vuelta atrás?

VIII

TIPOS DE DEMANDA ESCOLAR

Dos sectores ideológicos dentro de las clases medias: el sector tradicionalista y el sector progresista, o que trata de parecerlo. Dentro del primero —que con preferencia envía a sus hijos a los centros confesionales— sus prejuicios de clase hacia la enseñanza pública se evacúan por medio del discurso moral. Este discurso dice: la enseñanza pública no educa; no enseña normas de conducta; no inculca un espíritu de disciplina; no hay orden; no hay control; los profesores hacen huelga; los niños están sometidos al imperio de los hijos de la calle; aprenden pillerías y cosas sucias; se abandonan y se hacen unos vagos; además no hay organización, y nadie responde de nada, porque

los profesores están seguros en un escalafón y da la hora y acaban sus obligaciones y se van. Así reza el discurso convencional. Valga el símil: sintéticamente es como si alguien después de haberse engullido por sistema la comida de otro le llamase a éste flaco.

Todo indica que si estos padres, como se ha dicho, de clases medias tradicionalistas, llevan a sus hijos a un colegio confesional católico —y desde luego a sus hijas, y además significativamente a centros segregados por sexos— no es fundamentalmente, ni mayoritariamente, en razón ni de convicciones religiosas —a no ser que por convicciones religiosas se entienda tapaderas ideológicas de tres al cuarto— ni por preferencias de orden estrictamente pedagógico o de *calidad* de la enseñanza. Buscan orden, disciplina, seguridad, otro más estricto estilo de vida, más tensa sujeción a los estudios, hábitos de obediencia, de aplicación, de respeto a lo que tiene que ser. Dicho brevemente, tratan de guardar a sus hijos, de ponerlos a salvo y a recaudo de la contaminación con la forma de vivir de las clases sociales bajas: laxitud de estas últimas es aquí el eufemístico diagnóstico que de ellas hacen.

¿Ideario del centro? ¿Reuniones con los profesores y participación de los padres en la gestión? Son muchas las razones que hacen pensar que al padre medio eso no le interesa: sabe que esto es obvio, y está de acuerdo de antemano en todo lo que pase y en todo lo que haga la dirección de ese colegio confesional. Por lo demás, la dirección u organización del centro es algo contrastado por las reglas de una orden, por una larga experiencia, por el apoyo de una red institucional que tiene más colegios y, en definitiva, por las normas y directrices de las jerarquías provinciales, nacionales y romanas. Parece darse la ecuación contraria: sea confesional o laico, a más cerrada confianza en el centro —a más prestigio de éste— menos necesidad de participar realmente en molestas y áridas discusiones o decisiones, las cuales se consideran de un carácter técnico-pedagógico. No hay participación, sino unión simbólica, adhesión tácita: comunión. *Comunidad escolar* —que, en mi criterio, es el nombre de esa tristemente vergonzante claudicación socialista ante el planteamiento neoevangélico/capitalista— no se aviene con la práctica de la *participación*, sino evidentemente con la de la *comunión*, categoría de pensamiento ésta clave del universo mítico-mágico-religioso.

Este tipo de centros privados ofrece a los padres la solución hecha: les contrata toda la escolaridad de sus hijos, desde preescolar al ingreso en la universidad. No son unos servicios concretos, y es una tontería tratar de hacer una crítica de esos servicios: es el futuro del hijo —si es niña, su valor en el mercado matrimonial— lo que el padre pone en manos del centro. El camino no será fácil, pero el niño llegará, como han llegado todos. Para los padres se trata de firmar un contrato de adhesión: lo dejas —para eso hay libre elección— o lo coges. En este último caso entras ya a formar parte de *la comunidad* —cristiana: ¿se conocen otras que no sean sino variantes?— pero lo quiera o no, a quien *elige* le es aplicable hasta la letra pequeña del contrato, esto es, preferentemente ella.

Como se decía anteriormente, el segundo sector está formado por las clases medias modernistas, clases semi-cultivadas y de ellas los elementos más bien jóvenes, semi-cultivados y progresistas, o que se auto-complacen en su modernidad, posmodernidad y demás categorías mentales de la derecha renovada. Para ellos la enseñanza pública es la escuela-cuartel, una cárcel para la creatividad, la espontaneidad y las alas de mariposa de sus hijos. Este tipo de padre —que no se deja engañar por las ideologías; que está de vuelta de ellas, quiero decir que está sobre-ideologizado de pragmatismo y de los misticismos de más ínfimo valor; que vive de soñar y de practicar en todos los terrenos la religión de lo que llama *una alternativa*— tiene como dogma pensar que una infancia sana no se merece ese autoritarismo lóbrego de la escuela pública: entradas y salidas en fila militarista, a golpe de silbato —como si sus hijos fuesen el día de mañana a trabajar en una fábrica—; memorismo mecánico y servil; disciplina impersonal, exterior; *deberes* rutinarios; con buena parte de profesores de cincuenta años para arriba (los salvados de la depuración que hizo Franco). (Por tercera vez se insiste en que se está utilizando el lenguaje y las categorías de percepción-sentimiento-pensamiento de los actores.)

Para esta beatífica fracción de las clases medias, la solución se llama, *sálvese quien pueda*, y se concreta en gestos; a poder ser alternativos: por ejemplo, cooperativismo, pequeñas escuelas —y si se pueden llamar no-escuelas mejor; así laboratorios, talleres, granjas— nuevas fórmulas de participación, nueva pedagogía, auto-gestión. Está claro que la infancia lo tiene que pasar bien. (Acaso porque en su infancia no lo han pasado los padres: es una forma de corregir su biografía y una forma de vengarse del pasado.) Nada de enseñanza de contenidos, ni del recitado de la tabla de multiplicar: estimular la comunicación no verbal, la expresión corporal; no coartar la espontaneidad. En definitiva: todos los *tics* del reformismo pedagógico y del filisteísmo típicamente contemporáneo.

Dos grupos o clases más y su relación con la escuela pública: las clases media-alta y alta y las clases trabajadores. Para las primeras, la escolarización —en edades tempranas— en enseñanza pública no es una posibilidad real. Sus colegios exclusivos no necesitan naturalmente mendigar subvenciones, ni practicar sistemáticamente la hipocresía. Altas sumas de entrada, equitación, bilingüismo, coordinación con centros extranjeros, por ejemplo, estadounidenses. Tan lejos están de la escuela pública —o sea, tan por encima— que no consideran esa opción. La excepción lo prueba: esos casos ejemplares, que no pueden por menos de ser noticia y venir en la prensa, de padres muy importantes cuyos hijos hacen enseñanza básica en la escuela pública. Tan seguros están de la distancia y del peso de las cartas que tienen a su favor que se permiten el lujo de darse y de dar la impresión de que están dispuestos a jugarlas, esto es, a jugársela.

Por su parte, el grueso de las clases trabajadoras no tiene imagen consolidada de la enseñanza pública: es sencillamente su destino *natural*. Se la ofrecen —escasa— y no pueden hacer sino cogerla. Buscan

un puesto escolar en un centro público/gratuito y cogen el primero que tienen la suerte de encontrar —si la tienen— y se felicitan por ello. Y en no pocos casos —con miedo a perder su silla por ir a Sevilla— no lo sueltan a pesar de que tengan a sus hijos de básica en centros públicos diferentes o de que tengan que utilizar transporte.

IX

MODELOS DE OFERTA ESCOLAR

Para la percepción espontánea, los centros escolares —sobre todo los de la enseñanza básica, que son aquí los que fundamentalmente se cuestionan— se dividen en categorías tales como las siguientes: grandes y pequeños; gratuitos y de pago; de seculares o de curas/monjas —con esa puntualización que hace la madre moderna y culposa a la vecina: *pero las clases las dan señoritas*—; de gente bien o de gente cualquiera —en este caso se matiza compasivamente: *popular*—; con comedor escolar o sin él: con profesores viejos o jóvenes; lejos, o aquí abajo cerquita de casa; estatal o privado; sin subvención o con cuánto de ella —aquí se hace la cuenta de lo que tendría que pagar si no estuviese subvencionado, al menos en parte: ahorro subjetivo—; con un director simpático y asequible o desconocido y déspota; con preceptivo uniforme escolar o sin él; que dan mucha religión —los hacen ir a misa y todo eso— o lo normal; que los baldan a *deberes* para casa, o que no es para tanto; con unos patios muy grandes o bastante pequeños; de chicos o chicas sólo, o de todos juntos; con asociación de padres o sin ella; con transporte escolar o sin él; con posibilidad de meter allí a un segundo hijo o bastante difícil; con profesores conocidos o no, asequibles o remóticamente situados; con toda clase de actividades extraescolares o, que las clases de judo y de macramé las está ya tramitando la asociación de padres; que controlan, o que no, la marcha de los niños; que les exigen a éstos y no les dejan hacer lo que les da la gana, o que son modernos y abiertos; con unas instalaciones buenas, limpias y en orden, o lo normal —entiéndase, que al entrar se mastica un poco de polvo y que hay olor a chiquillos. Podría seguirse así, naturalmente, hasta donde se quisiera.

Estas categorías tan elementales de percepción puntual de la realidad —no *ad usum populi*, sino también para uso de los miembros de las clases más pudientes o más sabias, sobre todo cuando éstos no tienen un interés especial en decir la verdad— no se equivocan, pero esas estrategias clasificatorias una a una no están en condiciones de poner orden entre ellas mismas, jerarquizando las diferencias, y en fin de remitirse o quedarse con lo esencial, con lo que determina el resto: en suma, de dar cuenta de su particular estructura.

Naturalmente, de la tipología de centros escolares puede hacerse un árbol tan casuísticamente tupido que tape la visión de las ramas y aún la del tronco. Ciertamente que no es la única, pero una forma de evitar ese peligro consiste en ver el abanico de centros posibles distinguiendo en él dos ramas. Una, los centros que ofertan —o que fa-

cilitan por medio, por ejemplo, de filiales o de centros de algún modo asociados— toda la escolaridad: de preescolar a ingreso en la universidad. Otra rama, todos los demás centros, esto es, aquéllos que ofrecen un nivel de enseñanza —o dos en el caso de Preescolar/EGB.

Estos dos tipos básicos de centros son cualitativamente diferentes. Un tipo de centros —el segundo de los dichos— ofrece un servicio particular: una enseñanza. Otro tipo de centros —el primero— oferta mucho más que mera enseñanza: ofrece un cauce organizado para la cotidiana atención y cuidado de los hijos y ofrece posibilidades ciertas acerca de su futuro escolar y social. Dentro de este primer tipo de centros —oferta de escolaridad completa: básicamente EGB y BUP— los padres con una decisión —la de entrada— lo más probable es que se ahorren todas las decisiones: sólo tienen que dejarse llevar, esperar a que el niño responda. Dentro del segundo tipo —centros sólo de EGB, sólo de FP o sólo de BUP— los padres están obligados a tomar decisiones y a efectuar cambios decisivos más allá de la EGB. Aunque hay factores de más peso, la simple fuerza de la inercia está a favor de la continuación EGB/BUP en aquellos centros que ofrecen ambas enseñanzas —se insiste, directa o indirectamente a través de filiales, centros del mismo tipo, orden religiosa o grupo. Naturalmente toda la enseñanza pública pertenece al segundo tipo: esto constituye una circunstancia esencial a remontar por su alumnado, esto es, el eventual cambio posterior —si merecido— de enseñanza y, por consiguiente, de centro. Sólo por este hecho puede afirmarse que quienes mencionan la expresión *igualdad de oportunidades* en el contexto de una defensa de la enseñanza privada, o no saben lo que dicen o no dicen lo que saben: particularmente, me inclino a pensar que son mayoría quienes están en esta última situación.

Desde la perspectiva analítica puede considerarse otro segundo eje alrededor del cual bailan las diferencias: el tipo de reclutamiento selectivo o no que hacen los centros de modo típico y característico. Sobre el papel se trata, en última instancia, de esta disyuntiva: o los centros reclaman ciertas previas condiciones a su alumnado —económicas, ideológicas o del tipo que fuesen— o bien admiten incondicionalmente a todos los que pretenden tener acceso, sin para ello someterles a ningún género —sutil o grosero— de interrogatorio, ni para conocer su trayectoria escolar, ni para tener indicios suficientes del volumen de la cuenta corriente de sus padres, o más realísticamente, ni para ver si sus padres aceptan o no las normas, ideario, proyecto pedagógico, o espíritu —de cuerpo— del colegio en cuestión. Ciertamente esta disyuntiva no es real: la enseñanza pública sólo admite a los que *caben* en su red de centros, la cual es insuficiente y está mal distribuida espacialmente. Para muchos casos elegir es tener que elegir enseñanza privada. Pero, para proseguir, supongamos teóricamente que la enseñanza pública exista de verdad.

Operativamente la segunda variable —reclutamiento selectivo— puede dicotomizarse, o más realísticamente, graduarse. Por un lado, hay unos centros que son primariamente selectivos o que establecen

una marcada selección, la cual, no por implícita, deja de ser más manifiesta. Por otro lado, existen otros centros sólo secundariamente selectivos. (Modelo: la enseñanza pública, con una oferta real, o sea *in situ*, considerablemente insuficiente, y cuya selección es, no la que hace ella misma, sino la que hacen los otros, de modo que en ella se selecciona por objetivo abarrotamiento o por subjetiva exclusión.)

Crúcense estos dos criterios —ofertan, o bien la escolaridad completa, o bien solamente una enseñanza (centros integrados o no) y reclutan más o menos restrictivamente a su alumnado— y se obtiene una tipología. Ésta ofrece al análisis cuatro situaciones distintas, las cuales se van a pasar a considerar. Véase el gráfico adjunto.

TIPOLOGÍA DE CENTROS		MODELO DE OFERTA	
		Escolaridad completa	No escolaridad completa
MODELO DE RECLUTAMIENTO	Más selectivo	I	II
	Menos selectivo	III	IV (E. Pública)

Lógicamente en cada uno de estos cuatro campos de análisis se dan subvariedades distintas de centros, las cuales desde la perspectiva ideológica suponen diferencias a veces chocantes, por ejemplo, confesional/laico, las cuales, sin embargo, pueden considerarse tan importantes como se quiera, pero de matiz —de fracción de clase, ideológicas, de técnicas pedagógicas: nada sustancial socialmente hablando. Sociológicamente, la distinción entre *confesional* y *laico* pertenece a la superficie. ¿No está, por ejemplo, el mismo término, inequívocamente eclesiástico, de *comunidad* —categoría mental universalmente triunfante en los tiempos que corren— denunciando la falacia del supuesto proceso de secularización y laicización de la moderna cultura dominante?

Por otra parte —y esto es lo que trata de establecer esta tipología— los centros pertenecientes a cada uno de esos campos tienen funciones sociales distintas correspondientes a específicas y características clientelas. Aunque no puede tener las virtudes de las recetas prácticas, tal vez pueda estimular siquiera sea un milímetro la reflexión y ayudar a una lúcida toma de posiciones en materia de política escolar. Valga adelantar que de los cuatro diferentes campos analíticos, tres lo son de variedades de centros de enseñanza privada: I, II y III.

X

CRITERIOS SELECTIVOS DE RECLUTAMIENTO

Pero antes de seguir parece necesario pensar el segundo criterio sobre el que la tipología está construida. No me refiero a la doble dis-

tinción de la oferta escolar: escolaridad completa o no —esencialmente niveles EGB/BUP, EGB/FP. Esta variable no parece que demande más precisa definición: cualquier centro escolar concreto puede ser clasificado sin violencia en virtud de este criterio. Es la otra variable la que creo que conviene precisar: reclutamiento selectivo o no. Valga hacer por de pronto, algunas elementales consideraciones.

Todo establecimiento escolar, sea cual sea, tiene —a la manera de una tienda— las puertas abiertas a quien quiera entrar. Pero para hablar de *acceso* y además de *acceso libre* es necesario tener voluntad de practicar la sofística de *la libertad*: esa sofística dentro de la que se disputan el laurel los viejos liberales renovados y el eternamente joven cuerpo místico, eclesial y católico. Una tienda está abierta solamente a quien tiene dinero para comprar lo que hay dentro: en esas condiciones puede no haber acepción de personas. Se sabe que los anticlericales —si es que se trata de una especie no extinguida— no suelen matricular a sus hijos en colegios confesionales católicos. No se trata de *acceso* sino de que, en este caso el reclutamiento —operación activa, no del consumidor sino del oferente— no va dirigido a ellos. Resultaría ridículo ponerse a pensar quién es el que *no elige* a quien, si el anticlerical al colegio católico o éste a aquél.

En definitiva y aunque en sociología pueda decirse de otro modo: es rarísimo ver entrar a un hotel de cinco estrellas a un señor con boina llevando una maleta de madera. Cualquier establecimiento que oferta elige dirigirse, en el mismo acto de su constitución, a un público determinado, no que existe, sino que es capaz de existir habida cuenta de la fuerza de esa oferta: todos los centros escolares seleccionan o son selectivos. (Las escuelas públicas discriminan a los chinos que sólo saben hablar su lengua: les cierran las puertas). Marx parafraseado: es el productor y es el producto los que eligen al consumidor, los que determinan cómo éste debe ser y comportarse, los que lo crean.

No hay acceso libre, ni la elección individual se da fuera del concreto círculo de los que pueden elegir, bien en razón de su posición económica, de su sexo, de su clase, en fin de una espesa estructura de posiciones diferentes cualitativamente. O dicho de otro modo, y si la ideología neo-liberal insiste en el planteamiento: no existe más que la demanda efectiva. Hay *no acceso*, sino *reclutamiento* y además siempre reclutamiento selectivo: operación de —valga la expresión— creación, captación y absorción de una clientela concreta, cuyos rasgos están prefigurados en las características de la oferta.

Reclutamiento selectivo: hay mil maneras, activas y pasivas, de llevar a cabo esa operación. Se selecciona, por ejemplo, al público o clientela escolares bien con criterios escolares —pidiendo el expediente—, bien con criterios económicos —basta la pura información acerca de cuánto es el importe de la mensualidad— bien ideológicos —aquí tenemos uniformes muy monos, las niñas tienen que llevar el pelo corto y deben observar una estricta disciplina—: al padre que le digan eso, o sin llegar a ello, y como es usual, simplemente lo deduzca, lo han excluido de la clientela legítima. Como hay que pen-

sar que normalmente, se sienta excluido un peón —aunque le hayan firmado un cheque en blanco— si ve en la sala de recepción un imponente piano de cola. No es que elija o no elija: *esto no es para mí*, dice el peón, y con ello rectifica y pone en su lugar a planteamientos sofisticados, o sea simplemente tramposos.

Como es lógico todo reclutamiento selectivo se remite a un criterio del cual todos los demás son afluentes: el criterio de la posición social. Esta posición se manifiesta en un diferencial universo simbólico: un ethos, una idiosincrasia, un modo distinguible de conducirse, un estar, un ser. Esto es, no exactamente tener éstas o las otras ideas —no las ideas puramente religiosas— sino el universo global que diferencia a unos grupos sociales estratégicos de otros, a unas clases de otras. Naturalmente que las precedentes observaciones son obvias, por elementales. Casi serían de risa si no fuese porque el ejercicio de la sofisticación —contra el que están aquellas dirigidas— anega seriamente la usual percepción de la realidad en este campo.

Por último, cabe señalar algo importante. No se trata de que la operación de reclutamiento selectivo —ordinariamente pasiva e implícita— exija imperativamente pertenecer a un grupo, a una clase: basta con ser un aspirante con probabilidades a formar parte de ese grupo o de esa clase. Por ejemplo, la enseñanza confesional católica —no toda ella: dentro de tan vasta empresa de dominación espiritual están cubiertos mal que bien todos los flancos y están previstas de antiguo las órdenes y las instituciones concretas que se especializan en pobres de espíritu, de cultura y de capital—, la enseñanza confesional digo, se caracteriza no sólo por reclutar mayoritariamente a las clases medias, sino por convertir al universo simbólico de las clases medias, a la fracción de clases trabajadoras que se da por aludida en su reclutamiento selectivo: no son, pero quieren serlo.

Un punto de interminable discusión sería éste: qué efectos ha tenido sobre su inequívoco tradicional reclutamiento selectivo la masiva subvención pública a la enseñanza privada. ¿Ha sido la apertura de su clientela más allá de la apertura de la estructura de clases? Consúltense cualquier encuesta nacional y véase la composición social del alumnado de la enseñanza privada. Tómese el mapa y nótese la correlación existente a nivel interprovincial entre incidencia de la enseñanza privada y peso de las clases medias. Cójase, en fin, por ejemplo, el mapa de Madrid y se observará que en la capital el peso de la enseñanza privada es claramente superior al peso que tiene esta última fuera de ella; en la zona metropolitana el grado de implantación es más elevado que en el conjunto de municipios de la Comunidad; también se apreciará que los centros integrados se concentran en los viejos y nuevos barrios de la burguesía: en la zona oeste y en la zona norte y noreste. Me remito al Apéndice.

Básicamente, y resumiendo, los antiguos centros privados han mantenido y reproducido su característica clientela, la cual se beneficia ahora de la gratuidad además de la distinción. ¿Qué otra clientela escolar típica tienen los modernos tinglados dichos cooperativistas y

autogestionarios, sino ciertos sectores de las clases medias cultivadas? Ciertamente que la sociología debe tomarse la molestia de ser precisa en materia de mediciones. Pero aquí no se trata de contabilizar la situación, sino de constatar lo que constituyen secretos a voces.

Queda añadir algo que es obvio: la enseñanza pública en el nivel de enseñanza básica primariamente no recluta selectivamente sino de forma residual. Se limita a recoger las sobras, y si recluta selectivamente lo hace dentro de límites que pueden ser considerados aquí no pertinentes: niños extranjeros, niños deficientes, niños de diferente lengua vernácula que la lengua dominante, y en fin colectivos semejantes. Incluso a nivel de práctica viciosa o ilegal los casos pueden acotarse: en algunos colegios no admiten gitanos —por ejemplo, con la razón formal de que no tienen hecho preescolar— y en otros discriminan a los padres en sentido contrario, o sea en razón de lo elevado de sus ingresos.

Precisamente esto forma parte de la esencia de la enseñanza pública: admitir gratuitamente a todo el mundo —condición que, como se ha dicho, en nuestro país no se da en enseñanza básica, debido por lo pronto a consideraciones espaciales. Admitir a todos sin entrevista-interrogatorio previo, al estilo de los colegios confesionales; sin adquirir ningún compromiso de carácter diferenciador o particularista; sin obligar a declarar acerca de su ideología, religión o creencias, como manda el artículo correspondiente —los juristas sabrán si en la otra enseñanza incumplido en este campo y en ciertos centros— de nuestro texto constitucional. No elige, no tiene eso que se llama un singular *proyecto pedagógico*, y que designa una particular *marca de la casa*: en esto estriba en parte la miseria de la enseñanza pública, pero también su —acaso única— grandeza.

XI

CENTROS PRIVADOS INTEGRADOS Y RECLUTAMIENTO SELECTIVO (I)

Se trata de la enseñanza privada genuina y por antonomasia, esto es, concurrente o rival de la enseñanza pública. Existen tres variedades ideológicamente y pedagógicamente muy distintas, pero que sociológicamente no lo son tanto. Por una parte, están los centros confesionales católicos, prácticamente todos ellos subvencionados en los niveles correspondientes de enseñanza, y cuyo profesorado es, en su mayoría seglar. (Naturalmente que no todos los centros escolares del aparato eclesiástico pueden incluirse en este campo, algunos de ellos de forma manifiesta, porque no cumplen la definición tipológica: las escuelas parroquiales, por ejemplo de preescolar.) Por otra parte, hay que contar con los centros privados no-eclesiásticos de nivel social medio, buena parte de ellos confesionales, subvencionados con fondos públicos y con un aire modernista y semisecularizado. Un sector de este tipo de centros no recibe subvenciones, acentúa sus pujos laicistas y puede ser considerado como la modesta versión para clases me-

cias de los verdaderos llamados *colegios de élite*: querer y no poder. Por último, y con un peso muy reducido dentro del conjunto, están aquellos centros integrados cuya clientela típica pertenece a las fracciones cultivadas y modernas de las clases media-alta y alta residentes en las grandes ciudades. Naturalmente estos centros no reclaman subvenciones públicas, presumen de independencia y de laicismo. Típicamente estos centros, constituyen la versión secular de la mejor o mas alta *escuela* jesuítica: por antonomasia el mejor criadero para cualquier padre ejecutivo y tecnócrata.

A) *Centros integrados eclesiásticos*

Prácticamente todos ellos subvencionados con fondos públicos, los centros escolares confesionales católicos que imparten EGB y BUP —dentro de las mismas instalaciones o no; el centro de BUP puede ser una filial u otro centro, por ejemplo, de igual orden religiosa o afín— oferta la posibilidad de escolaridad completa. Con menor tasa de repeticiones —y puede estimarse que, así mismo, con más alta proporción de graduados escolares— este tipo de centros ofrece a los padres una máxima probabilidad de iniciar estudios superiores.

Para los padres de clases medias urbanas o semiurbanas y de mentalidad no exactamente católica sino católica tradicionalista, este tipo de colegios funciona como prolongación de la tarea de socialización familiar. No es necesario —ni usual— que haya una estrecha colaboración o participación de los padres en la gestión y control de estos centros. Existe un subterráneo lazo de unión más fuerte que el verbalizado en éstas o las otras reuniones. Este lazo consiste en la delegación tácita que hacen los padres, en el área de la definición ideológica, de los objetivos, de las técnicas didácticas, de la organización pedagógica interna, en fin de todo el régimen interior de este tipo de centro, del cual el alumno es más bien sujeto pasivo.

Típicamente este tipo de colegio —el cual cuenta, en punto a imagen, con la ventaja de tener una mayoría del profesorado no eclesiástico— ofrece lo que se llama una *buena educación*. Ofrece conciencia de pertenecer a un grupo —uniformes distintivos, énfasis en las competiciones deportivas y en los signos o datos que señalan al colegio como una comunidad diferencial: todos unidos en una gran familia puesta a formar una piña en una sociedad que necesita de hombres firmes, fieles y valientes— aquí las piezas semánticas de la que la palabra *comunidad* es la matriz o vértice: *compromiso, testimonio, apertura a los demás* y demás categorías del universo religioso. Naturalmente esto tiene virtudes estimulantes psicológicamente, y a su vez transluce el hecho de que el espíritu de competencia y de lucha (el cual necesita de un enemigo: los faltos de fe, los escépticos, los tales y los cuales, estas etiquetas y las otras) es sustancial a su funcionamiento. Son las normas del particularismo: el continuo juego y contraste de *ellos* y *nosotros*. Con relación a la pedagogía, estos centros

se han modernizado. Ciertamente se sabe que *han evolucionado* —que se dice—, si bien esto se puede expresar sin eufemismos. Se sabe qué virtudes se trata de estimular: las tradicionales —autoridad, orden y disciplina. No hay por qué insistir en este aspecto, porque en orden a lo sustancial es indiferente que las clases las den eclesiásticos o seculares contratados, que aquéllos sean conciliares o tridentinos, o en fin, que a los empresarios de estos centros les quite el sueño la vieja cuestión del sexo de los ángeles o más bien la moderna teología de la liberación.

Su carácter de centros de reclutamiento selectivo no lo ha básicamente mitigado el hecho de las subvenciones. Aún siendo gratuitos, todo parece indicar que su típica clientela pertenece a la clase media y a la clase media baja: el criterio selectivo es ahora de modo más manifiesto, de carácter ideológico-social que puramente económico, sólo que la correlación entre uno y otro en lo principal se ha mantenido. Como se sabe, las subvenciones y *conciertos* —otra uva del racimo semántico del término *comunidad*— alcanzan a la inmensa mayoría de estos centros. En relación a los miembros de clases trabajadoras que por no haber encontrado enseñanza básica gratuita tienen que pagarla en otro tipo de centro, las clases medias que se benefician de las subvenciones en estos colegios tienen además el factor favorable ya mencionado: que lo normal es que prosigan en ellos de EGB a BUP. Menos riesgos de caer en FP y más facilidades escolares al continuar con compañeros, métodos, exigencias que le son ya familiares.

Por último, puede consignarse otro secreto a voces: la no neutralidad política —en general— no ya de los dirigentes de estos centros, sino de su clientela: si votan a los *conservadores* —como se les decía en el lenguaje paleopolítico— es más seguro que las subvenciones oficiales crezcan. Con esta cuestión de las subvenciones-conciertos el número de votos que se juegan directamente en unas elecciones se cuenta por millones: dos millones de alumnos había en enseñanza privada subvencionada, solamente en EGB (1983).

B) *Centros integrados no eclesiásticos*

Como se ha dicho, los hay de dos tipos: uno muy minoritario y muy selectivo y otro la copia de ése para uso de fracciones ascendentes de clase media-media y media-baja. Este último —del único que aquí nos vamos a ocupar— puede estar subvencionado o no estarlo, acentuando en este caso su modernidad. Subvencionados o no, se trata de una enseñanza con una imagen social de *buena*, de *exigente*, de *puesta al día*, de *selecta*, de *no-clerical*. Estos centros se empeñan en fabricarse un aura de altas exigencias escolares quizá para justificar el precio de la enseñanza y para fortalecer las características que los une a los colegios confesionales tradicionales: el particularismo. Por lo demás es claro que en este caso —no estando subvencionados—

la selección económica es ya de por sí determinante con relación a la teórica exclusión de las clases inferiores a las clase media.

Ciertamente estos centros sin subvención no son desconocidos por la capa inferior de la clase media-baja: bien por tener que hacer virtud de la necesidad —no hay colegios públicos asequibles— bien en virtud de la necesidad de redimirse en los hijos y en su hipotética ascensión. No parece haber muchas dudas de que los más típicos, subvencionados o no, tienen una clientela de clases medias modernas semicultivadas. El espejo o modelo en el que estos centros se miran son los colegios laicos dichos *de élite* con asentamientos característicos. Para el caso de Madrid-no capital en tres zonas típicas: zona noreste, zona metropolitana norte y zona metropolitana oeste.

Sociológicamente, que se les tome, o digan ser progresistas o tradicionales es algo muy secundario por superficial. Tecnócratas, *progres*, de crecido espíritu de lucro o de rara incapacidad para el desaliento en materia mesiánico-pedagógica, es así mismo bastante indiferente a efectos claves: lo esencial es el cultivo sistemático del sentimiento particularista de un *nosotros*, muy apto para la lucha en la defensa tanto individualista como corporativista. Por lo demás, este tipo de enseñanza es capaz de adquirir para su laboratorio, o si no para decorar la sala de visitas, los signos más reconocibles de los modernos adelantos en la esfera pedagógico-didáctica. Suelen cultivar las maneras suaves, el trato individual, la puntual y sofisticada información por ordenador a los padres —un exacto control de la situación, que no lo parece, esto es, tan jesuítico— el cual puede venir con el (desenvuelto, informal y en mangas de camisa) envoltorio ácrata, y desde luego con el rotundamente científico lenguaje de las *psicociencias* de la educación (no por psicológicas, sino por sicodélicamente sicologizantes).

Naturalmente que en estos centros —en todo caso ideológicamente más puestos al día que los vistos anteriormente— se cultiva el lenguaje universalista de la formación integral y de todos los derechos que al niño, a los padres y en general a la ciudadanía democrática le es reconocido por las declaraciones de los más progresivos organismos internacionales. No obstante, y pese a que el grado de diversidad de estos centros es más elevado que el de los vistos anteriormente, puede afirmarse que en general cumplen las mismas funciones que cumplen aquéllos, si bien en medios sociales distintos y con procedimientos diferentes. Estas funciones sociales básicas son: diferenciar/seleccionar a la población y enclasarla.

C) *Enseñanza privada genuina: síntesis*

Más sobre el carácter de la función que realizan estos tres tipos de centros. Al margen de sus diferencias internas, estén o no subvencionados oficialmente, todo indica que estos centros diferencian, efectivamente, en virtud de un reclutamiento selectivo —combinación de

crterios econmico/ideolgicos—: distinguen, realzan a unos sectores caractersticos que son los que se sienten llamados por estos centros a diferenciarse en ellos. No slo reclutan selectivamente sino que enclasan, porque esta enseanza trata de cohesionar a esos grupos y de dotarles de los medios afectivo-intelectuales para que el alumnado se reconozca como perteneciente a ese grupo, el cual es, en definitiva, un grupo de elegidos, de merecedores, de valiosos, de selectos que han pasado ya la prueba y han dado positivo. Con esto puede ampliarse el grfico anterior del modo que puede verse en el esquema adjunto.

TIPOLOGÍA DE CENTROS		OFERTA ESCOLAR		
		OFERTA DE TODA LA ESCOLARIDAD (Cent. integr.)	OFERTA ENSEÑANZAS SUELTAS (Cent. no integr.)	
TIPO DE RECLUTAMIENTO	Más selectivo	I	II	FUNCIÓN EXPRESA MÁS DIFERENCIADORA
	Menos selectivo	III	IV	FUNCIÓN MÁS HOMOGENEIZADORA

|
 FUNCIÓN EXPRESA DE ENCLASAMIENTO

|
 NO FUNCIÓN EXPRESA DE ENCLASAMIENTO

XII

CENTROS PRIVADOS NO INTEGRADOS DE RECLUTAMIENTO SELECTIVO (II)

Este tipo de centros imparten enseanza en un nivel concreto, bien sea éste Preescolar/EGB o BUP o FP. Se trata de centros situados a medio camino entre la enseanza privada genuina —la vista anteriormente— y la enseanza pública, concretamente en los casos que reciben subvención oficial. Todo parece indicar que, si bien no en términos de población matriculada, estos centros son en número los más abundantes y los más heterogéneos: desde la moderna reconversión de las antiguas *academias*, hasta los pequeños colectivos cooperativistas, pasando por una atomizada red de guarderías. Muy característicos y abundantes en los municipios madrileños medianos y grandes de fuera y de dentro de la zona metropolitana, estos centros —mayoritariamente no subvencionados— diferencian pero no tienen la fuerza suficientemente para enclasar, al menos con el grado de eficacia que lo hacen los establecimientos escolares vistos anteriormente.

Son centros pequeños —sobre todo en enseanza preescolar en general, así como en cualquier nivel dentro de los municipios situados

más allá de la zona metropolitana, e incluso en ella. Tienen un neto carácter empresarial, pero son empresas más bien reducidas y de no sólida implantación. Las hay asimismo impulsadas y gerenciadas por pequeños colectivos semi-organizados: las razones de oportunidad les hacen aparecer y desaparecer. Tienen poca autonomía financiera, y más bien reclutan —selectivamente, bien porque cobran, bien porque captan su clientela dentro de un círculo reducido y homogéneo— a una parte del público a la que no llega los otros centros y en especial la enseñanza pública.

Parientes pobres de la verdadera enseñanza privada, este tipo de centros debe su existencia y su mantenimiento especialmente a la falta de centros públicos. Por lo mismo, la creación de puestos escolares en enseñanza pública —sobre todo en BUP, y también en Preescolar y FP— ha tenido una favorable incidencia en orden a la disminución de este subgénero de enseñanza privada. No parece que pueda decirse lo mismo en relación al verdadero rival de la enseñanza pública, la enseñanza privada integrada, eclesiástica o no eclesiástica.

XIII

CENTROS PRIVADOS INTEGRADOS DE RECLUTAMIENTO NO SELECTIVO (III)

Las observaciones hechas hasta aquí permiten la brevedad puesto que se dispone ya de las clases del análisis tipológico que aquí se propone. Existe un tipo de centro integrado o semi-integrado que imparte EGB y FP, o que, con un público numeroso y relativamente heterogéneo, imparte EGB, FP y BUP, en este caso, segregando de algún modo estas dos últimas enseñanzas. Puede hablarse de parcial y primaria no selección e incluso de selección al revés, esto es de selección de los sectores sociales que constituyen el público natural de la FP, máxime en zonas de tan clara mayoría obrera como es, por ejemplo, el caso de la madrileña zona metropolitana sur y sureste. Estos centros privados —típicamente subvencionados— suelen ser asimismo confesionales católicos, regentados por ciertas órdenes con larga tradición en este tipo de enseñanza.

Aquí la operación de reclutamiento no consiste en diferenciar/realzar/distinguir a un sector de población sino de recoger a los de algún modo excluidos ya por otras instancias. Hay reclutamiento diferencial —clientela de clases trabajadoras— pero este tipo de centros no ha realizado propiamente esa operación: se limitan a recoger de la masa del alumnado la que ha sido excluida de la enseñanza del BUP.

No seleccionan pero enclasan. Su función es la de homogeneizar socialmente a su clientela —hablando crudamente: esta vez no por lo alto sino por lo bajo. Homogeneizarla y tratar de que se reconozcan en su oficio y en su manual ocupación: enclasarla, se insiste, no por arriba sino por abajo. Trabajadores, disciplinados, diestros y esforzados que rindan culto al trabajo bien hecho y al cumplimiento de las obligaciones y que sean, al mismo tiempo, conscientes de sus propios límites.

XIV

SITUACIONES DIFERENTES, TRATAMIENTOS DIFERENTES

Como se ha examinado los tres espacios precedentes daban lugar básicamente a tres distintos tipos de enseñanza privada en relación a las funciones sociales que realizan. Cada tipo de centro se subdividía a su vez en variedades a veces notables. Queda el cuarto espacio o tipo —por antonomasia los centros públicos de enseñanza básica— los cuales señalan el contraste, en el sentido ya indicado, de todos los modelos anteriores. No interesa aquí ofrecer una definición invertida de esos modelos.

Finalmente si esta tipología ha podido ser pensada ha sido —es obvio— sobre el presupuesto de que a situaciones o tipos de enseñanza privada distintos, corresponde en buena lógica tratamientos asimismo diferentes en materia de política escolar. No es éste el terreno sobre el cual formalizar propuestas de acción: quede en este estudio ahí la cuestión. Para proseguirla sería necesario acotar un ámbito y disponer de un buen censo de establecimientos escolares, el cual contase con información fidedigna acerca de las variables e indicadores que, de modo explícito o implícito, han sido utilizadas en lo que antecede. Operacionalizar el cuadro propuesto y cuantificar ése que sería *mapa escolar* constituiría una operación técnica banal. Pienso que hacer esa operacionalización y cuantificación podría dar lugar a un instrumento eficaz de cara a la acción concreta: una cuantificación que, incluyendo un planteamiento teórico, resbalase hacia unas determinadas tomas de decisión políticas.

Por último, quizá haya que añadir algo que está sobreentendido: que cuando aquí se habla de enseñanza privada sin más especificaciones, el modelo de referencia es la enseñanza privada del espacio I, esto es, aquella que tiene dos alas, la eclesiástica y la no eclesiástica. Con un ligero matiz a saber: que la inmensa mayoría de la primera, no se olvide, está subvencionada total o parcialmente. Dentro de esa enseñanza —centros integrados— es en donde está concentrado el problema del dualismo del sistema escolar español y la verdadera oposición enseñanza privada/enseñanza pública.

XV

¿HACIA UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA PÚBLICA?

Que las «clases medias son las clases de la cultura» lo escribió Hegel sin necesidad de haber asistido al histórico *boom* de la *intelligentsia* como grupo social. Para las clases medias estudiar constituye su destino *natural*, esto es, su destino socio-lógico. Para los miembros de las clases medias *estudiar* o *cursar estudios* es *seguir estudiando*: ir más allá de esa enseñanza obligatoria que oficialmente se proclama para el común de los ciudadanos, la cual enseñanza —con unas secularmente bajas tasas de escolarización— ha descansado en los parques

esfuerzos de la escuela pública o estatal. Para estas clases, tradicionalmente, *estudiar* era estudiar no enseñanza primaria —la cual no denominaba a sus alumnos *estudiantes*— sino estudiar, primero bachillerato en centros confesionales católicos, y más adelante una carrera.

Como es bien sabido, a comienzos de la década de los 70 el doble sistema escolar español —el cual a la edad de diez años segregaba a la población destinada a estudiar y la confinaba predominantemente en manos de eclesiásticos— estableció una enseñanza general básica intencionalmente común hasta la edad de catorce años: esto es, amplió la edad a partir de la cual comenzaban los estudios verdaderos. Más allá de ahí, otra vez el doble sistema: el valorizado BUP y el —no se sabe si baldón o premio de consolación— de la FP.

Pero —como se decía hace un momento— para el español de clase media estudiar es distinguirse, compararse y sorprenderse a sí mismo —agradablemente— como superior, esto es, como más exigente, más capacitado, más culto, más digno. Sobre esta base cabe entender lo que —con relación al carácter relativamente progresivo que tuvo la introducción de la común EGB— puede considerarse como estratégico regreso: subvencionar masivamente con fondos públicos el sector del sistema escolar cuyo funcionamiento y cuya razón de ser es inseparable de un determinado subconjunto social que son las clases medias.

Efectivamente, sostener con dinero público la inmensa mayoría de los centros de enseñanza privada ha supuesto la consagración y la profundización del tradicional dualismo escolar. Dentro de éste la enseñanza primaria correspondía mayoritariamente al sector estatal —al final de los años 50, las tres cuartas partes de la población— y la enseñanza de bachillerato al sector eclesiástico —también alrededor de las tres cuartas partes del alumnado. Ahora se cuenta con un nuevo y adecuado reparto o división del trabajo: la doble red empieza en preescolar y termina en las puertas de entrada de la universidad. Ciertamente que no son pocos los alumnos de las clases trabajadoras que estudian bachillerato en virtud del fuerte crecimiento del sector público. Pero este crecimiento ha tenido como contrapartida la fuerte penetración de la enseñanza privada en preescolar y en EGB, en el seno de cuyas enseñanzas —cuyo alumnado es, lógicamente, mayoritario dentro del alumnado total— el peso global de dicho sector es hoy no inferior al doble de lo que era hace más de veinte años. Globalmente, en el conjunto de la enseñanza primaria y secundaria no puede decirse que la incidencia de la enseñanza pública sea ahora —en términos de alumnado matriculado— mayor que lo que era hace dos décadas. Quienes claman contra la creciente intervención pública en materia de enseñanza —*ingerencia, avasallamiento*— deben consultar elementales estadísticas: no hay tal. (Acercas de la evolución de los efectivos de las enseñanzas pública y privada, por niveles, en los últimos treinta años, puede verse una cuantificación sencilla, clara y global en mi trabajo: «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de

conservación», en C. Lerena [comp.]: *Educación y sociología en España, [Selección de textos]*, ed. Akal, Madrid 1985). Con referencia al contexto europeo constituye sencillamente una irrisión hablar de intervencionismo estatal en materia de enseñanza para el caso de nuestro país. Me remito al Apéndice.

En suma, estudiar el antiguo bachiller elemental en el mismo tipo de centros —privados— que antes de la reforma —centros subvencionados oficialmente en su mayor parte— ha supuesto para un sector importante de clases medias no sólo un alivio presupuestario —susceptible de ser reinvertido en pluses de enseñanza y de cultura— sino que ha significado la puesta a salvo de su posición ventajosa —la célebre *enseñanza de calidad*— y aun el reforzamiento de esa posición de cara a la prosecución de estudios de BUP, antesala de la Universidad.

Por otra parte, y asimismo, puede entenderse sobre esa base el fuego cruzado a que viene estando sometida la enseñanza pública desde los dos sectores ideológicos de las clases medias. Aparentemente opuestos, ambos tratan de socavar, con uno u otro lenguaje, la credibilidad y la eficacia de la enseñanza pública, no ya en su situación presente, sino en cualquier evolución posible de esa enseñanza: es la modalidad que toma en este campo la universal práctica, tan contemporánea, del *viva la libre empresa. Un desbarajuste, el caos, la uniformización, la estatalización*, se diagnostica desde la derecha ideológica, mientras que, desde la *izquierda*, se repite el discurso aparentemente opuesto, pero en realidad complementario: *escuela-cuartel, autoritarismo, burocratismo* y demás cánceres escolares de los cuales se sabe cuál es la receta, o sea, *la comunidad escolar, la autogestión*. Buena parte de las realidades que ofrece la enseñanza privada han sido y son legitimadas por ese doble discurso convergente el cual tiene sus raíces sociales en dos fracciones —la tradicionalista y la modernizante— de ese subconjunto social que ha crecido y que ha encontrado su cohesión precisamente en el actual sistema escolar y que son las clases medias.

Respetar a las minorías y reconocer como legítima su diferente posición —concretamente a la que demanda «libertad de enseñanza» y «derecho de elección» (y ello se sabe que dentro de un contexto social cuyas necesidades mayoritarias consisten en problemas más primarios: escolarización gratuita y completa en los niveles básicos) no exige traspasar masivamente públicos dineros, ni requiere ceder públicas y estratégicas responsabilidades a quienes, tratando de salvarse de la situación que ofrece la enseñanza pública, han organizado —restando fuerzas a los recursos del conjunto social— su propia enseñanza.

Precisamente porque sus críticos tienen en ciertos puntos razón, porque la realidad que ofrece la enseñanza pública tiende a parecerse a los retratos en negro —*abandono, uniformización*— que se hace desde un costado ideológico y desde el otro, por eso se hace necesario concentrar el esfuerzo en ella, en su mejoramiento en su potenciación. La enseñanza pública trabaja en el logro de unos objetivos cuyo ca-

rácter universalista no pueden ser colocados a la misma altura del congénito particularismo de la enseñanza privada, particularismo ya anunciado en el propio adjetivo con el que se define a sí misma.

XVI

PAPEL Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Pero es claro que no se trata de hacer el elogio de la enseñanza pública en sus versiones tradicionales y conocidas o en sus realidades actuales. Y menos todavía de discutir principios ideológicos que, codificados constitucionalmente, regulan la convivencia, los cuales por lo demás, ofrecen un ancho campo abierto a ésta y a la otra política educativa concreta. Como parece cuerdo, esta política —si no quiere ser una política ciega, condescendiente o sectaria— debe saber entender, o sea, jerarquizar, esos principios, distinguir lo que hay en ellos de esencial de lo que es sólo meramente importante, debe diferenciar claramente lo que va primero de lo que va detrás.

Considerando la situación en que se encuentra, en materia de enseñanza, la población española, y en particular la población madrileña no capitalina, lo que va primero resulta difícil concebir que sea otra cosa que la tarea de conseguir la escolarización completa y gratuita de los niveles básicos de enseñanza. Cualquier tratamiento acerca de la enseñanza privada —en realidad los distintos tipos de enseñanza privada— debería racionalmente subordinarse al cumplimiento de ese prioritario objetivo, integrado éste a la política no de un partido, sino a los deberes del Estado.

Abandonar los problemas educativos a las presuntas virtudes milagrosas de la lógica del beneficio empresarial se sabe qué tipo de milagros sociales genera y reproduce: los de la sistemática legitimación de la desigualdad social. Plantear y tratar las cuestiones relativas a la formación humana y cívica de los españoles en términos de mercado sometido al juego regulador de la oferta y de la demanda, como lo está el mercado de la mantequilla o el mercado de los productos de belleza, equivale a poner legalmente a salvo el funcionamiento de los más sutiles y poderosos mecanismos reproductores de la injusticia y de la desigualdad, suelo natural de una inestable e insegura convivencia.

XVII

¿PROBLEMA TÉCNICO O PROBLEMA POLÍTICO?

No es necesario recurrir a diagnósticos sofisticados y prolijos para señalar cuál es en materia de enseñanza el secular centro de la diáspora: hace falta voluntad política y recursos financieros. Desde el regeneracionismo acá se sabe que en punto al dualismo escolar la modernización del —para parámetros europeos— impresentable sistema escolar español no es un asunto que en lo esencial esté pendiente de una azarosa búsqueda de soluciones técnicas: esa continua reforma de la

reforma que ha rutinizado aquí la práctica administrativa del ensayo y del tanteo, convirtiéndola, desde hace décadas, en una liturgia vacía.

Naturalmente que se necesitan medidas técnicas. Medidas técnicas que básicamente se centren en la adopción de un nuevo modelo de administración y de gestión. Este modelo debe acercar la oferta de la escuela pública a las necesidades de los ciudadanos. Este acercamiento no será real por la vía voluntarista de multiplicar las reuniones entre los implicados —padres, profesores, administradores, alumnos— en la enseñanza.

Contrariamente a lo que postula una corriente ideológica muy en boga —no quiero decir la oficialmente socialista— existen sólidas razones para sostener que la escuela pública no puede, sociológicamente, adoptar ese modelo de *comunidad escolar* que es inherente a la enseñanza privada y a su proyecto particularista: esa especie de *comunidad* eucarístico-roussonian, tan reconfortable psico-sociológicamente entre gentes de buena voluntad. Básicamente religioso, eclesiástico, vaticanista —con las correspondientes traducciones pseudo-secularizadas—, ese modelo se basa en un tácito acuerdo y en una tácita complicidad entre el *ethos* de las clases medias y el modelo genuino de enseñanza privada.

Pero en la escuela pública —y concretamente de cara a las clases trabajadoras— no cabe pensar en un acuerdo de ese tipo: pese a todos los voluntarismos, la clase trabajadora no es «la clase de la cultura». Ciertamente esta clientela tiende a pedir espontáneamente a la escuela pública que ésta se convierta en una, para ellos, asequible escuela privada: enseñanza de contenidos, lectura precoz, pragmatismo, judo en vez de ballet, macramé en lugar de esquí. Pero el destino y la función de la escuela pública no son los de ser la escuela privada de un público de segunda. Esta política, cuyo lema es el de la *comunidad escolar* sólo puede remachar el clavo del nuevo y reforzado dualismo del sistema de enseñanza: las clases trabajadoras no pueden avenirse a comulgar en esa comunión de intereses en que se basa, y sobre la que funciona, la escuela de las clases medias, esto es, la escuela a secas. Esa *comunidad escolar* constituye la nueva fórmula de una secular tutela ideológica de las clases trabajadoras, permanente tentación de las clases medias y oficio consustancial del grueso de uno de sus sectores típicos: el profesorado.

Entre la escuela pública y la población a la que atiende habrá un acercamiento real si se dota a aquélla de modelos de administración y de gestión descentralizados, abiertos, dinámicos. Esto requiere desde cambios profundos en la formación de los profesores —formación que, concretamente en sus sectores más progresados está, en mi criterio, increíblemente ahíta de viejo espiritualismo pedagogo y ayuna de las verdaderas perspectivas propias de las ciencias sociales— hasta una redefinición de su papel profesional y de su posición social. Y requiere una nueva política en punto a zonificación, a transporte escolar y a admisión del alumnado a los centros sostenidos con fondos

públicos. Asimismo, urge crear nuevas figuras docentes de carácter gerencial técnico y administrativo, y desde luego acabar con el peregrinaje y la trashumancia que supone la elevada rotación y cambio de puesto docente. Requiere en fin, diversificar la oferta y adaptarla a las necesidades sociales del entorno espacial y del entorno social de cada centro. Y todo ello, depurando esa política de los misticismos al uso, en lugar de financiarlos: ese misticismo de *la fiesta, la animación, la recuperación, la calle* y demás agujeros de la gaita que suena por doquier en este campo y que constituye una esteticista maniobra de diversión.

No sería difícil proseguir y ampliar estas proposiciones. Pero no parece que las proposiciones, digamos técnicas o prácticas, puedan tener ese carácter sino el carácter de puras fórmulas, si la reflexión sobre aquéllas no está, primero, presidida por una inequívoca voluntad política y, segundo, y en vistas a su aplicación, apoyada por adecuados recursos financieros.

Paradójicamente dentro de las sociedades actuales, el obstáculo político mayor y de fondo parece consistir precisamente en el fenómeno de la desaparición de la política y en la sustitución de ésta por la falsa tecnificación de los intereses creados: el viejo sueño de un viejo socialista llamado Saint-Simon, el que profetizaba lo que también se ha cumplido, o sea, la instauración, especialmente en nuestro campo, de un *nuevo cristianismo*. O, dicho sin rodeos y de modo simplísimo: ¿por qué razón la administración socialista no fija un plazo —corto— a partir del cual no haya subvenciones oficiales a los centros privados integrados? Ciertamente esto no es sensato: o demasiada ingenuidad o demasiada voluntad de provocación. Cualquiera sabría hacer de abogado y mostrar que hacer esa pregunta equivale a situarse en las nubes, a colocarse fuera de razón. Con ello y precisamente por eso —porque tendrían *razón*— hay, creo, más que suficiente para calibrar el tamaño de las sinrazones básicas espolvoreadas estratégicamente aquí y allá por los grupos y clases que de verdad gobiernan.

XVIII

CAMBIO EDUCATIVO, ¿PARA CUÁNDO?

¿Cómo organizar una nueva enseñanza pública que asegure la homogeneización y cohesión sociales, y que al mismo tiempo sea un medio corrector de la desigualdad social, que a su vez garantice la flexibilidad, produzca la libertad y, en fin, estimule y aliente la diversidad y la autonomía individual en el proceso de educación o formación? Como he dicho esta cuestión no parece que tropiece esencialmente con dificultades técnicas sino con obstáculos políticos.

Magnificar las cuestiones de procedimiento y convertir lo fácil en difícil, forma parte de la estrategia que salvaguarda la inercia social, el inmovilismo y, en nuestro caso, la regresión. En definitiva, cualquier propuesta razonada de medidas técnicas —se insiste: tarea en

si no difícil— parece condenada a dormir el sueño de los arbitrios si titubea la voluntad de rectificar una larga trayectoria: esa persistente práctica del transvase de *dineros* y *camisas* al sector particularista del sistema escolar, por parte del sistema escolar universal y de todos.

Póngase plazo fijo a ese trasvase. Dejen de subordinarse los servicios públicos a los servicios privados: la particular enseñanza privada —libre— integrada en los objetivos del sistema de enseñanza general, esto es, público. Céntrese en él toda la atención. Descentralícese la administración, estimúlese la capacidad de gestión de cada centro, dótese a los directores de centros de poderes gerenciales, refuércese la participación y responsabilización del profesorado, créense figuras nodocentes, operativas, diversifíquense las ofertas escolares adaptándolas al concreto entorno social. Y en la estricta medida que haga falta, que el sector público se ayude a sí mismo —allá en donde no puede acudir (ayudando si fuese preciso a la pequeña parte de la enseñanza privada que trabaja subsidiariamente sobre los mismos objetivos). Todo ello como prevé el texto constitucional, y también como para esos casos lo manda: gestión y participación públicas, abiertas a todos los ciudadanos.

Un programa semejante al esbozado —tan moderado y por ello tan risible y peregrino: la sería práctica de *la debacle* es la norma— constituye, en realidad, el equivalente a un simplemente modernizador plan de reconversión industrial, pero con los adversarios invertidos: ahora del lado de las clases trabajadoras, y no de las clases medias. Sin esa elemental condición, la palabra *cambio* en este terreno —al menos es mi modesta opinión— puede traducirse por el término *sarcasmo*, aunque para ser más exactos, habría quizá que utilizar voces del lenguaje castellano castizo.

APÉNDICE

TABLA I

ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS CENTROS PÚBLICOS: NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO. ESPAÑA, 1959-1960

Niveles	Alumn. total en miles	% horizontales			Alumnado (en miles)		
		% Pub.	% (*)	% Priv.	Públ.	(*)	Priv.
Primaria	3.224,5	76	—	24	2.450,6	—	773,9
Secundaria	633,2	25	29	46	158,3	183,6	291,3
TOTAL	3.857,7	67,6	4,8	27,6	2.608,9	183,6	1.065,2

(*) En centros no reconocidos, libres.

FUENTE: Elaboración propia de datos —oficiales— publicados por OCDE: *Le projet regional méditerranéen*, Paris 1965, p. 17 (tabla 3) y p. 35 (tabla 7).

TABLA II
ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS
Porcentaje sobre el total de alumnos de cada nivel

País	Enseñanza			Año	Total
	Preprimaria	Primaria	Secundaria		
Alemania	35,6	99,2	91,3	1977	87,79
Francia	86,8	99,2	91,3	1978	94,94
Italia	34,8	93,0	93,3	1977	83,04
Países Bajos	29,6	31,0	21,6	1978	28,68
Bélgica	42,1	47,7	38,0	1977	44,57
Luxemburgo	99,5	99,1	88,0	1977	96,89
Reino Unido	94,9	96,7	92,3	1976	95,55
Irlanda	95,6	96,3	32,1	1977	86,51
Dinamarca	92,6	93,9	83,8	1976	91,73
España	48,4	62,4	56,8	1978	59,57

FUENTE: MEC. *La educación en España y en la Comunidad Económica Europea*; Joaquín Tena Artigas et alia, Secretaría General Técnica, MEC Madrid 1981, pp. 92 y 93.

TABLA III

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN EL TIPO DE ENSEÑANZA Y DEPENDENCIA DEL CENTRO, CON O SIN SUBVENCIÓN ESPAÑA 1982-83

	Preescolar (*)	EGB (*)	Preescolar y EGB	% VERTICALES		
				Preescolar	EGB	Preescolar y EGB
TOTAL GENERAL	1.163.924	5.597.938	6.761.862	100	100	100
PÚBLICA	661.152	3.547.873	4.209.025	56,8	63,4	62,2
Total Iglesia Católica	176.286	902.234	1.078.520	15,2	16,1	16,0
De la cual subvencionada	148.754	891.090	1.039.844	(12,8)	(15,9)	(15,4)
De la cual no subvencionada	27.532	11.144	38.676	(2,4)	(0,2)	(0,6)
Total iniciativa privada (no Iglesia)	301.838	1.075.324	1.377.162	25,9	19,2	20,4
De la cual subvencionada	185.560	966.832	1.152.329	(15,9)	(17,3)	(17,0)
De la cual no subvencionada	116.278	108.492	224.770	(10,0)	(1,9)	(3,3)
Total otra dependencia	24.648	72.507	97.155	2,1	1,3	1,4
De la cual subvencionada	16.302	57.556	73.858	(1,4)	(1,0)	(1,1)
De la cual no subvencionada	8.346	14.951	23.297	(0,7)	(0,3)	(0,3)
TOTAL PRIVADA	502.772	2.050.065	2.552.837	(43,2)	(36,6)	(37,8)
TOTAL PRIVADA SUBVENCIONADA	350.616	1.915.478	2.266.094	—	—	—
% subvencionada sobre privada	—	—	—	(69,7)	(94,4)	(88,8)
% subvencionada sobre total general	—	—	—	(30,1)	(34,2)	(33,5)

(*) Falta en la fuente aulas mixtas —unitarias— en Preescolar/EGB.

FUENTE: Elaboración propia de datos de MEC (Gabinete de estudios estadísticos), curso 1982-83, varios volúmenes, Madrid 1984.

TABLA IV
ALUMNADO MATRICULADO EN DISTINTAS ENSEÑANZAS, SEGÚN TIPO DE CENTROS
ESPAÑA 1982-83

ENSEÑANZA	TOTAL GENERAL	PÚBLICA	PRIVADA			% HORIZONTALES				
			Privada Iglesia	Otras Privadas	Total Privada	Pública	Privada Iglesia (I)	Otras Privadas (II)	Total Privada I+II	Total
Preescolar	1.187.617	683.220	177.067	327.330	504.397	57,5	14,9	27,6	42,5	100
EGB	5.633.518	3.582.438	902.342	1.148.738	2.051.080	63,6	16,0	20,4	36,4	100
Especial	(1)	48.932	45.186	—	3.746	92,0	—	—	8,0	100
	(2)	49.082	19.089	—	29.993	39,0	—	—	61,0	100
	Total	98.014	64.275	—	33.739	65,5	—	—	34,4	100
Enseñanza adultos	89.052	72.267	—	—	16.789	61,0	—	—	19,0	100
BUF y COU	1.117.600	744.965	186.076	186.559	372.635	66,7	16,6	16,7	33,3	100
FP	650.929	362.851	—	—	288.078	55,7	—	—	44,3	100
TOTAL	8.776.730	5.510.016	(1.265.485)	(1.662.627)	3.266.714	62,8	—	—	37,2	100

(1) En colegios de Preescolar y EGB.

(2) En centros específicos de E. Especial.

FUENTE: Elaboración propia de datos de MEC (Gabinete de estudios estadísticos), curso 1982-83, varios volúmenes, Madrid 1984.

TABLA V

PESO DE LA ENSEÑANZA PRIVADA (PREESCOLAR Y EGB) EN ALGUNAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. ASIMISMO EN MADRID, SEGÚN ZONAS

ALUMNOS MATRICULADOS 1982-83

	Comunidad Autónoma	Pública	Privada	Total	% Privada
PREESCOLAR	Madrid	53.872	93.800	147.672	63,5
	País Vasco	39.597	43.499	83.046	52,3
	Cataluña	103.737	106.055	209.792	50,6
	Andalucía	136.050	53.035	189.085	28,0
	Extremadura	24.628	6.990	31.618	22,1
	España	683.220	504.397	1.187.617	42,5
PREESCOLAR Y EGB	Madrid (*)	482.126	502.602	984.728	51,0

(*) Para 1981-82, en EGB, el % de alumnado en enseñanza privada se distribuía de este modo:

Madrid capital	62%
Zona Metropolitana (excluida la capital)	37%
Resto provincia	23%
Dentro de la Zona Metropolitana la distribución era:	
Zona Norte	46%
Zona Oeste	73%
Zona Sur	33%
Zona Este	29%

TABLA VI

POBLACIÓN ADULTA QUE ESTUDIÓ EN CENTROS PRIVADOS (BIEN A NIVEL PRIMARIO O SECUNDARIO) SEGÚN OCUPACIÓN DEL CABEZA Y SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR EL PROPIO ENTREVISTADO, ASÍ COMO SEGÚN SU AUTOIDENTIFICACIÓN DE CLASE. MUESTRA NACIONAL (MAYORES DE 18 AÑOS)
MARZO 1983

		<u>% Privada</u>
OCUPACION DEL CABEZA	Directivos y cuadros superiores	51
	Cuadros medios y empleados en sector privado	48
	Cuadros medios y empleados en la Administración	45
	Pequeños comerciantes y autónomos	41
	Obreros cualificados	27
	Obreros no cualificados	18
	Trabajadores del campo	14
ESTUDIOS ALCANZADOS POR EL ENTREVIS.	Bachiller	46
	Primarios completos	22
	No primarios completos	18
AUTOIDEN- TIFICACIÓN DE CLASE	Clase alta y media-alta	63
	Clase media	40
	Clase media-baja	27
	Clase obrera	20
	TOTAL	30 (*)

(*) 19% en Centros religiosos y 11% en otros centros privados.
FUENTE: Véase en la tabla VII.

TABLA VII

DESTINO ESCOLAR DE LOS HIJOS SEGÚN LA AUTOIDENTIFICACIÓN DEL ENCUESTADO, PADRE/MADRE. MUESTRA NACIONAL

MARZO, 1983	
<u>Autoidentificación de clase</u>	<u>% hijos en privada</u>
Clase alta y media-alta	76
Clase media	51
Clase media-baja	41
Clase obrera	32
TOTAL	41

FUENTE: Encuesta nacional (mayores de 18 años; muestra: 5.227) encargada por la CECE y realizada en marzo de 1983 por Instituto OIKOS. Datos tomados de la revista *Actualidad docente* (Órgano informativo de la CECE), n.º 67, abril, 1983, pp. 11, 12 y 14.

LA ENSEÑANZA Y LA PRODUCCIÓN DEL VALOR DE USO DE LOS PROFESIONALES Y LA CREACIÓN DE SU VALOR DE CAMBIO

Ignacio Fernández de Castro

Propongo que hagamos un ejercicio de reflexión como homenaje al hombre tan tremendamente reflexivo que fue Carlos Marx.

Los elementos del enunciado de la ponencia, al propio tiempo que confinan la reflexión que os propongo al orden de significación producido por el propio Marx, lo abren asu exterioridad, es decir, a nuestra capacidad reflexiva, el riesgo de ser transformados en nuestro propio discurso, en nuestro orden de significación, en *esa otra cosa* que es nuestro propio pensamiento.

I

LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO OBJETO DE LA REFLEXIÓN

En primer lugar y dentro de la extensa producción discursiva de Marx, situó el campo de reflexión en su obra «El Capital» y a ella voy a referirme y a ella voy a atenerme. El Marx que evoco y que pongo entre nosotros es el hombre al que sorprendió la muerte cuando estaba tratando de ordenar su pensamiento en una obra que estimó definitiva.

En segundo lugar, dentro de esta obra, el objeto de la reflexión se centra en los desarrollos que Marx hace de los conceptos de *trabajo en general*, valor de uso y valor de cambio, fuerza de trabajo y producción, todos ellos en el volumen primero del tomo primero de la obra citada.

En tercer lugar, y a partir del análisis que hace del valor de uso y de cambio de la fuerza de trabajo, elijo como epicentro de la reflexión el breve texto que dedica a la *enseñanza*.

«Para modificar la naturaleza humana corriente y desarrollar la habilidad y la destreza del hombre en un trabajo determinado, desarrollando

y espacializando su fuerza de trabajo, hácese necesaria una determinada cultura o educación, que a su vez exige una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Los gastos de educación de la fuerza varían según el carácter más o menos modelado de ésta. Como vemos, estos gastos de aprendizaje, que son insignificantes tratándose de fuerza de trabajo corriente, entran en la suma de los valores invertidos en su producción».

En este breve texto, Marx aborda, aunque después no lo desarrolla, la función de la enseñanza tanto en la producción de su valor de uso («para modificar la naturaleza humana corriente y desarrollar la habilidad y la destreza del hombre para un trabajo determinado, desarrollando y especializando su fuerza de trabajo...»); como en la formación o creación de su valor de cambio («... estos gastos de aprendizaje (...) entran en la suma de los valores invertidos en su producción»).

La razón de que Marx no dedique su atención a estos procesos que, sin embargo, señala, nos la da él mismo en este texto, ya que considera que en el caso de la fuerza de trabajo corriente los gastos de educación son insignificantes, lo cual probablemente era muy cierto en su época.

Hoy, sin embargo, esta razón ha dejado de ser válida, los gastos de educación en una sociedad desarrollada y aún en las menos desarrolladas, son una importante partida aún en la formación del valor de la fuerza de trabajo «corriente» y la reflexión sobre la funcionalidad de la educación y de la enseñanza en el proceso de producción de la fuerza de trabajo y en la creación de su valor no puede soslayarse.

II

SE TRATA DE UNA PARTE DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LA MERCANCÍA FUERZA DE TRABAJO

Para Marx la fuerza de trabajo es una mercancía. La totalidad de su análisis sobre la explotación que realiza el Capital sobre la clase obrera, descansa en su descubrimiento de que la fuerza de trabajo es una mercancía, una mercancía que adquiere el capitalista en el mercado de trabajo y que consume en el proceso de producción. Una mercancía que como todas las mercancías tiene un valor de uso y un valor de cambio, ambos resultado de un proceso de producción: del proceso de producción de esta mercancía.

Lo interesante del texto que hemos citado es que coloca a la enseñanza dentro de este proceso de producción y en su doble aspecto:

- Coñformando su valor de uso, al transformar materialmente la naturaleza humana desarrollando destrezas y habilidades concretas para producir fuerza de trabajo especializada y capaz de realizar trabajos determinados: formación de profesionales.

• Contribuyendo a la formación de su valor de cambio, un valor de cambio añadido y diferencial según la profesión que califique a la fuerza de trabajo.

Ahora bien, la aportación del texto termina ahí, ya que pienso que cuanto añade conduce a la reflexión por un camino equivocado que no puede aceptarse ni siquiera desde la propia lógica marxiana cuando analiza el proceso de producción de mercancías.

Tres son los puntos de este texto que me propongo examinar y que propongo para su discusión:

Primero: «Desarrollando y especializando su fuerza de trabajo», la de la naturaleza humana.

Segundo: «Hácese necesaria una determinada cultura o educación, que a su vez exige una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías».

Tercero: «... estos gastos de aprendizaje entran en la suma de los valores invertidos en su producción».

El primero se encuentra en relación con el valor de uso de la fuerza de trabajo, los otros dos con su valor de cambio, y los tres, según mi punto de vista, reducen el problema y hacen difícil abordarlo en su complejidad.

III

EL VALOR DE USO DE LA FUERZA DE TRABAJO

Para Marx, el valor de uso de la fuerza de trabajo nace de su cualidad de ser fuente de valor: «... nuestro poseedor de dinero (el capitalista) tenía que ser tan afortunado que, dentro de la órbita de la circulación, en el mercado descubriese una mercancía cuyo valor de uso poseyese la peregrina cualidad de ser fuente de valor, cuyo consumo efectivo fuese, pues, al propio tiempo, materialización de trabajo, y por tanto creación de valor. Y en efecto, el poseedor de dinero encuentra en el mercado esta mercancía específica: la capacidad de trabajo o la fuerza de trabajo».

El valor de uso de la fuerza de trabajo consiste para Marx en que su consumo, esto es, su desarrollo en tanto capacidad o potencialidad, es trabajo productivo, trabajo que materializado en el producto, es valor. Se trata de la capacidad de desarrollar una actividad específica, un trabajo concreto y determinado cuyo resultado es la producción de un objeto también concreto y determinado, ya que solo este tipo de actividad de producción de bienes concretos, en su generalidad, en lo que tiene de común con cualquier otro trabajo también productivo —de ser consumo de energías humanas— es valor.

La condición necesaria de que el trabajo en que se desarrolla la fuerza de trabajo y que constituye su valor de uso, sea productivo exige

no sólo que se materialice en productos con valor de uso, sino también que se desarrolle en condiciones socialmente productivas, ya que en otro caso no es ni podría ser fuente de valor. No basta pongamos por caso que sea el trabajo concreto de albañil, sino también que este trabajo de albañilería se realice en las condiciones sociales de productividad que exige la producción inmobiliaria en una sociedad y momento determinado, ya que en otro caso no crearía valor.

Si ahora con estos elementos teóricos marxianos, volvemos al texto que estamos analizando podemos descubrir su carácter limitativo o reduccionista:

«Para modificar la naturaleza humana corriente y desarrollar la habilidad y la destreza del hombre para un trabajo determinado, *desarrollando y especializando su fuerza de trabajo*, hácese necesaria una determinada cultura o educación...»

Marx ve el problema de la profesionalización que realiza la enseñanza en términos de desarrollo y especialización de la capacidad que tiene el hombre enseñado. Lo que modifica en la naturaleza humana el proceso de enseñanza es el proceso de desarrollo de la capacidad de trabajo, en el sentido de desarrollar más ciertas destrezas o habilidades, aquellas que le permitan el ejercicio de una profesión concreta, que conviertan esta capacidad en una capacidad profesional productiva.

Aun cuando, quizá, en los tiempos de Marx, esta explicación fuera suficiente para comprender los someros procesos de aprendizaje que exigían las profesiones obreras industriales (el fenómeno probablemente habría que examinarlo dentro del proceso de expropiación general de las profesiones artesanas), hoy, sin embargo, la formación/producción de profesionales en la amplia gama de oficios, especializaciones y profesiones medias y superiores que exige del sistema de enseñanza el desarrollo de las fuerzas productivas, no puede encerrarse en los términos simples del desarrollo de las capacidades preexistentes en la naturaleza humana de los enseñados.

Hoy parece evidente que el proceso de enseñanza profesional va precedido del largo proceso de expropiación y de acumulación que ha vehiculado la formación de la ciencia y su desarrollo en ciencias aplicadas, de tal manera que las profesiones, cada una de ellas, son un preexistente, un anterior y exterior a los alumnos, lo que hace imposible admitir que su profesionalización consista en el desarrollo de su capacidad, sino que por el contrario lo que contemplamos es un proceso de interiorización o registro de la profesión preexistente en una capacidad vacía, o si se refiere vaciada, y admitir que la enseñanza realiza un doble proceso de vaciamiento y registro de interiorización, que tiene poco que ver con el que se describe como desarrollo de las capacidades naturales del ser humano. La destreza y habilidad que también a la postre se exige al profesional, es la del actor de saberse *el papel* que debe representar y el saberlo representar correctamente, aspecto este último que por lo general sale del proceso de formación

profesional para incluirse en el ejercicio de la profesión de que se trate.

El valor de uso de la fuerza de trabajo profesional consiste en que su energía se consuma en la representación, ejercicio de la profesión productiva que se le ha interiorizado —que le han enseñado y que él ha aprendido— quedando claro que la profesión no es el resultado del desarrollo de su capacidad, sino algo exterior y anterior que el proceso de enseñanza le ha interiorizado, y que su capacidad desarrollada es la de representarlo, lo cual no es ciertamente lo mismo. La fuente de valor se encuentra estrictamente en la profesión, y la mercancía fuerza de trabajo, es el resultado del proceso de interiorización en un ser humano de una profesión, de dotar al significado valor de uso o utilidad que tiene toda profesión del significado material, en este caso humano, para que pueda consumirse o usarse. Y esto es lo que realiza el sistema de enseñanza como sistema de producción.

IV

EL VALOR DE CAMBIO DE LA FUERZA DE TRABAJO

Cuando Marx se enfrenta con el valor de cambio de esta peregrina mercancía que es la fuerza de trabajo lo hace según la lógica de su propio discurso:

«El valor de la fuerza de trabajo se determina, como el de cualquier otra mercancía, por el mismo tiempo de trabajo necesario para la producción, incluyendo por tanto la reproducción de este artículo específico. Considerada como valor —la fuerza de trabajo— no representa más que una determinada cantidad de trabajo medio materializado en ella. La fuerza de trabajo sólo existe como una actitud del ser viviente. Su producción presupone, por tanto, la existencia de éste. Y partiendo de la existencia del individuo, la producción de la fuerza de trabajo consiste en la reproducción o conservación de aquél».

Marx, con razón, parte de la evidencia de que la fuerza de trabajo es una mercancía viva, su valor de uso y su valor de cambio solo existe como aptitud en un ser viviente, por lo que su producción exige la reproducción y conservación de éste, la cuestión, sin embargo, está en que la fuerza de trabajo no es solamente una actitud, o aptitud, de un ser viviente como parece desprenderse de este texto, sino algo más. Pero continuemos con Marx y examinando como determina el valor de la fuerza de trabajo:

«Ahora bien, para su conservación, el ser viviente necesita una cierta suma de medios de vida. Por tanto, el tiempo de trabajo necesario para producir la fuerza de trabajo viene a reducirse al tiempo de trabajo necesario para la producción de estos medios de vida; o lo que es lo mismo, el valor de la fuerza de trabajo es el valor de los medios de vida necesarios para asegurar la subsistencia de su poseedor».

Marx basándose en el carácter mortal del poseedor de la fuerza de trabajo, añade a los medios de vida necesarios para conservarle vivo y en forma, aquellos otros que exija su procreación, a los que añade, como ya hemos visto, aquellos otros que requiera el desarrollo de su habilidad o destreza para el desempeño de una profesión u oficio:

«... hácese necesaria una determinada cultura o educación, que, a su vez, exige una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Los gastos de educación de la fuerza de trabajo varían según el carácter más o menos modelado de ésta. Como vemos, estos gastos de aprendizaje... entran en la suma de los valores invertidos en su producción».

En conjunto, Marx llega a la conclusión de que el valor de la fuerza de trabajo *se reduce* a la suma del valor de los medios de vida (incluidos los medios educativos) que son socialmente necesarios para su conservación y reproducción como ser viviente. La producción de la mercancía fuerza de trabajo *se reduce*, según Marx, a la producción de este conjunto de medios de vida ya que su valor no es otra cosa que la suma del valor de todos ellos.

Pienso que Marx tiene razón al incluir en el valor de la fuerza de trabajo el valor de la totalidad de los medios de vida necesarios para la conservación y reproducción de su agente como ser vivo. Creo que no la tiene cuando *reduce* su valor a la suma del valor de estos medios y cuando *reduce* su producción a la producción de estos medios.

Lo expuesto antes respecto al valor de uso de la fuerza de trabajo, señala bien donde se encuentra mi diferencia con Marx, no solo en lo que se refiere a la producción del valor de uso de la fuerza de trabajo, sino también a la creación de su valor.

Pensar como lo hago que el valor de uso de la fuerza de trabajo no es el resultado del desarrollo de todas o de algunas de las capacidades de su agente, sino del proceso de interiorización o registro en él de una profesión, de un anterior/exterior, previo el vaciamiento de la capacidad para evitar que ésta se desarrolle, es colocar el proceso de producción de la fuerza de trabajo en una actividad que se desarrolla sobre el agente, actividad en la que los medios de vida y aún la propia profesión como anterioridad/exterioridad resultado de una expropiación y de una acumulación de conocimientos, son medios de producción y no la actividad productiva propiamente dicha con la que, en ningún caso, podría confundirse, como lo hace Marx.

En la producción de la fuerza de trabajo y en el proceso paralela de la creación de su valor, entran como medios de producción la totalidad de los medios de vida del agente de esta fuerza de trabajo y también aquellos que aseguran su reproducción, incluidos los medios educativos y culturales, como en todos los procesos de producción. Los medios de producción trasladan su valor al valor del producto, en este caso a la fuerza de trabajo, del mismo modo que se traslada tam-

bién el valor de la materia prima si lo tiene, si esta materia prima ha sido objeto de un proceso de producción o de extracción.

En el caso de la fuerza de trabajo, la materia prima es, sin duda, el agente en su corporeidad de ser viviente y su valor no es otro que el trabajo socialmente necesario para su procreación, trabajo realizado por terceros ya que el propio agente y su actividad son totalmente gratuitos para el capital como lo es toda materia natural en cualquier proceso de producción. Pero además, en todo proceso de producción y según el propio Marx, el valor del producto lo conforma el tiempo de *trabajo vivo* consumido en el proceso de su producción, que no puede de ninguna manera confundirse con el tiempo de trabajo necesario empleado en la producción de los medios de producción y que constituyen el valor de éstos y que de éstos trasladan su valor al producto.

En el caso de la mercancía fuerza de trabajo, de los profesionales que como mercancías se ofrecen en el mercado de trabajo para su adquisición por algún agente del capital, la cuestión se centra en determinar si en su producción ha intervenido o no *trabajo vivo* distinto al propio esfuerzo realizado por el agente de la fuerza de trabajo, ya que si ha intervenido ese trabajo vivo de terceros —cosa que puede ser conocida por una nueva observación— tenemos que añadir a la suma que hace Marx para determinar el valor, el tiempo de trabajo vivo consumido en el proceso.

Preguntarse aquí, en la Universidad, en donde se desarrolla el proceso de producción de profesionales, en donde los alumnos tienen ya una experiencia de quizá dos decenas de años de asistencia a cursos, en donde los profesores consumen su fuerza de trabajo en el ejercicio de la profesión de enseñar, si en el proceso de producción de fuerza de trabajo se consume *trabajo vivo* me parece completamente innecesario, tan innecesario como si esa misma pregunta nos la hiciéramos en una clínica o en un hospital donde el trabajo de médicos, enfermeras y auxiliares sanitarios se consume diariamente para mantener, o al menos intentar mantener, en buena forma a los agentes de la fuerza de trabajo.

Pero no se trata ya de la enseñanza y de la sanidad que *trabajan directamente* sobre la materia prima del proceso de producción de fuerza de trabajo, sino también de la enorme cantidad de trabajo vivo que se consume en la mediación entre los medios de vida de la fuerza de trabajo y los agentes que los usan o consumen y que es, sin duda, trabajo socialmente necesario para que ese uso y consumo se realice, para que los procesos de producción, conservación y reproducción se lleven a cabo y que, sin ninguna duda, conforman también el valor de esta mercancía peregrina y tan útil al capital, ya que de ella extrae la totalidad de su ganancia.

La totalidad, o casi totalidad, del sector servicios en cualquier sociedad donde se presente como dominante el modo de producción capitalista, desarrolla trabajo vivo para la producción de la fuerza de

trabajo y de los profesionales asalariados, un trabajo vivo que con los medios de producción conforman su valor. La enseñanza, con más razón que ninguna de las actividades de este sector, está incluida en este proceso. Me parece evidente que la confusión de Marx que he señalado, y todavía más la pereza reflexiva de muchos teóricos marxistas que le siguieron, o quizá su aceptación dogmática de cuanto escribió el maestro, ha cerrado el camino a toda investigación basada sobre el proceso de producción de la fuerza de trabajo y condenado al subdesarrollo teórico a todo el campo de la reproducción social relegado a la consideración de superestructura improductiva.

V

LA ENSEÑANZA COMO PARTE PRIVILEGIADA EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE PROFESIONALES. PUNTO SOBRE EL QUE SE ABRE EL DEBATE:

Quiero terminar mi intervención y antes de abrirla al debate, destacando el punto que pienso pueda ser más contravertido: La enseñanza en su conjunto y tal como se realiza hoy en nuestras sociedades modernas occidentales, no desarrolla las capacidades o potencialidades de los alumnos, sino las vacía convirtiéndoles en sacos de necesidades, impotencias y dependencias, al propio tiempo que interioriza o registra en ellos una profesión conformada en su exterior por un proceso de sedimentación acumulativa similar a la acumulación de Capital, adiestrándoles, eso sí, para que consuman su energía y su vida en *representar* esa profesión, como un actor representa el papel que se le ha asignado en el juego de la representación.

En este proceso que produce los miembros o partes de la sociedad, y que se desarrolla en un campo más amplio que el que abarca la enseñanza, ésta ocupa, todavía hoy un lugar privilegiado aunque atravesado por una profunda crisis.

NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA: UNA EXPLORACIÓN DE LOS CÓDIGOS DE GÉNERO ACTUALES

Marina Subirats
Universidad Autónoma de Barcelona

Esta exposición parte de una serie de elementos teóricos que han sido expuestos, entre otros autores, por M. MacDonald¹, y que, muy sucintamente, pueden resumirse así: la institución escolar, en su forma actual, es a la vez institución capitalista y patriarcal. Estos dos rasgos, que actúan y se modifican conjuntamente —aunque el rasgo capitalista suele operar como motor de la mayoría de las modificaciones— no son únicamente visibles por los efectos que producen sobre los individuos y sobre las formas de reproducción social, sino que son rasgos constitutivos de la estructura del sistema escolar, y, por tanto, no únicamente detectables por sus efectos sino también en cualquier análisis de su funcionamiento y su práctica.

(Esta afirmación no significa que la escuela sea una institución inmovible y que *necesariamente* haya de reproducir características capitalista y patriarcales. Puesto que este coloquio se abre bajo el signo de Marx creo que es justo recordar que el conflicto y la contradicción se hallan en el corazón mismo de las relaciones sociales, y, por consiguiente, ninguna dominación discurre plácidamente ni es inatacable. El campo de la educación, como cualquier otro campo de la vida social, está sometido a la lucha, y no sólo a la lucha de clases, sino también a la de todos los grupos situados en posiciones antagónicas respecto del capitalismo y del patriarcado. La actual estructura educativa puede cambiar; es más, de hecho, cambia constantemente. Lo que sucede es que algunos cambios no alteran las características citadas. Hay que insistir en el hecho que, para que desaparezcan los rasgos capitalistas y patriarcales de la educación, no basta con que los gru-

¹ En concreto en sus trabajos *Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations*, incluido en Len Barton et alii, *Schooling Ideology and the curriculum*, The Falmer Press, Sussex 1980, y *Socio-Cultural Reproduction and Women's Education*, incluido en R. Dean, ed., *Schooling For Women's Work*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1980.

pos dominados experimenten mejoras en sus posiciones o titulaciones: el cambio debe ser más profundo y debe referirse al concepto mismo de cultura, de lo qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.)

Pero no se trata aquí de establecer formas alternativas al actual sistema educativo, sino de analizar algunos de sus aspectos. Volvamos pues a la afirmación inicial: el carácter capitalista y patriarcal del actual sistema escolar. Este par de conceptos no tendría, en sí mismo mayor interés —e incluso podrían ser una mera etiqueta que excusara cualquier esfuerzo analítico— si no nos sirviera como clave de lectura de algunos de los fenómenos en curso en el sistema escolar, que sólo emergen y cobran forma, precisamente, cuando son examinados a la luz de la teoría.

El carácter capitalista de la educación ha sido, en los últimos años, ampliamente analizado en multitud de trabajos; de ellos se desprende que no existe una modalidad única de escuela capitalista, sino que cada período histórico y cada sociedad concreta presentan unas modalidades particulares. Exactamente lo mismo sucede con el carácter patriarcal: se produce una evolución del tratamiento dado a niños y niñas, a lo masculino y lo femenino. Una evolución tan compleja que, en algunos casos, el carácter patriarcal parece borrarse, desaparecer. Y sin embargo, puede no ser sino una ilusión: la metodología utilizada hasta aquel momento para detectar las discriminaciones de la mujer en la educación ya no es apta para captar los nuevos signos, para reconstruir las formas que van apareciendo. Pero es posible que una nueva conceptualización teórica y una nueva metodología pongan al descubierto la persistencia de rasgos patriarcales.

Uno de los conceptos que nos permite pensar esta continuidad bajo la diferencia es el de «código de género», utilizado, siguiendo a Bernstein, por la autora ya citada. Código de género se refiere a las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género sujetos, por otra parte, a variaciones, en función de la clase social en la que operan, puesto que los modelos socialmente disponibles son distintos en cada clase, y sujetos también a variaciones históricas, por la misma razón.

Históricamente los sistemas escolares han utilizado diversos códigos de género, fácilmente reconocibles, en la medida en que educación de niños y de niñas eran definidos como dos procesos diferentes, sometidos a exigencias distintas e incluso realizados en edificios independientes². Pero mi intención, en esta exposición, no es reali-

² El panorama de la escolarización de las mujeres en España comienza a ser conocido en sus grandes líneas a partir, sobre todo, del trabajo de las historiadoras. Así, por ejemplo, I. Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 y 1902*, Aguilar, Madrid 1967, y G. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Siglo XXI, Madrid 1976, aportaron unos primeros datos para la recons-

zar una reconstrucción histórica o una comparación entre pasado y presente. El propio presente es impreciso en este ámbito: a partir de la Ley General de Educación de 1970 se generaliza la enseñanza mixta —niños y niñas en las mismas aulas—, se unifican los programas por desaparición de las asignaturas especiales, los porcentajes de alumnas en todos los niveles superiores a primaria aumentan hasta convertirse éstas, en B.U.P. y C.O.U., en mayoritarias, y acercarse, en F.P. y Enseñanza Superior, a las cifras de alumnos. ¿Es todavía la escuela una institución patriarcal en España? Ésta es la pregunta de que hay que partir; para darle respuesta hay que analizar cuáles son los actuales códigos de género en las instituciones educativas.

I

DEL NO LUGAR DE LO FEMENINO EN LA EDUCACIÓN

Los elementos de análisis que expondré a continuación proceden de un trabajo empírico todavía en curso, y cuyo material aún no ha sido totalmente explotado. Son presentados, por tanto, no como resultados definitivos, sino más bien como primeros indicios que permiten la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de estos códigos de género en la actualidad. Por otra parte, no se trata de resultados estadísticamente representativos —ni serán expuestos en forma sistemática, sino únicamente como ilustraciones. Tampoco se trata de códigos de género *únicos*: otras modalidades de estos códigos se hallan probablemente en funcionamiento en partes importantes del sistema escolar. Por una serie de razones que sería largo exponer, sospecho que las características detectadas responden a los códigos vigentes en las ciudades y entre los maestros jóvenes, y que existe una tendencia a su generalización. Pero es muy probable que la observación en aulas de ámbitos rurales, por ejemplo, revelara la existencia y vigencia de códigos de género que podemos considerar más tradicionales³.

trucción de la historia educativa de las mujeres en el siglo XIX. Más recientemente, cabe señalar el trabajo de Rosa M. Capel, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la Mujer, Madrid 1982, así como algunos de los artículos contenidos en *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la Mujer, Madrid 1982. Todos estos estudios intentan, como he dicho, la reconstrucción histórica de los hechos y los datos, base indispensable para cualquier reflexión sobre modelos culturales. Desde una perspectiva sociológica, he tratado de rastrear las características de la educación femenina en los siglos XVIII y XIX en M. Subirats, *La educación femenina: emergencia de la escuela separada en España*, texto publicado en *II Jornades del Patriarcat*, Seminari d'Estudis de la Dona del Departament de Sociologia de la UAB, Barcelona 1983. Por todo ello, no se trata aquí de insistir sobre las formas de diferenciación, mucho más patentes que las actuales, que se produjeron en el pasado, sino de analizar las que siguen produciéndose en la escuela actual, bajo el lema y la apariencia de la igualdad.

³ El material empírico utilizado aquí fue obtenido en una investigación sobre «La transmisión de estereotipos sexuales en la escuela», financiada por el ICE de la UAB y realizada durante el año 1983. Cuatro escuelas fueron visitadas, y se llevaron a cabo

La característica más general y constante que aparece en el análisis de los registros verbales obtenidos durante las clases muestra que, en las formulaciones de los maestros/as, *el código de género femenino está afectado por una negación constante*, perfectamente identificable en el uso del lenguaje. El término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre *niños*; los maestros/as lo utilizan frecuentemente incluso en casos en que se dirigen específicamente a un grupo de niñas. Existen diversos indicios de que el término *niñas* origina una resistencia, y es negado en ciertos pasajes de forma explícita. En una clase, por ejemplo, la observadora pregunta a la maestra cuántos niños y cuántas niñas tiene; la maestra responde «Sabes que no lo sé, pues no lo sé, tendrías que ir a mirar la lista, nunca me he fijado... Yo los veo, *los considero todos niños y ya está...* no sé, no me había preocupado».

En otra clase la maestra dice: «ahora los niños podrán ir al patio» «¿Y las niñas?», pregunta una de éstas. «Mira, cuando digo niños quiero decir también niñas», responde irritada la maestra. Hecho que da origen dos días después, a que ante la misma pregunta por parte de otra niña, la que recibió la respuesta la vez anterior le aclare: «cuando dice niños quiere decir niñas».

Evidentemente, se podría pensar que se trata de una cuestión exclusivamente lingüística, derivada de la facilidad de utilizar un único término genérico en una población mixta. Ello sería una simplificación, puesto que el carácter simbólico del lenguaje es bien conocido. Pero, en cualquier caso, otros datos nos muestran que se trata de un fenómeno más complejo: cada vez que se produce una actitud que puede ser considerada como típicamente femenina —típica, por supuesto, en relación a los modelos de género que han sido vigentes y, no como signo de una «naturaleza femenina» previa a toda socialización— esta actitud acarrea una reconvención por parte del maestro/a. «Oye, media hora peinándote cada día», «parece que hagas un desfile de modelos» «esto sobre todo no podía faltar» —referido a una niña que se peina. «Ya verás, tenemos unas nenas muy pizpiretas» —hablando a la observadora y con un gesto cursi, ridiculizador, de la cara. Son algunas de las frases recogidas en las aulas de 4, 5 y 6 años. Frases dichas siempre —las grabaciones permiten comprobarlo— en tono irónico, que entraña un juicio negativo.

Pero no sólo hay sanción negativa en las manifestaciones de coquetería, sino también en otros tipos de actitudes consideradas femeninas: la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, es decir, un tipo de comportamientos y actitudes que se basan

observaciones en las aulas de alumnos/as de 4, 5 y 6 años. El material básico está constituido por las grabaciones de las clases y las entrevistas sostenidas posteriormente con los maestros/as. Este material se halla todavía en proceso de análisis, de modo que se presentan aquí únicamente algunos de los primeros resultados obtenidos, que permiten hacer hipótesis más concretas que las existentes hasta ahora sobre el funcionamiento de los códigos de género en este momento.

en la interrelación personal, negando la perfecta independencia y aislamiento del sujeto. Estas situaciones, que se producen muy a menudo y son perceptibles únicamente por algunos matices, suelen generar inmediatamente un tono irritado en maestros/as, y unas intervenciones ya no irónicas sino tajantes: «tú a lo tuyo», extraordinariamente frecuente para las niñas, «deja de hacer tonterías para que te veamos»...

Así pues, vemos aparecer un primer rasgo del código de género: la negación sistemática de toda conducta que remita al estereotipo de la femineidad. Formalmente los maestros/as consideran iguales a niños y niñas, o así lo afirman. Pero esta igualdad es entendida en forma tal que todos los alumnos deben ser considerados como *niños*. La igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos. No se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino. No hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación considerada *modélica*, la del niño.

Y ello, no porque se desconozca la existencia de unas formas de comportamiento típicas del género femenino, sino porque éstas están consideradas como inferiores, devaluadas, y, por tanto, se trata de corregir y borrar su expresión. En efecto, a pesar de la idea de «considerarlos a todos como niños», las diferencias de valoración, en el plano de las opiniones, surgen muy rápidamente, a través de las entrevistas realizadas o de las conversaciones entre maestros. Preguntados sobre la existencia o no de comportamientos distintos entre niños y niñas, los maestros/as establecen rápidamente estas distinciones, que van tornándose más y más confusas a medida que aumenta el grado de precisión de la pregunta. Aquí de modo general se dice que las niñas son «más tontitas», «más modositas», «más buenecitas», «se preocupan de ir peñaditas, de llevar su lazo». El diminutivo indica claramente el menos-precio de que las niñas son objeto. En una clase de alumnos/as de 5 años, en la que las niñas se encuentran en minoría y han formado un grupo relativamente cerrado, la maestra se refiere al «mal rollo» de las niñas: «forman un grupito, van con secretos, no juegan con los niños». De una clase de alumnos de 6 años, la maestra opina que «las niñas siempre dudan, los niños son más seguros», «las niñas están más amaneradas, por ejemplo, en un dibujo, pondrán las cosas más bonitas, se dibujarán con pendientes, con lacitos...» También en relación al rendimiento escolar aparecen valoraciones negativas para las niñas: se considera que la capacidad de razonamiento lógico es superior entre los niños, que éstos tienen mayor creatividad... Hay que insistir, sin embargo, en el rasgo señalado anteriormente: las mayores dudas y contradicciones de maestros/as cuando se les pregunta por el rendimiento en ámbitos concretos, en los que no existen prejuicios establecidos para diferenciar fácilmente las conductas.

Así, la devaluación del género femenino y sus formas de expresión tradicionales conduce a su corrección por parte del enseñante, y nunca a una valoración positiva de los comportamientos que remi-

ten a él. La idea de la igualdad sería la de librar a las niñas de unas conductas y actitudes estúpidas, y formarlas para que asimilen las conductas y actitudes de los niños. Si esta igualdad fuera llevada hasta sus últimas consecuencias, estaríamos frente a un código de género único: el género femenino habría dejado de aparecer como un abanico de comportamientos disponibles para las niñas en la escuela, y nos hallaríamos, simplemente, frente a individuos de sexo distinto⁴, tratados de forma idéntica. Es decir, se habría evidenciado el no lugar del género femenino en la escuela, pero los «individuos-niña» habrían sido rescatados para una educación que les concediera unas posibilidades iguales a las que obtienen los individuos-niño, y por tanto niños y niñas serían tratados de forma idéntica.

II

DEL LUGAR SECUNDARIO DE LA NIÑA

Es posible que si se mantienen las actuales tendencias en la evolución de los roles sexuales se imponga en algún momento, en las escuelas, un único código de género, el código masculino, proyectado sobre un conjunto de individuos tratados por igual —lo cual no significa que las diferencias no puedan mantenerse en otras instituciones, como la familia. En las escuelas observadas, sin embargo, no ocurre así. Hemos hallado, por una parte, la negación del género femenino en la actuación del profesorado, la continua corrección —a menudo por medio de la ironía, que no sólo corrige sino también ridiculiza— de los comportamientos que remiten a su expresión tradicional. Pero veamos ahora un segundo aspecto de la cuestión: la atención secundaria que se presta a las niñas.

En efecto, el análisis de los registros verbales muestra que el tratamiento dado a niños y a niñas, medido en frases y palabras del maestro/a, es desigual. Los niños reciben mayor dedicación verbal, y, por tanto, obviamente, mayor atención, que las niñas. En las aulas observadas, las proporciones de palabras dirigidas a niños/niñas fueron de 220/100, 191/100, 172/100, 150/100, 256/100, 255/100, es decir, en todos los casos un amplia diferencia de atención a los niños, sobre una composición de la clase variable, que en unos casos refleja mayoría de niños y en otros casos mayoría de niñas. Esta diferencia en el número de palabras obedece fundamentalmente a dos tipos de intervenciones del maestro/a: las destinadas a restablecer el orden —advertencias, órdenes, llamadas de atención, regañinas, etc— y las destinadas a orientar el trabajo escolar: indicaciones metodológicas, re-

⁴ Supongo conocida la diferenciación entre los conceptos de sexo y género, tal como son utilizados por la literatura sociológica reciente, en la que el término «género» es utilizado para designar la construcción social atribuida en cada época a cada uno de los sexos, mientras el término «sexo» se reserva para la descripción de una diferencia biológica, que no determina directamente los comportamientos.

visión y comentario de trabajos, explicación de algún punto que ofrece especial dificultad, etc.

La exploración del ámbito del orden de clase y su mantenimiento requiere un tipo de análisis que no ha sido aún realizado; en efecto, de modo inmediato la mayor atención del maestro/a a los niños aparece aquí como una adaptación a formas diferentes de conducta de unos y otras: los niños se mueven más, alborotan más..., fenómeno del que nos falta todavía una medición estricta. Por el contrario, la mayor atención del maestro/a a los niños en el trabajo escolar aparece como una consecuencia de los propios prejuicios de los maestros/as, y es casi siempre inconsciente: todos afirman dedicarse a unos y a otras por igual. La realidad es otra: en una de las aulas observadas, por ejemplo, los verbos referidos a trabajo escolar —leer, escribir, sumar, pintar, etc.— aparecen en frases dirigidas a niños y a niñas en proporción de 263/100, cuando la relación general, en número de palabras, en la misma aula es de 220/100. Los verbos referidos a actividad intelectual general, como saber, pensar, escuchar, imaginar, enterarse, acordarse —la terminología de máximo valor, especialmente en las escuelas de clase media— alcanzan la proporción de 297/100, en el aula ya citada. El menor énfasis en el rendimiento intelectual de las niñas queda patente.

Una comparación del vocabulario dirigido al grupo niños y al grupo niñas —generalmente a miembros individuales de uno y otro— permite precisar algo más la idea del carácter central del género masculino: la mayoría de los términos utilizados para dirigirse a las niñas aparecen también en las frases dirigidas a niños. Las únicas excepciones son, en algunos casos, verbos como el ya citado «peinar, peinarse» y algún otro semejante, que sin embargo pueden aparecer también referidos a niños, aunque con un sentido distinto —no un reproche irónico sino una orden. Y, en segundo lugar, algunos verbos dirigidos generalmente a niñas y no niños, como por ejemplo «acompañar», «ayudar», que remiten a la persistencia de determinados rasgos diferenciales del género femenino afirmado como positivo en otra época: el papel auxiliar de la niña. Sin embargo, hay que insistir en el hecho que, en las escuelas observadas, esta concepción del género femenino como género auxiliar apenas aparece: los maestros/as piden a niños y a niñas, generalmente, que repartan hojas o que guarden el material escolar, por ejemplo. Ello no significa que ocurra así en todas las escuelas del país: es muy probable que el rol auxiliar de la mujer siga siendo central en muchos ámbitos escolares menos «modernos» que los observados.

Este conjunto de datos nos permite avanzar un paso más en el desciframiento de los códigos de género: no es cierto que hayan quedado reducidos a uno sólo, aplicable sin distinción a todos los individuos, cualquiera que sea su sexo. Siguen existiendo dos códigos de género, que podemos identificar a través de la diferencia de intensidad en la dedicación del enseñante a niños y niñas. Lo que ocurre es que únicamente uno de ellos tiene contenidos positivos; el segundo código se

constituye como una reducción del primero —menor atención, menor énfasis en las indicaciones, menor número de indicaciones, menor exigencia en los resultados— y como una negación explícita de la mayoría de actitudes que remiten al modelo femenino tradicional —aunque, como he dicho, pueden quedar rastros de tal modelo, en proporción variable según el tipo de escuela, el grado de modernidad, etc. Dicho llanamente, la niña es tratada como un niño de segunda clase, como es tratado el niño torpe, del que se espera poco rendimiento. Pero la actitud del maestro/a, que frente a este niño torpe es inducida por unos resultados inferiores, aparece frente a la niña con independencia de los resultados, por pre-juicio frente a sus posibilidades en tanto que futura mujer⁵. Por tanto, podemos hablar de igualdad únicamente en el sentido de inexistencia de un modelo de género diferenciado para las niñas, compuesto por mensajes que, por ejemplo, indiquen la necesidad de adoptar conductas opuestas o distintas a las del niño. Pero en cambio, no podemos hablar de igualdad en relación al modo como son transmitidos los mensajes escolares, a la intensidad y al énfasis que reciben por parte del profesorado. El niño es educado para ser hombre, o, de hecho, en forma más precisa, para ser obrero manual, campesino, empleado o dirigente. La niña es educada para ser hombre, pero el propio profesorado duda de la verdad de tal destino; cree —y una vez más las entrevistas lo han puesto de manifiesto— que a pesar de su esfuerzo homogeneizador, que trata de borrar unas diferencias negativas para las niñas, prevalecerán unas diferencias reales, procedentes de la biología o de la imitación del comportamiento materno. Y que las niñas nunca serán realmente hombres —en términos, por supuesto, de papeles sociales. De modo que, en la práctica, la ficción de la igualdad cae, y la insistencia en la adquisición de competencias escolares es menor para las niñas, sobre todo en los momentos «importantes»: los referidos a los aprendizajes técnicos y a la adopción de hábitos intelectuales, aunque se trate de aprendizajes y de hábitos tan elementales como los que se transmiten a los 4, 5 y 6 años.

Una última observación en relación a los códigos de género: el eclip-

⁵ Los efectos de este tratamiento secundario al que son sometidos las niñas son, probablemente, decisivos para la formación de su identidad personal y la constitución de un sistema de aspiraciones. Este tratamiento desigual recibido en la escuela, bajo el supuesto de igualdad, presenta un claro paralelismo con otra situación similar muy frecuente en la vida adulta: el menos-precio de las cualificaciones de las mujeres, en el mercado de trabajo. Es suficientemente conocido el hecho que un título académico no «vale» lo mismo, en términos de mercado de trabajo, según que su portador sea un hombre o una mujer: a título igual, los promedios de ingresos son distintos según el sexo, como también lo son las oportunidades de trabajo. Este hecho, claramente opuesto al principio de igualdad de derechos de los individuos considerado como base de funcionamiento de nuestra sociedad, es sin embargo bastante aceptado por las mujeres, cuya actitud en este sentido suele ser la «resignación». Resignación que probablemente se ha interiorizado desde la etapa escolar, en la que ya se ha hecho patente a la niña la falacia de la igualdad educativa, y el menor brillo de sus méritos académicos.

se del género femenino no implica tan sólo corrección de actitudes en las niñas; implica también, y de forma aún más drástica, corrección de actitudes en los niños, especialmente en los casos en que se producen manifestaciones sentimentales o de debilidad confesada. Con un matiz importante en la forma de la corrección: frente a ciertos comportamientos, se hace a las niñas una reconvención generalmente irónica; el tipo de comportamientos «femeninos» en los niños es corregido frecuentemente en forma silenciosa por el maestro/a, como algo que no debe mencionarse, que no debió producirse y de lo que el propio niño no debe tomar conciencia. Este hecho nos conduce a otro aspecto del tema que será tratado en otros trabajos: el análisis de los sistemas de retribución/sanción que utilizan los enseñantes para inculcar los comportamientos genéricos, es decir, los instrumentos concretos de transmisión del código genérico en la práctica de las clases. He citado ya algunos de ellos, como por ejemplo, la intensidad de indicaciones a niños y niñas; pero hay también otras formas diferenciales que parecen importantes como modalidades de la transmisión.

III

LA POSICIÓN DE LOS ENSEÑANTES: UN TEMA MOLESTO

Finalmente, quiero hacer referencia a la posición de los enseñantes en relación a los códigos de género. El esbozo que he hecho hasta aquí del actual funcionamiento de tales códigos puede ser interpretado, por algunos maestros/as, como un reproche, como una acusación de no ser lo bastante «modernos» o lo bastante liberados de la mentalidad machista. No se trata, en absoluto, de formular tales reproches en términos personales, sino simplemente de analizar cómo se produce, en la realidad, el tratamiento de las cuestiones de género, y porque se produce de este modo.

En efecto, las entrevistas realizadas revelan que el tema niños/niñas es difícil de tratar, incómodo. Es una cuestión que nunca ha sido abordada en el período de formación del enseñante, y en la cual, por tanto, éste/a debe improvisar sus propias opiniones, en un ámbito extremadamente movedido en la actualidad. El análisis de las entrevistas muestra que estas opiniones se configuran a partir de la repetición de tópicos tradicionales, que insisten en las diferencias entre ambos sexos, a los que se superponen tópicos más modernos, que insisten sobre la necesidad de igualdad formal, como exigencia «política». Todo ello unido a la voluntad de respeto a la espontaneidad infantil — posición que nunca se mantiene en otras áreas de la educación, puesto que la gran mayoría de los maestros parten ya de la idea que educación implica inculcación y corrección— y a una sumisión, perfectamente comprensible por supuesto, a la propia lógica del sistema escolar.

Esta mezcla de componentes ideológicos y de situaciones concretas produce un discurso inconexo, contradictorio, vacilante, incluso

desde el punto de vista formal. Se repiten los «no sé», «nunca lo había pensado», «tal vez...», etc., acompañados de gestos que tratan de precisar un ámbito de pensamiento confuso, que intentan reproducir las diferencias entre niños y niñas, para las que no existe un vocabulario preciso. Se señala que niños y niñas son iguales, para afirmar en seguida que se comportan de manera distinta, o viceversa. Ante la propia confusión, el recurso del maestro/a a lo largo de la entrevista suele ser el de negar cualquier forma de clasificación de grupo y referirse a diferencias individuales, recurso que remite a unos argumentos mucho más manejables, porque reposan en distinciones y valores ampliamente aceptados, menos resbaladizos que la distinción por sexos. Pero al mismo tiempo, el establecimiento de diferencias de comportamiento niño/niña resurge a cada paso, como un tema de piel dura.

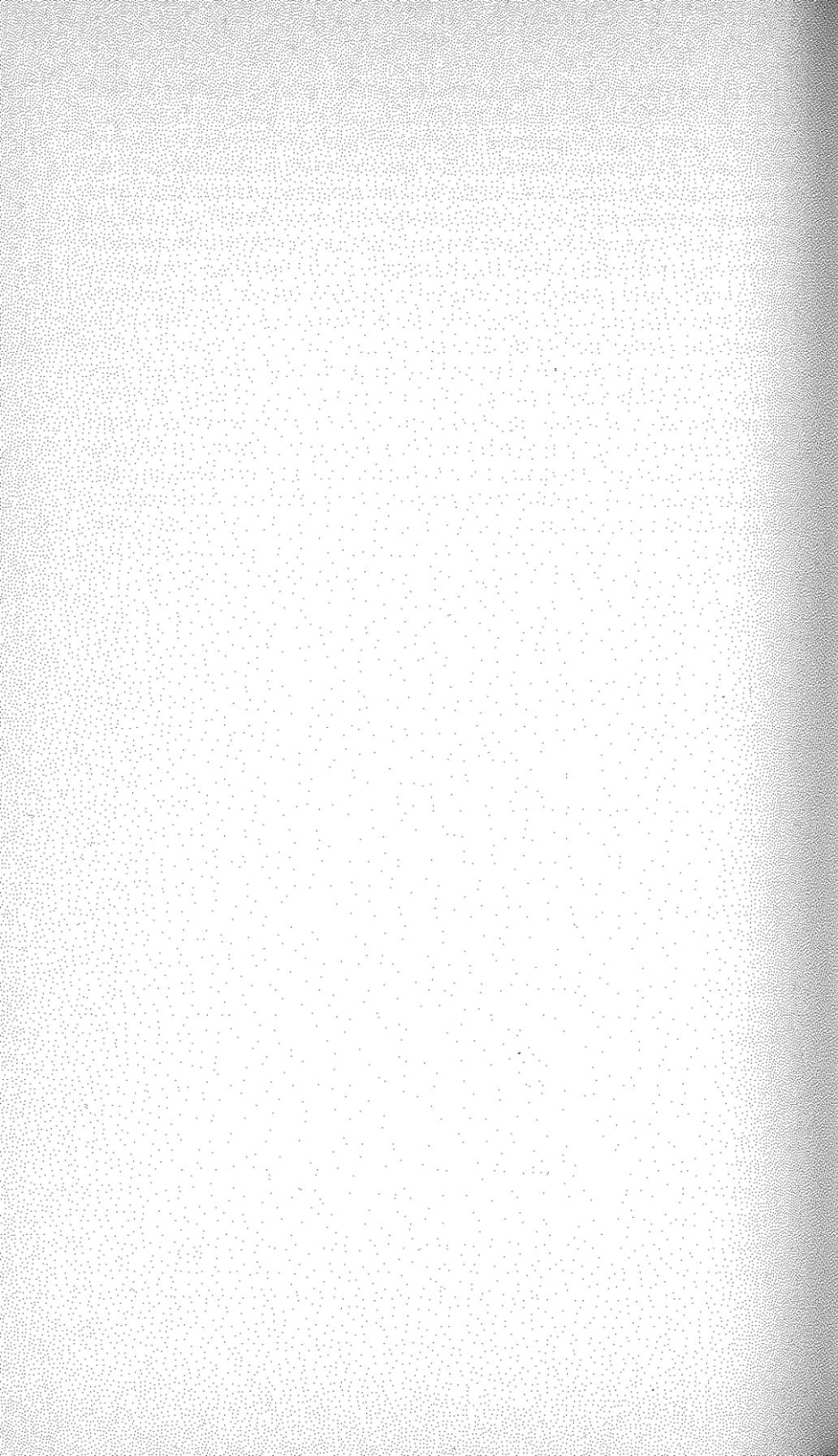
Por otra parte, ninguno de los enseñantes entrevistados es consciente de las diferencias que establece, en su práctica profesional, en relación a la cuestión niños/niñas. Ni los maestros ni las maestras sospechan su mayor dedicación a los niños. Hay diferencias de matiz, en cambio, en el grado de afirmación del modelo masculino como modelo universal; las maestras ponen mayor énfasis en corregir los comportamientos «femeninos» de las niñas, y algunas de ellas tienen un concepto más peyorativo que los maestros del comportamiento de las niñas. La metodología utilizada, que no admite ninguna forma de cuantificación, no permite realizar generalizaciones en este sentido, pero sí constatar que entre los enseñantes entrevistados —catorce en total— la valoración del comportamiento de las niñas era más positiva entre los maestros que entre las maestras.

La diferencia de sexo en el enseñante no parece suponer, en cambio —y siempre dentro de los límites de la información disponible—, diferencias específicas en los códigos de género utilizados con los alumnos, sino únicamente diferencias en la intensidad de algunas de sus formas: las mujeres han interiorizado, igual que los hombres, la consideración de las actitudes propias del género masculino (tradicional) como actitudes universales. Y por lo tanto, éste es el mensaje que transmiten, de forma global, a niños y a niñas.

Es necesario insistir, sin embargo, en que estas actitudes de maestros y maestras no proceden de deformaciones personales ni de una falta de capacidad para formular otros planteamientos: los códigos de género utilizados en las escuelas son elaborados a partir de los modelos de diferenciación sexual vigentes en cada sociedad, es decir, de estas construcciones sociales que llamamos géneros, a los que se superpone la lógica del sistema escolar, que es la que permite constituir la especificidad del código, y supone una modificación o una variante en relación, por ejemplo, a los códigos de género que transmite la familia o a los que se utilizan en los puestos de trabajo. Los códigos utilizados en el interior del sistema escolar parecen tender, precisamente, a reforzar la generalización de los modelos masculinos en mayor medida que los que transmite la familia.

La reproducción de los comportamientos y actitudes del ama de casa, por ejemplo, no requieren el paso por una institución escolar: no hay ciencia de los pañales y de las coladas, y la ciencia culinaria queda generalmente reservada a los restaurantes. La identidad femenina —considerada en los términos de su definición tradicional, ciertamente confusa, y no, por supuesto, como una esencia, un «eterno femenino» —no puede, en su situación actual, ser objeto de transmisión escolar, porque no es aceptada como un universal, sino como una característica propia de un grupo. Su inclusión en la escuela implica inmediatamente la adopción de diferencias que pueden ser denunciadas como formas de discriminación.

Convertir los comportamientos y actitudes del género femenino en una posibilidad universal es un paso necesario para destruir el sesgo patriarcal del sistema educativo, tal como se produce en la actualidad. Tarea que, por supuesto, no pueden realizar los enseñantes solos, y que únicamente puede llevarse a cabo en el ámbito del conjunto de la sociedad, aunque la escuela pueda representar, en este cambio, un papel de vanguardia.



FAMILIA Y EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE CLASE OBRERA

Eloy Terrón

Facultad de CC. de la Información,
Universidad Complutense

No se puede entender la actitud de los padres obreros frente a la educación de los hijos, sin un análisis retrospectivo de la preocupación de la clase social de los obreros urbanos (industriales) por la enseñanza de sus hijos. El obrero de las ciudades o zonas industriales (Barcelona, Madrid, Vizcaya y Guipúzcoa y un poco Asturias) podía influir muy poco en la educación de los hijos, pues, el padre carecía de las condiciones objetivas para formar al niño a su lado en el trabajo; pero tampoco tenía una motivación mínima para hacer algún sacrificio por la educación de los hijos. Los padres obreros sabían que el destino de sus hijos era el de los trabajadores no cualificados, el peonaje, por ello, apenas se preocupaban de la enseñanza, ni de la educación; bastante tenía con alimentarles y malvestirles. Los hijos de los obreros se educaban en la calle. No se debe olvidar, que para los obreros los hijos no venían al mundo «con una hogaza de pan bajo el brazo», no; para ellos los hijos eran una auténtica carga sin compensación, por eso, los padres procuraban ponerlos a trabajar lo antes posible, a los 10, 12 años, tan pronto como encontraban algún acomodo.

A pesar de esta falta de interés, mejor dicho, de motivación para dar una formación a los hijos, no eran escasas las familias que se sacrificaban, porque el chico (las muchachas no tenían más salida que el matrimonio) adquiriese algún oficio a fin de eximirle del triste destino del peonaje; pero las exigencias del enrarecido mercado de trabajo eran muy poco alentadoras para las familias; en esta situación tampoco existía ningún estímulo cultural.

En una sociedad preindustrial, que, con toda razón, podía ser calificada de agrícola tradicional, aunque existiesen dos o tres enclaves industriales típicos de industrias extractivas, Asturias y Vizcaya; de industrias transformadoras primarias, Guipúzcoa y Bilbao; pequeñas industrias del metal y en Barcelona, además, el primer sector en desarrollarse: la industria textil; en una sociedad así caracterizada, existían dos culturas: la cultura de la clase media, la única que, realmente

dominaba sus instrumentos (lectura, escritura, cálculo, el diseño, capacidad de abstracción, etc.) y la cultura popular, la cultura transmitida oralmente. Es decir, existía la cultura letrada, acumulada y transmitida por la clase media de la que participaban también, en cierto grado, los miembros menos conformistas de la clase alta, de la aristocracia. Esta cultura permaneció limitada a la capa social de los profesionales y aparecía como un bien privativo de esa capa; penetraba ligeramente hacia la capa superior, la aristocracia y sólo en sus aspectos más operativos e instrumentales hacia las clases inferiores, hacia la pequeña burguesía y la reducidísima clase obrera urbana; por supuesto, la amplia base social de campesinos, pequeños propietarios de la mitad norte de la Península y de las zonas montañosas, así como los numerosos braceros de la mitad sur, quedaban totalmente al margen de la cultura letrada. Quienes quedaban fuera del alcance de la cultura literaria, no, por eso, carecían de cultura, eran los portadores y sostenedores de la milenaria cultura popular, muy variada y diversa según las regiones y comarcas de nuestro país. Esta cultura popular que conformaba las conciencias y les proporcionaba contenidos, ha sido objeto de innumerables estudios aunque siempre desde condicionamientos académicos, clasificatorios como de museo. No hace falta decir que esta cultura popular era el resultado de la fuerte estratificación de la población y de la incomunicación entre las clases, y sobrevivía por la ausencia de los poderosos medios de comunicación de masas, cuyo desarrollo en la década de los 60 barrió a la cultura popular y la aniquiló.

La rígida estratificación entre las clases sociales de nuestro país, y la consiguiente incomunicación entre ellas, venía siendo reforzada por el estancamiento de la población de pequeños labradores y braceros que, sobre todo los primeros, permanecían pegados a sus miserables parcelas y a sus mucho más míseros hogares (si se les puede llamar tales). Este estancamiento sólo era quebrantado por los más osados que se atrevían a emigrar, pero la inmensa mayoría parecía un apéndice más de una agricultura rudimentaria para el propio consumo. Era necesario un cataclismo para remover esta mortal quietud, y el cataclismo llegó con una furia brutal y sangrienta: la Guerra Civil. Tres años de guerra cruenta y horrible despertó a toda la población española de su letargo y su desenlace con la victoria de los latifundistas y sus asociados, incluyendo a los pequeños campesinos de la mitad norte, (movilizados con el espantajo del «reparto comunista» de la tierra)¹ desilusionó, mejor acabó, con toda esperanza de poseer tierra al numeroso proletariado agrícola de la mitad sur, que inició una lenta desbandada hacia las ciudades para constituir los típicos «cinturones» semiagrarios que empezaron a rodearlas desde la segunda mitad de la década de los 40 hasta que en la década de los 60 fueron,

¹ Véase mi trabajo «Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española», *Agricultura y Sociedad*, Julio-Septiembre 1979, 9-58.

bien, absorbidos por la fuerte demanda de fuerza de trabajo interior, o bien, emigración atraídos por la tremenda expansión económica de las naciones industriales del occidente de Europa. Así se inició y consumó la gran desbandada de nuestros campos, aún de los más atrasados y apartados. De pronto, como decía Feijóo ², los campesinos de Galicia, de Asturias y de las montañas de León, que nunca se habían levantado saciados de la mesa, aun de los alimentos más viles, marchaban tristes, aunque llenos de esperanza, a Alemania, Suiza, a Holanda, etc., o a las ciudades industriales de nuestro país: Barcelona, Bilbao, Madrid, para iniciar una nueva vida; dejaban sin pena sus misérrimas viviendas y abandonaban sus pobres parcelas para ser invadidas por la maleza. Estos campesinos que sólo sabían de hambre, miseria y rudísimos trabajos se enfrentaban con un nuevo tipo de vida al que, necesariamente, tenían que adaptarse.

En un brevísimo período de tiempo, estos campesinos se convirtieron en obreros industriales, de la construcción y de los servicios y se integraron en las filas del proletariado, que el desarrollo imparable del capitalismo generaba como su propia sombra. Estos obreros pasaban a configurar la nueva sociedad española en todos sus aspectos y sin conocer su pasado y sus aspiraciones de futuro no se podrá comprender los profundos cambios operados en todos los órdenes y aspectos de la vida española, pero, sobre todo, en la vida familiar, en las exigencias de educación y de cultura de nuestro país. Además, hay que reconocer y tener bien presente que la nueva clase obrera, que, no tiene gran cosa que ver con el proletariado agrícola, ni con el proletariado de mahón y alpargatas de las ciudades de la preguerra civil, es actualmente la clase más numerosa, más consciente y con más capacidad de presión en el país.

El desarrollo industrial, que ha tenido lugar en nuestro país, y que es la causa del fuerte crecimiento de la clase obrera, está planteando una serie de problemas realmente graves a la educación de los niños, problemas a los que tienen que hacer frente los padres y los enseñantes, y que exigirán el empleo de toda su capacidad imaginativa para encontrar soluciones acertadas, justas y adecuadas al bienestar de las nuevas generaciones. Entre los problemas que conviene analizar están: 1) las exigencias teóricas de la nueva tecnología, la comercialización y la fuerte expansión del turismo; 2) las exigencias morales de la cooperación en la fábrica, en la empresa, con sus consecuencias sociales (sindicales), vecinales, políticas, etc.; 3) las exigencias de la enorme intensificación de las relaciones sociales, personales, generadas por el vivir en las grandes ciudades o grandes áreas industriales, la segunda vivienda, los viajes (turismo), las empresas, etc.; 4) la urgencia de una nueva moral impuesta por la intensificación de la cooperación y la frecuencia creciente de las relaciones sociales; 5) la acción de los flujos de información sobre los niños, y la naturaleza contradictoria

² Feijóo, *Teatro Universal*, Clásicos Castellanos, Madrid, La Lectura, 1925, p. 308.

de estos flujos, a los que hay que añadir la industrialización de la «cultura» y la tremenda expansión de los «show business», los negocios recreativos, y 6) la necesidad de que los padres colaboren a la educación de los hijos debido a las interferencias de los flujos de información que tienden a condicionar a los niños y a perturbar la formación de sus conciencias.

1. En la sociedad industrial capitalista la unidad básica de producción es la empresa y su correlativo físico la fábrica. La organización de la producción en fábricas alcanza el grado más elevado de racionalidad por medio de la tecnología, en constante evolución, y de la cooperación entre los hombres impuesta por la tecnología, por las máquinas. Pero la fábrica no sólo exige que los trabajadores cooperen, les exige también una disciplina rigurosa, exactitud en movimientos, en tiempos; disciplina y educa el comportamiento de los hombres, su atención, su sentido de la responsabilidad. En la fábrica los trabajadores aprenden a cooperar y esta educación básica, durante por lo menos siete u ocho horas diarias, enseña a los hombres a cooperar en todas las actividades de su vida fuera de la fábrica. (No hay que extrañarse que esto ocurra, ya que la fábrica, si quiere competir tiene que funcionar con exactitud de tiempo y de medida).

La enseñanza básica del trabajo en la fábrica prepara a los trabajadores para organizar sus actividades reivindicativas, que son de importancia primordial para el trabajador, ya que si no saben cooperar, si no saben organizarse, elegir los dirigentes más aptos, escucharles, asimilar con exactitud sus mensajes, los trabajadores no contarán con la fuerza necesaria para conseguir sus reivindicaciones. Sin la obligación de escuchar y de esforzarse por comprender los objetivos de una acción, sin esto, no podrá el trabajador individual prestar su apoyo, ni contar con el apoyo de todos. Ésta es la exigencia más apremiante y poderosa de condicionamiento de los trabajadores de las empresas, y es la razón que explica la profunda transformación experimentada por los campesinos más individualistas, a los pocos meses de estar trabajando en una fábrica.

Pero lo que los trabajadores han aprendido en la empresa tienden a aplicarlo a todas sus necesidades, familiares, vecinales, recreativas, políticas, etc. (El sentido del orden y de la disciplina, que se aprecia en las manifestaciones de los trabajadores son resultado de su formación básica en la empresa, que difiere radicalmente de los comportamientos de otros grupos de población). Las exigencias de participación que se vienen advirtiendo claramente en nuestro país, desde hace 10 ó 12 años, son consecuencia de esa formación de los trabajadores; pero si los trabajadores quieren participar es porque entienden las líneas generales de la actividad correspondiente, ya se trate de la urbanización de su barrio, de la salubridad, o de la participación de los padres en la educación de los hijos, etc.

2. Parece evidente, que la cooperación, tanto en la fábrica como en la actividad reivindicativa sindical, vecinal, etc., no puede darse sin una actitud moral nueva, realmente nueva, pero, sobre todo,

en personas recién llegadas del campo, donde no existía (ni existe) cooperación ni apenas relaciones sociales, encuentros personales. Para los que la acepten voluntariamente, mejor aún para quienes creen que la cooperación de los trabajadores es absolutamente indispensable para conseguir mejoras en el trabajo, se hace totalmente necesaria una actitud moral, sin la que es imposible cualquier acción conjunta, resultado de la colaboración. El trabajador sabe que la acción unitaria exige una entrega moral, *la renuncia al interés privado en favor del interés de todos*.

Una nueva actitud moral es tanto más necesaria, cuanto más intensos y frecuentes son los encuentros personales. Por el contrario, cuando la disposición de la vivienda es muy dispersa, tipo caserío o pequeña aldea de muy pocos vecinos, donde los encuentros personales son escasos y la dependencia personal escasa o nula, casi desaparece la necesidad de una actitud moral; (el hombre únicamente conserva relaciones consigo mismo, en el mejor de los casos sólo necesita de una moral individual, lo que casi significa una contradicción de términos). En las ciudades, la división del trabajo es tan intensa y la producción para el mercado, tan general, que todas las personas dependen unas de otras y cada una necesita un afinado tacto moral para hacer las relaciones humanas lo más fluidas posible. Un testimonio de esta afirmación es el hecho de que en los últimos 10 ó 15 años, las «relaciones humanas» han tenido tal expansión, que no hay empresa de cierta magnitud, banco o institución pública, que no haya creado su departamento de relaciones humanas. (Y los trabajadores son conscientes de la necesidad de una actitud moral firme).

3. Como se señala en el apartado anterior, la cooperación implica, necesariamente, una actitud moral para conseguir la unidad de acción. Pero no sólo la cooperación en el trabajo —la fabril y la sindical— impone una postura moral, la vida en las grandes ciudades sufre transformaciones casi cualitativas, no sólo por la enorme frecuencia de los encuentros personales, sino por la desmenuzada división del trabajo, y por el hecho de que cada uno depende de los demás *debido a que depende totalmente del mercado y de los servicios*; tan grande es esta dependencia, que sustituye muchas actividades que en los pueblos y pequeñas ciudades se realizan en el hogar, como el elevado número de comidas realizadas fuera, ropas hechas, ropas alquiladas, (criados, niñeras, asistentas alquiladas por horas a empresas especializadas, etc.).

Los viajes intensifican las relaciones personales, mejor dicho, las multiplican indefinidamente y los que viajan mucho adquieren ese tacto para tratar fluidamente a todo el mundo. La posesión de la segunda vivienda duplica los lazos de vecindad, porque, a los vecinos de la vivienda habitual, hay que añadir los nuevos vecinos del veraneo, con los que, necesariamente, hay que entablar relaciones; (fenómeno éste muy poco estudiado hasta ahora a pesar de su indudable interés). No es necesario insistir en la importancia de las compras, aunque en los grandes almacenes (actualmente en expansión) se tiende a eliminar las

relaciones personales, al dejar al comprador frente a la mercancía y frente a la caja. No hace falta recalcar la dependencia en los servicios públicos, en los que las exigencias de reducir costes se manifiestan en la amortización de puestos de trabajo dejando a los usuarios en la obligación de valerse por sí mismos.

4. No hay duda que tal intensificación de las relaciones personales junto con la cooperación exigen una nueva forma de educación, que encierra una nueva forma de impartir la enseñanza así como nuevos contenidos de ésta. La enseñanza de una sociedad democrática industrial y capitalista tiene que desarrollar desde una edad temprana el respeto para el hombre y, por tanto, debiera desenvolver en el niño una gran sensibilidad para todo lo humano, fundamentalmente para el hombre, si bien, será difícil desenvolver un gran respeto al hombre sin sentir una gran simpatía y un gran respeto para con todos los seres vivos. En este aspecto, el desenvolvimiento de una afinada sensibilidad para con el hombre, la moral conecta estrechamente con el desarrollo y enseñanza de una concepción racional del mundo (la interiorización individual de la concepción científica del mundo, elaborada y apoyada en la física, sobre las bases establecidas, hace casi tres cuartos de siglo, por Einstein). La formación moral constituye una de las más graves tareas con que se enfrentan las sociedades modernas, especialmente por el gran número de niños que se forman al margen de toda relación y afecto familiar maternal.

Por diversas razones, es muy urgente la necesidad de replantearse la formación moral de los niños; en primer lugar, por la quiebra de toda moral autoritaria, religiosa o no, que sufre el rechazo común a toda autoridad; en segundo lugar, los bruscos e intensivos cambios de población, el anonimato de los individuos en las grandes ciudades, así como los rápidos cambios en los productos de consumo y en las tecnologías, que no sólo debilitan la «cristalización» de normas morales en los muchachos, sino que, incluso, la impiden, y a lo que hay que añadir, cómo el efecto de demostración induce a conseguir las cosas que se ven en los demás, especialmente, en aquellas personas a las que se admira, y por último, la lucha práctica y teórica contra toda norma moral, una exigencia nacida de la necesidad que tienen las grandes empresas de forzar el consumo para que no disminuyan los beneficios, a este fin emplea las técnicas más persuasivas a través de los medios de comunicación más influyentes, como la televisión, el cine, las revistas populares, etc. A poco que se medite se verá enseñada las grandes dificultades que encierra la elaboración, difusión e inculcación de unas normas morales, esto es, conseguir que los muchachos asuman una autodisciplina, una orientación racional para su vida y dispongan de valor suficiente para cumplirla. Existen muchos obstáculos debidos al clima creado por las grandes empresas capitalistas, que, necesitadas de forzar el consumo están fomentando en las gentes, y muy especialmente en los niños, deseos e inclinaciones a *disfrutar de las cosas aquí y ahora* (cuando a alguien le apetece algo no debe esperar hasta tener dinero para conseguirlo, de ninguna mane-

ra, «basta con que diga ¡anótelo en mi cuenta!», y llevárselo a casa para gozar de él). Esta permanente incitación al disfrute quebranta todos los esquemas, sobre todo cuando las cosas aparecen tan sugestivas a través de la televisión y de las revistas populares ilustradas, en las que, frecuentemente, se presentan las cosas más bellas y atractivas de lo que son en realidad.

Por otra parte, existen esfuerzos prácticos, y también teóricos³ dirigidos a quebrantar cualquier resistencia de parte de la gente a privarse de alguna cosa para ahorrar (hasta disponer de recursos para comprarla) y, sobre todo, a encariñarse con las cosas, hacerlas durar y no renovarlas; para algunos «teóricos» esto es absurdo, es antinatural, hay que tender en todo a hacer realidad la frase «¡tírese después de usarlo!»⁴; para ser feliz hay que cambiar constantemente; (el cambio es el padre de todas las cosas, como había dicho Heráclito). Hay que renovar todos los objetos que nos rodean, desde los vestidos a la casa, pasando por el televisor, el coche, etc., sin que de esta renovación se salve, ni siquiera la esposa o el esposo⁵. Entre los esfuerzos prácticos y los teóricos lo que se pretende es predisponer a los individuos para que, sin resistencia, consuman lo que se les «eche», lo que se les indique a través de los medios de comunicación de masas. La publicidad directa e indirecta es el nuevo y poderoso profeta de la nueva forma de religión, en la que el cielo está representado por el consumo; el que se porta bien, trabaja con ahínco y se adapta a las exigencias del negocio, recibe su premio en el consumo satisfactorio; por el contrario, al que infringe la ley de consumir y no pagar, disfrutar sin corresponder con su esfuerzo, le espera la policía, el juez y la cárcel.

(La publicidad es el agente más influyente y poderoso sobre las masas, sobre todos, los altos y los bajos, porque nadie puede escapar a su influencia.)

5. En las sociedades industriales capitalistas la información predomina plenamente sobre la experiencia⁶. La información recorre, en flujos crecientes, los más variados canales para prender en las mentes de los individuos; en cuanto experiencia sublimada, decantada, penetra con fluidez en las conciencias y al asimilarla tenemos la sensación de enriquecernos sin esfuerzo, por eso la industria y los servicios se han apoderado, dominan y fomentan las fuentes y canales de infor-

³ Ver Alvin Gouldner, *La crisis de la Sociología Occidental*. «Moralidad y escasez en el industrialismo» y otros pasajes, especialmente 261 y ss.

⁴ Alvin Toffler, *El shock del Futuro*. Barcelona, Plaza y Janés, *passim*.

⁵ Ver en *Cosmopolitan*, «They Joy of Sexual Adventures». Sept. 1978, páginas 144-148.

⁶ Llamo experiencia a la vivencia (a la percepción) del curso y resultados de la acción, tanto animal como humana; el animal no tiene información porque carece de lenguaje en el que se decante y sirva para transmitir la experiencia. La información es experiencia generalizada, liberada del esfuerzo de vincularla a palabras, es decir, la experiencia exige un esfuerzo, el lenguaje no, y mucho menos aún las imágenes del cine y la televisión.

mación en dos sentidos; por una parte, a través, de la publicidad dominar los medios de información, y por otra, las empresas capitalistas se han apoderado de la producción y de la distribución de información; se han dado cuenta del valor y significado de esta nueva mercancía, a través de la cual se puede dominar las conciencias, a los individuos; estrechamente emparentada con la industria de la información está la industria de la «cultura» y el *Show Business*, los negocios recreativos. La publicidad (con el consiguiente desarrollo de los medios de comunicación de masas) y la industria de la «cultura» (más bien se debiera decir «subcultura») constituyen dos rasgos de carácter dominante y pudiera afirmarse definidores de la sociedad capitalista, industrial y democrática, hasta el punto de que bien pudiera hablarse de estas sociedades como de sociedades informadas, sobreinformadas, casi científicamente deformadas.

Ahora bien, el sistema de información de una sociedad industrial capitalista, lo mismo que el «sistema» de libre empresa, no obedece a ningún plan, es profundamente contradictorio, es anárquico; tanto las empresas publicitarias, las empresas anunciadoras, como las empresas productoras de «mercancías culturales» cada una tiene sus propios objetivos, que coinciden en uno común a todas, maximizar las ganancias. La diversidad de objetivos de las empresas es la causa de que, a través de su publicidad comercial, desarrollen influencias, a veces completamente contradictorias; más contradictorios son los objetivos de las empresas dedicadas a la producción de mercancías culturales, que, cada una por separado, trata de imponer a la mayor clientela posible, un amplio abanico de variedades, que se extiende desde la pornografía (y los *bijoux indiscretos*) a libros y objetos de edificación. Lo más grave es que en el sistema capitalista de libre empresa, todos los objetivos empresariales son lícitos y no cabe ningún tipo de protesta: existe total libertad, el que no quiera una mercancía por sus influencias degradantes que le deje, como el que no quiera ver una película con calificación S. Y esto vale lo mismo para los adultos que para los niños y los adolescentes. En esta labor de incoherencia y confusión coinciden y cooperan tanto la publicidad comercial, como la producción y circulación de la cultura industrializada.

La necesidad de comercializar la creciente producción de artículos de consumo, exige persuadir a las gentes, que los precisan para satisfacer unos deseos y unas necesidades, creadas previamente por los mismos métodos y técnicas por los que se anuncian los productos. De esta manera, la publicidad comercial acabó por convertirse en una industria de industrias y su volumen comercial en España asciende ya a muchos miles de millones de pesetas. La publicidad ha conseguido, no sólo reforzar los medios de comunicación existente, sino estimular el nacimiento de otros nuevos. A este fin la publicidad coincide con el desarrollo de la industria de la cultura, que se apoyan mutuamente. Pero los medios de comunicación no pueden aportar solamente anuncios publicitarios, porque la publicidad sola no atrae lectores, es decir, no crea por sí sola una audiencia. Por eso, los medios de

comunicación para conseguir publicidad y tener ganancias, se ven obligados a conquistar una audiencia amplia, lo que es solamente posible despertando el interés, atrayendo a la gente con contenidos de calidad. (Un periódico que, a fuerza de calidad y de acercarse a los gustos del público, consigue una tirada elevada, dispone de la publicidad que quiera, pero siempre buscando un difícil equilibrio entre publicidad e información). Es así como hay que entender la afirmación de que una sociedad industrial capitalista es una sociedad informada, más aún, sobreinformada.

Esta orientación o tendencias coincide con las exigencias sociales y políticas de las democracias capitalistas, en las que se pide a las masas, ya sea a nivel del Estado, ya sea a nivel local, que tomen decisiones para lo que necesita información, pues, toda opción política, todo propósito social, toda decisión, sobre el propio proyecto de vida, sólo se puede tomar sobre la base de una información amplia. En estas sociedades adelantadas los hombres no pueden dar un paso sin una abundancia de información. Ahora bien, en las sociedades capitalistas avanzadas los ciudadanos disponen de flujos crecientes de información que les ayudan a comprender mejor los complejos procesos que ocurren en el entorno de los individuos; incluso se puede afirmar que la información que incide sobre cada individuo es excesiva, hasta el punto de que los hombres no pueden interiorizarla, clasificarla y ordenarla, de manera, que la información, de ser un elemento insustituible de racionalidad se convierte en un factor de desorganización y de envejecimiento de los que la reciben, de degradación de las conciencias individuales.

Los efectos de esos flujos masivos de información de todo tipo merece estudios más profundos dirigidos a evaluar sus repercusiones en las conciencias, no sólo de los jóvenes y adultos, sino, especialmente, de los niños y adolescentes. Los efectos de los flujos masivos de información sobre los muchachos y sobre los niños desde los primeros años de vida⁷ constituyen el reto capital con que se enfrentan los educadores. Lo más grave es que éstos se niegan a tomar en cuenta la existencia y acción sobre los niños de tales flujos de información y cómo actúan sobre las conciencias en formación; los enseñantes no son conscientes, no quieren reconocer que su más formidable competidor es la televisión (y los *comics*). ¿Quién se ha planteado en nuestro país el análisis de los efectos de la llamada, elogiosamente, «cultura de la imagen» sobre la información intelectual del niño? ¿Favorece la «cultura de la imagen» el desarrollo intelectual del niño, como aseguran hoy, unánimemente, algunos pedagogos y periodistas; la retarda o impide, como aseguran algunos investigadores aislados? Según una declaración del Senador Beall del Estado de Maryland, ante el Senado de los Estados Unidos, el 22 de marzo de 1973, «se ha calculado que alrededor de 18 millones y medio de adultos son funcio-

⁷ Las 4000 horas de televisión de los niños antes de ir a la escuela.

nalmente analfabetos; que unos 7 millones de muchachos de las escuelas elementales y secundarias necesitan una intensa ayuda especial para leer; que en grandes zonas urbanas entre el 40 y el 50 por 100 de los muchachos presentan niveles bajos de lectura; que el 90 por 100 de los 700.000 estudiantes que abandonan los estudios anualmente están clasificados como de bajo nivel en lectura»⁸. Existen otros datos todavía más alarmantes y casi increíbles: «En los actos de colocación de grados en la ciudad de Dallas, en junio de 1973, entre 500 y 1.000 de los 9.000 que recibían grados, al finalizar sus estudios, cruzaban el estrado para recibir unos diplomas que no eran capaces de leer (they could not read)»⁹. (El autor del trabajo de donde se ha extraído esta cita, Ben F. Feingold, culpa a los fracasos en la lectura a las sustancias químicas que ingieren los niños con el alimento, en forma de aditivos. Naturalmente, esto resulta de una deformación profesional, pues antes de buscar causas tan alejadas es más científico buscar causas más coherentes con el hecho que se analiza. Es a todas luces improbable que un producto químico genere efectos tan alejados de su nivel; un producto químico puede fácilmente matar a un hombre o a cualquier otro animal, pero lo que parece absurdo es que afecte a su disposición para la lectura. Todo el mundo sabe que la lectura no tiene nada de misterioso, que consiste en el aprendizaje de un proceso de traducción de las palabras escritas a palabras habladas, ya que la palabra hablada es el estímulo más vivo y significativo para el hombre, y para el niño, en particular).

Se puede afirmar que un niño, que ha nacido y reside en una gran ciudad recibe más información en un solo día que algunos hombres del pasado, viviendo en pequeñas aldeas agrícolas o que, incluso, los burgueses de las ciudades, en años; la información oral o por medio de imágenes, recibida por un niño desde los primeros años (como es bien sabido, en la inmensa mayoría de las familias se deja a los niños ver la televisión desde el segundo año, porque es una manera de que estén entretenidos y no molesten) es realmente ingente, además abarca los aspectos más variados de la realidad, pues, esta información no sólo es intensiva, sino variada, enormemente diversa. (Cuando se hablaba de un animal, un niño de 6 ó 7 años exclama: «¡Yo lo he visto!» ¿Dónde? «En una película de dibujos animados», contesta). Por otra parte, la información recibida por el niño, no es una información cualquiera; los mensajes que contiene, así como el vehículo de soporte están pensados y calculados para que causen el mayor impacto, para que se fijen en la mente receptora; tiene que ser así, porque cada *spot* televisivo cuesta millones de pesetas, por eso toda la información de la televisión está igualmente dirigida a personas para dejar una huella duradera. El impacto de una información, así difun-

⁸ A. Bannatyne, *Language, Reading and bearing Disabilities*, Springfield, III, Charles C. Thomas, 1971.

⁹ F. Steele y A. Bourne, *The Man/Food Equation*, Londres, Academic Press, 1975, p. 224.

dida, tiene que afectar profundamente a la mente del niño. Se ha calculado que un niño recibe el 80 por 100 de su información de la televisión; ahora bien, si el 20 por 100 restante se reparte entre todos los demás cauces de información ¿qué aportación hace la escuela, teniendo en cuenta, que otro cauce importante son los amigos de juego, la familia, la iglesia, etc.? No cabe duda que la escuela, la iglesia y la familia juegan un papel secundario en el aporte de información al niño. Pero el peso relativo de estos distintos cauces de información plantea problemas muy graves, basta considerar que, son la escuela, en primer lugar, la iglesia, en segundo lugar, y por último, la familia los únicos cauces que proporcionan al niño información organizada, racional (?). El predominio de la información desorganizada, contradictoria, más aún, irracional es francamente abrumador, irresistible.

Los enseñantes, [pero también, los padres, (la iglesia), los poderes locales lo mismo que el Estado] tienen que saber con bastante aproximación a qué tipo de canales de información están sometidos los niños y los muchachos, porque solamente conociendo la clase de información que reciben pueden adoptar una estrategia para *organizar, depurar y completar* toda esa masa de percepciones y de conocimientos diversos y contradictorios. Tienen que saber también que esa información es muy eficaz en conseguir su objetivo, que no es otro, que predisponer, en general, al niño, al muchacho, en favor del consumo y atraer su atención hacia un producto en concreto. Los enseñantes no deben olvidar que, frente al atractivo, a la sugestión de la cultura de la imagen, es mínima, realmente rudimentaria la capacidad para interesar al niño e inclinarlo a aceptar con agrado los conocimientos científicos y el método para obtenerlos, el método experimental, tanto que debe ser extraordinariamente difícil lograr que los muchachos se interesen por las matemáticas, la física, la minerología, si tienen la mente atiborrada de las peripecias e imágenes del «serial» policíaco o «galáctico» de la noche anterior. Lo sorprendente y grave es que no se resuelve nada con impedirles que vean la televisión (durante los días laborables), porque algunos la ven y entonces éstos campan por sus respetos relatando las distintas escenas del «serial», alimentando así, (con mayor daño, si se quiere), la fantasía del muchacho que no la haya visto. Los niños, los muchachos (y en gran medida los adultos) están sumergidos en un clima informativo, y hace falta un gran esfuerzo de voluntad para privarse de ver lo que ven todos los demás; y no es difícil comprobar que afecta a todos, a analfabetos (funcionales), a gentes poco cultivadas, lo mismo que a intelectuales, pues, lo dejan translucir rápidamente, por cuanto incluyen en sus escritos, (a veces, presumiendo de ello) frases publicitarias y no digamos, cómo lo reflejan en sus compras. [Por lo que a esto se refiere, hemos llegado al final de la división de los ámbitos culturales por clases sociales, es decir, la cultura popular, propia de las masas trabajadoras (campesinado, artesanado, etc.) y la cultura literaria y científica, privativa de la clase media, que durante siglos cada una ha permanecido aislada de la otra y bastante separadas y sin contacto, a pesar de que,

a finales del siglo XIX surgió una intensa preocupación por la cultura popular entre los intelectuales de la clase media].

[La separación entre cultura popular (que como es lógico, abarcaba todos los aspectos de la vida humana) y cultura literaria, letrada (que, en realidad, sólo afectaba a la cultura «espiritual», arte, literatura, ciencia, etc., pero no a la cultura material, base de la sociedad, que lo era la otra) persistió hasta que el desarrollo del capitalismo produjo, como consecuencia, las grandes conmociones emigratorias, el aumento de los ingresos personales, y la expansión de los medios de comunicación de masas, en especial, de la televisión. La expansión de este medio de comunicación por todo el país y el desplazamiento de miembros de la familia a las grandes ciudades y zonas industriales, la mayor frecuencia de los viajes a ciudades de mayor población¹⁰ permitieron o facilitaron la difusión de las formas de vida urbana a las zonas rurales].

[Otra manifestación de la influencia de los medios de comunicación de masas sobre el ambiente rural se manifiesta en el hecho de que, desde hace unos años, en las tiendas de las aldeas más apartadas (supuesto que las haya) existen los mismos productos que en las grandes ciudades; es realmente imposible encontrar productos locales, comarcales o regionales, ni siquiera en la clase de frutas o verduras. Durante los veranos se suelen encontrar en las aldeas frutos procedentes de la franja mediterránea, de Lérida o de otras zonas especializadas en producciones frutales o en verduras. Este hecho es la más firme prueba de la tremenda influencia de la televisión y de la expansión irresistible del comercio capitalista, que tienden a unificar los gustos y, por consiguiente, los comportamientos. Ante esta influencia tan abarcadora (general) y avasalladora no hay tradiciones, ni costumbres que se resistan; las diferencias de clase, étnicas, religiosas, etc., tienden a desvanecerse ante condicionamientos tan arrolladores]. Si no cabe ningún tipo de resistencia ante la fuerza dominadora de la publicidad y de la industria de la cultura, por lo que se refiere a los adultos, tanto de adultos cultivados, como de adultos adheridos a confesiones religiosas con fuerte disciplina, partidos políticos, etc. ¿Qué se puede esperar de su acción y condicionamiento sobre los niños sin predisposiciones previas, ni compromisos ideológicos de ningún tipo? Es así como hay que concebir la educación la sociedad industrial capitalista: fundamentalmente hay que tener clara conciencia de que los niños ya no están delante del profesor dispuestos a recibir pasivamente el «maná» de su sabiduría, los niños reciben masas ingentes de infor-

¹⁰ Tiene interés observar cómo, a medida que mejoraban los ingresos y se desarrollaban los transportes, se transformaban las áreas comerciales, desplazándose de los centros de comercio cada vez más lejos a poblaciones mayores, dotadas de mejores servicios. De acuerdo, con la mejora de la información de la gente y la mejora de capacidad adquisitiva, las personas muestran mayor predisposición a seleccionar mejor sus compras, por lo que exigen mayor surtido, más variedad, las últimas novedades de las que tienen noticia por la televisión, que se encarga de «meter las cosas por los ojos» a todo el mundo.

mación, mucho más atractiva que la proporcionada por el profesor; éste se ve obligado a competir con esos canales de información (por lo que, para imponer la suya, el profesor tiene que usar de toda la experiencia posible y de toda la teoría para atraer la atención del alumno; en esto radica el gran problema, ¿cómo resolverlo? Sólo la experiencia puede proporcionar la respuesta).

6. Antes, por los años 40 y 50, estaba en vigencia, aunque en forma atenuada, dependiendo de la clase social, el viejo precepto de «la letra con sangre entra». Pues, si no estaba en vigencia con toda su crudeza, todavía en las escuelas estatales y en las escuelas para niños pobres se daba por sentado que la obligación del niño era atender y aprender; cualquiera que fuera el método empleado por el maestro, el niño tenía que esforzarse en absorber las palabras del «maestro» y asimilarlas y aprendérselas de memoria aunque no las entendiera: la obligación del niño era aprender, pasiva o activamente, pero era incumbencia suya aprender los conocimientos que el maestro le señalaba en el libro o le comunicaba de palabra.

Ahora se habla mucho de la enseñanza activa y se condena la enseñanza del pasado, porque condenaba al niño a una actitud puramente pasiva, receptiva, no participativa, cuando la realidad era muy distinta, y el niño tenía que prestar voluntariamente atención, tenía que aprender, tenía que esforzarse él en aprender, porque si no aprendía era castigado, física y moralmente. Por el contrario ¿qué sucede hoy, con la enseñanza activa, participativa, donde el maestro se ve forzado a atraer la atención del niño, interesarle por cosas, de por sí poco atractivas? Pero (no sólo) el profesor (tiene que conseguir interesar al niño, sino que) dispone hoy de un amplio arsenal de recursos mecánicos y ópticos para fijar su atención como diagramas, fotografías en colores, diapositivas, magnetófonos diversos, etc.

Además, en el pasado el niño vivía en una sociedad autoritaria, duramente represora, por lo que estaba siempre predispuesto a aceptar imposiciones, racionales o absurdas, porque esto no se discutía: el autoritarismo, la opresión era el clima dominante. Hoy todo es distinto, el niño vive en una sociedad permisiva (tolerante, condescendiente), son muchos los estímulos a ser libre, a ejercer la libertad, y como es bien sabido, la libertad tiene como fundamento la información, de manera que libertad e información son correlativas. Para el niño, en la actualidad, vivir es gozar de todas las satisfacciones peculiares del propio medio, es decir, tener libertad, ejercer constantemente la propia iniciativa, o más bien, ejercer una espontaneidad telesugérica; vivir libre de toda disciplina engorrosa, fastidiosa, opresora. Desde hace dos decenios en los países capitalistas más avanzados, se exalta una serie de valores nuevos, en contradicción con los más estimados en el pasado, como son, la juventud, la «espontaneidad» íntimamente relacionada con la iniciativa y, consiguientemente, con una manera de entender la libertad, la satisfacción y el goce inmediato de todo lo que ofrece el mercado, una aparente tolerancia para bastantes acciones hasta hace no mucho tiempo severamente reprendidas, y la per-

misividad para actos que bordean el delito. De todos estos valores el más destacado es el antiautoritarismo, que según algunos teóricos, es una reacción lógica contra las tiranías que asolaron a Europa y al mundo entero entre 1934 y 1945 y también contra la tiranía paterna, y otras tiranías menores; pero lo curioso es que esta reacción antiautoritaria se da en países que no sufrieron ningún fascismo, en países tradicionalmente democráticos como Suecia, Dinamarca, Estados Unidos, etc., etc. Esta forma de antiautoritarismo se manifestó (y aún se manifiesta) casi únicamente entre los jóvenes, hecho que exige reflexión.

¿Por qué reaccionan contra la autoridad los jóvenes de los países más tradicionalmente democráticos y donde los padres ejercían menos autoridad? ¿Por qué este rechazo de la autoridad no se da en países agrícolas como Marruecos, Turquía, Irán, etc., en los que prevalece un opresivo autoritarismo político y familiar, donde los hijos (como se dice en la primera parte de este artículo) son sometidos a un duro trabajo y muchas privaciones? No es difícil discernir las causas, pues, mientras en las sociedades basadas en la agricultura tradicional, la disciplina de trabajo se mantiene por el hambre y por la fuerza física, en las democracias industriales capitalistas la conservación de la disciplina de trabajo es confiada al mercado de trabajo, el paro es la penalización para los que no se sometan a la rigurosa disciplina del trabajo, mucho más intensa en las sociedades industriales, que en las agrícolas atrasadas. Los jóvenes ven con angustia creciente que su destino insoslayable es el mercado de trabajo, y les llena de temor pensar que tendrán que someterse a las mismas penalidades que observan en sus padres, por unos ingresos que les permitan mantener la corriente consumidora, que en muchos aspectos no entienden y ni consideran necesaria. Como los jóvenes todavía no han asumido responsabilidades familiares ni se han insertado en la «espiral de prestigio social», intentan rebelarse contra su destino en el mercado de trabajo y su férrea disciplina, rechazando el consumo como su determinante directo aunque no evidente, ya que en las sociedades industriales capitalistas el consumo no aparece como directamente vinculado, ni determinado por el trabajo, sino que se presenta como una opción atractiva y libre; ya se sabe que cuando se anuncia un artículo sugestivo e incitante, jamás se dice, «disponer de él y gozar de él le costará a Vd. tantas horas de esfuerzo».

En la sociedad democrática industrial todo está conjurado para frustrar cualquier intento de conseguir una educación de los jóvenes disciplinada, coherente y racional. A este objetivo conspiran la información masiva y contradictoria que incide sobre el niño, compuesta por la omnipotente y omnipresente publicidad comercial, la «cultura» industrializada y los recursos auxiliares «didácticos», las constantes incitaciones a disfrutar aquí y ahora de los innumerables artículos que ofrece la industria capitalista, la exaltación de lo espontáneo en los muchachos y jóvenes con desprecio de normas de convivencia, penosamente adquiridas, que significan un descenso al puro nivel de las sensaciones, a lo puramente empírico, la intensificación de las rela-

ciones personales, la insistente incitación a cambiar de todo, de objetos, de ambiente, viajar y ver cosas nuevas, caras distintas, recorrer apresuradamente países y ciudades (de la mano de los «tour operators»). Sobre todo, ese continuo impulsar a los individuos a disfrutar, a gozar de las cosas, sin preocupaciones, ni deberes, ni obligaciones de ningún tipo, que, especialmente, a los jóvenes tiene que darles la impresión de que la sociedad industrial ofrece la felicidad sin contrapartida, sin esfuerzo, como si este mundo fuese un paraíso: la sociedad opulenta y del bienestar, tan exaltada por los años 60; en contradicción total con el largo y reciente pasado en que se nos recordaba insistentemente que este mundo era un valle de lágrimas (un mundo de peregrinaje), un mundo de prueba.

En las sociedades industriales capitalistas avanzadas este clima ha calado tan profundamente en la conciencia de los jóvenes que ha creado en ellos la impresión de que la sociedad les debe todas las satisfacciones sin esfuerzo ni obligaciones y que, por tanto, todo esfuerzo para formarse, educarse, prepararse para insertarse en la actividad productiva social es opresión, represión, etc. La «espontaneidad» (con razón entre comillas) y la liberación de todo condicionamiento han adquirido tal prestigio y vigencia que los padres de una cooperativa de enseñanza alientan a sus hijos a no tener en cuenta las reglas gramaticales, especialmente, las ortográficas por su carácter represivo de la «espontaneidad» del niño. Cuando se llega a extremos como éste no tiene que extrañar que los jóvenes rechacen abiertamente lo que constituye la clave de toda represión, aquello que anula toda espontaneidad (?): el trabajo; que rechacen todo lo que implica esfuerzo mantenido, disciplina, dedicación atenta.

Tal vez, con excesiva frecuencia se ha insistido en realzar a lo largo de este trabajo los factores con mayor impacto sobre los niños y los muchachos, puesto que son los que más problemas y dificultades presentan al proceso educativo; la insistencia en tales factores y el esfuerzo por hacerlos destacar parecían necesarios, porque, en nuestra sociedad, llegada tardía y bruscamente al estadio industrial, las gentes no se han hecho plenamente conscientes de los efectos deformadores de los factores analizados. Por el contrario, se recibe la impresión, de que se valoran como ventajosas, influencias claramente negativas, como por ejemplo, la llamada cultura de la imagen, que tan buena prensa a tenido (y tiene) en nuestro país. Pero hemos llegado a un punto en que la educación se está revelando como un grave problema social, que está dando ya resultados alarmantes: crecimiento de manifestaciones de conductas desorganizadas [delictivas (crecimiento grave de la delincuencia juvenil, amoralismo, indisciplinas, falta de sensibilidad humana, insolidaridad, etc.) y achatamiento del nivel intelectual de los muchachos, a la conclusión de los distintos grados académicos, etc.]

Las repercusiones de los cambios de conducta de los jóvenes han provocado alarma en la sociedad española, aunque más bien por sus aspectos inconformistas (el pelo largo, las barbas, la convergencia de

los sexos en el atuendo, por tanto, el uso de ropas masculinas por las muchachas) uso de ropas que rompen el ciclo de las modas, cierto exhibicionismo en el vestir de los muchachos y en las manifestaciones amorosas, etc. (por sus manifestaciones delictivas o simplemente amorales). [Dados los piropos y halagos que los fascismos, y la publicidad comercial dedicaron (y dedican) a la juventud, en los medios intelectuales se ha criticado con demasiada prudencia a los jóvenes, postura que continúa dominando todavía hoy, especialmente entre los partidos políticos y las iglesias. En los sectores más conservadores se culpa a los padres de los extravíos juveniles, por no ejercer su autoridad con rigor, conectando esta falta de autoridad con la democratización de las instituciones y de los estados: crisis de autoridad. En realidad, resulta más fácil y sencillo echar la culpa sobre los padres, que sobre el funcionamiento de instituciones que dominan a las sociedades modernas; es una vieja táctica cargar los vicios del mismo sobre los individuos.]

Esta falta de análisis riguroso de los factores que determinan y desorganizan la conducta de los jóvenes es la causa fundamental del estado de crisis en que se encuentra la educación actual, de la incertidumbre acerca de la posible salida de la crisis. Concretándonos a la situación de nuestro país, los padres culpan de las frustraciones educativas a los centros de enseñanza, al profesorado y a la «calle», en tanto que las autoridades educativas y los profesores culpan a los padres a la familia y a la «sociedad» en abstracto, pero ni unos ni otros se proponen indagar seriamente las causas. Sin embargo, la salida de la crisis exige, además de investigaciones abiertas y osadas, la más estrecha colaboración entre profesores, padres, partidos políticos y las autoridades del Gobierno.

Sin la colaboración de los padres es totalmente imposible la educación, pero, resulta curioso, que después de elevar a rango de premisa fundamental el derecho de los padres a *elegir* el tipo de educación para sus hijos su participación acaba ahí, en la elección de colegio; los mismos que defienden con pasión este derecho son los más reacios a permitir la participación de los padres en *sus* colegios, alegando que son propiedad privada.

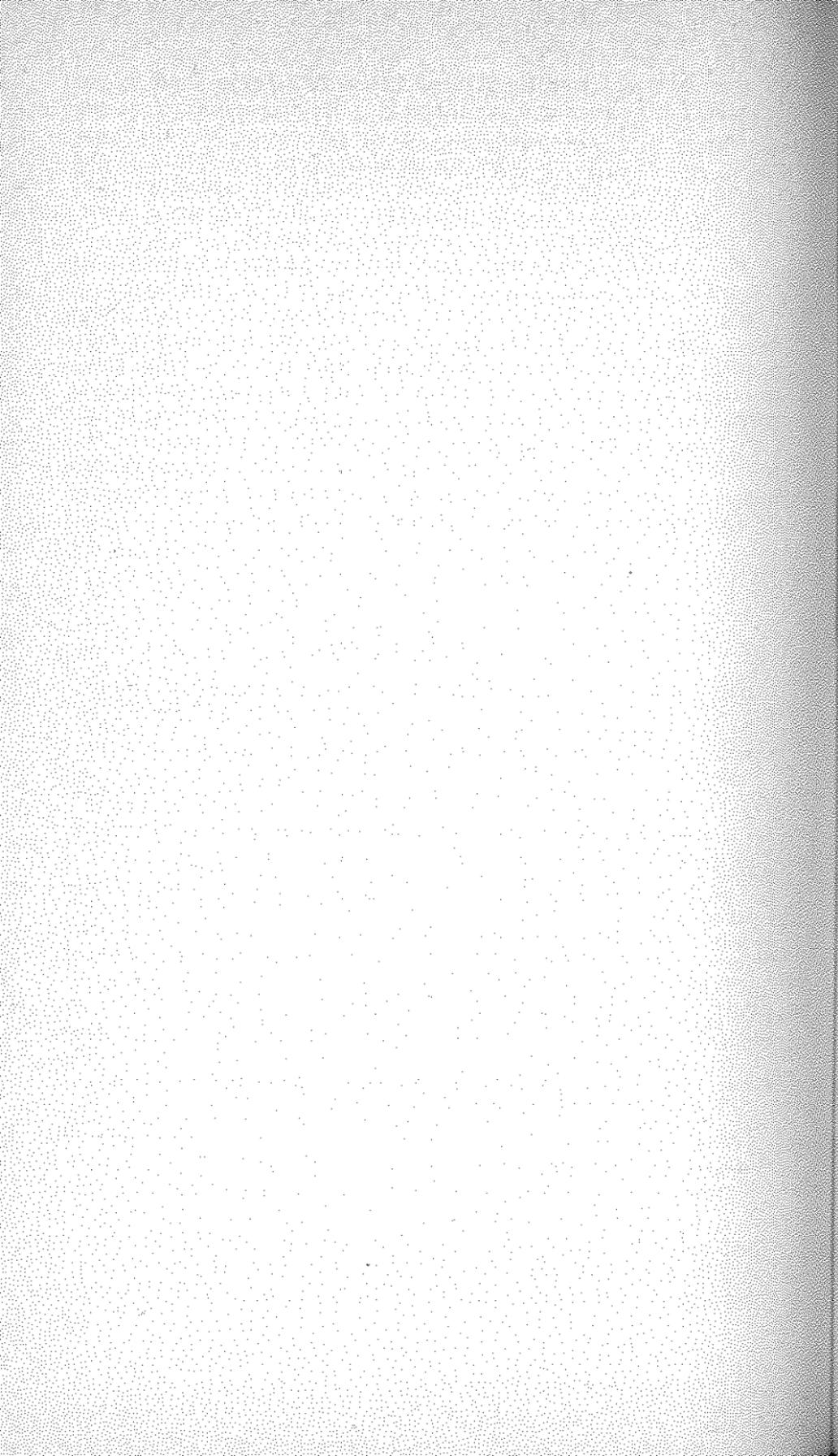
En realidad, tanto en los colegios privados como en los estatales existe un clima de rechazo radical a la intervención de los padres, habiendo demostrado que no pueden ir más allá de proporcionar unos conocimientos superficiales, no podrán, de ninguna manera, educar sin la colaboración de los padres, toda vez que carecen de autoridad sobre los niños para modelar su personalidad, no tienen posibilidad de influir sobre ellos; los chicos no respetan al profesorado por su sabiduría, porque el constante zarandeo de «modelos» se lo impide, ni por sus virtudes, ni menos por el afecto que los profesores pudieran despertar en los niños. De hecho, el profesorado ni siquiera puede pretender impartir una enseñanza eficaz, imposible sin algún tipo de respeto. Sin la colaboración de los padres los profesores pueden estar realizando un esfuerzo que es contrarrestado en las horas que

el niño pasa fuera del colegio. La educación de los niños impone, por lo pronto, la necesidad de coordinar las relaciones e influencias que incidan sobre el niño, tanto en el colegio como en el hogar, sin dar lugar a que advierta excesivas divergencias. Es muy importante que el niño no note contradicciones entre el hogar y la escuela, porque, aparte de que nada es más perjudicial para su educación que el desorden, podrá justificar sus fracasos en esa diversidad.

No cabe duda que la participación de los padres en la escuela les forzará a tomar conciencia de los problemas de la educación y a contribuir con su autoridad a mejorar, racionalizar la formación de los niños. Esta autoridad de los padres, por pequeña que sea, y que dependerá del afecto que hayan conseguido despertar en sus hijos, constituirá un apoyo valioso para el profesorado y para la eficacia de la enseñanza, en general. En este sentido, los padres aportan lo particular y concreto, los sentimientos, y los profesores, lo general y abstracto, lo intelectual; los dos principios básicos de la educación humana. La cuestión radica en hallar los términos teóricos y morales de esta colaboración entre los padres y los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- CLAPHAM, J. H. y POWER, E.: (eds.), *Historia económica de Europa* (1. La vida agraria de la Edad Media). *Desde la decadencia del Imperio romano*. Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, s. a.
- CORDÓN, F.: *Conversaciones sobre biología evolucionista con Faustino Cerdón*, recogidas por A. Núñez, Barcelona, Ediciones 62, en prensa.
- GORDON CHILDE, V.: *Qué sucedió en la historia*, Buenos Aires, Editorial La Pléyade, s. a.
- Los orígenes de la civilización* (Man Makes Himself) México, Fondo de Cultura Económica, 1959 2.ª ed.
- Sociedad y conocimiento*, Buenos Aires, Galatea Nueva Visión, 1958.
- GOULDNER, A.: *La crisis de la sociología Occidental*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973
- JACCARD, P.: *Histoire sociale du travail. De l'antiquité á nos jours*. Paris, Payot, 1960.
- MONTAGU ASHLEY: *The Humanization of Man. Our Changing conception of human nature*, Nueva York, Grove Press, 1962.
- PACKARD, V.: *Los buscadores de prestigio*, Buenos Aires, BUDEBA, 1967
- TOFFLER, A.: *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés, 1974
- WESTMARCK, E.: *Historia del matrimonio*, (trad. del inglés de Isabel Palencia), Madrid, Editorial España, 1932
- WHITE, L. A.: *La ciencia de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1964
- *The Evolution of Culture*, Nueva York, McGraw-Hill, 1959
- WRIGHT MILLS, C.: *La élite del poder*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, 3ª ed.
- YOUNG, L. B.: *Population in Perspectives*, Nueva York 1968.



LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL Y AGRARIA EN ESPAÑA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX: UNA VISIÓN DESDE LA BURGUESÍA PERIFÉRICA

Pere Solà Gussinyer

Hay una manera de hacer historia «en rosa» que es partiendo única y exclusivamente de los textos legales. Ahora bien, en el tema que nos ocupa, el «desfase» entre estos textos legales y la realidad no pudo ser mayor. Como veremos, la retórica oficial no pudo esconder o disimular un desajuste crónico a lo largo de todo el período —y casi podríamos añadir: a lo largo de toda la historia escolar española contemporánea. Me refiero al desajuste entre la demanda social de gente cualificada en las distintas ramas de la economía y la oferta público-estatal, siempre a remolque de aquélla y nunca anticipando iniciativas racionalizadoras del desarrollo económico y social.

El siglo XIX no logró sentar las bases de una educación primaria y secundaria abierta a la cultura manual y técnica. Este *fracaso* condicionó el desarrollo posterior —y no sólo hasta la guerra civil de 1936-1939— de la enseñanza técnico-profesional en el Estado español.

En la primera mitad de siglo, la enseñanza industrial, o simplemente de aplicación, estaba prácticamente en sus inicios, salvo quizá en Cataluña donde el nuevo poder liberal obstaculizó y a la larga aniquiló el empuje creador de la antigua Junta de Comercio. El único intento oficial de aprehender la problemática de la instrucción profesional de manera global se dio a mediados de siglo (p. ej.: R.D. de Luxán, 22-V-1855), pero no cuajó. ¿Una prueba de ello? Véase el papel «residual» que las enseñanzas de aplicación, profesionales y técnicas, tienen en la ley Moyano de 1857. La enseñanza «industrial» quedó abandonada en todo el Estado a las iniciativas «locales» y al esfuerzo de Ayuntamientos y Diputaciones. El Estado sólo atendió a las escuelas especiales superiores y aun en pequeña medida, si se compara con los gastos que comportaba atender a un Bachillerato y a unas Facultades universitarias en expansión. Hacia 1894, la enseñanza industrial elemental y de grado intermedio apenas se cultivaba en establecimientos oficiales de ocho «provincias» del territorio español, incluyendo la Escuela de Artes y Oficios de Madrid. Salvo ésta, muy

incompleta, y las escuelas profesionales de diversas diputaciones (Barcelona, Sevilla, provincias vascas), las restantes escuelas de Artes y Oficios eran de nivel sumamente bajo. Evidentemente, un estudio completo tendría que hacer hincapié en la fundación de escuelas politécnicas de órdenes religiosas, como la de los Salesianos, que en los dos últimos decenios del siglo pasado crearon establecimientos en Barcelona, Sevilla y Málaga. Las escuelas salesianas de Sarriá, por ejemplo, tenían, a principios de siglo, 200 estudiantes y 150 artesanos, *de condición humilde*, parece, todos ellos. Además habría que cuantificar y evaluar la actividad difusa y multiforme de las sociedades obreras, artesanas, gremiales, populares, en este campo de la enseñanza aplicada elemental.

Por su parte las escuelas mercantiles y de comercio fueron organizadas oficialmente hacia 1845 pero hasta 1887 no se establecen de manera firme. También en este campo, los centros congreganistas tenían, a finales de siglo, mejor reputación que los dependientes de las corporaciones públicas. Finalmente, en lo que se refiere a la enseñanza agrícola, como veremos luego, el reformismo dieciochesco había insistido desde Carlos IV en la creación de escuelas públicas de Agricultura. Las Cortes de Cádiz y los liberales recogen la consigna, pero con nula eficacia; de modo que hasta mediados de siglo XIX no se creó una Escuela de Agricultura estatal de rango oficial (Aranjuez, 1856). Pero por aquellas fechas existían ya diversas granjas-escuela privadas o patrocinadas y subvencionadas por Diputaciones. Desde entonces hasta finales de siglo surgieron un rosario de iniciativas vinculadas a agrupaciones agrícolas locales y Diputaciones, aunque no siempre lograron consolidarse hasta constituir una red generalizada de enseñanza agrícola. En 1892, sólo se podían cursar estudios superiores de Agricultura en Madrid.

En cuanto a los niveles, organización y objetivos de las escuelas de enseñanzas «aplicadas», hay que tener en cuenta que las instituciones de enseñanza profesional han tendido siempre a «calcar» hasta cierto punto la estratificación social existente. Su función «reproductora» de la división social del trabajo aparece clara en muchos textos legales y declaraciones programáticas. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que los *técnicos* (ingenieros, agrónomos, etc.) que hacían planes escolares y los aplicaban eran intelectuales «orgánicamente asociados», en un sentido gramsciano, a la burguesía. Suelen, por ello, proponer una organización de la enseñanza industrial o agrícola rigidamente estructurada en clases, sin apenas posibilidades de movilidad o ascenso social: así, habrá una enseñanza para *directores* de explotaciones y otra para braceros, una para ingenieros y otra —apenas la enseñanza primaria— para la mano de obra industrial. Evidentemente, allí donde el industrialismo progresa, surge la necesidad de mandos intermedios. Ello explica la existencia precoz de una Escuela Industrial en Barcelona, heredera de la antigua Junta de Comercio. Pero en algunas ocasiones, los industriales se dan cuenta de la necesidad de una educación profesional «industrial» para los artesanos: só-

CUADRO 1

Importancia relativa de la enseñanza técnica (1859-1884), según alumnos matriculados en centros oficiales españoles

	1859-1860	1867-1868	1879-1884 (media)
Total población española	15.645.072		16.662.175 (1877)
Alfabetizados	19,9 %		24,4 % (1877)
Ens. primaria	1.046.558		1.769.456(1880)
Ens. secundaria	20.149	28.698	33.638(a)
Seminarios	21.170		8.562
Carreras técnicas, grado medio (b)	1.258	1.384	
Ens. militar (c)	1.258		
Universidades	6.181	12.269	16.874
Escuelas Superiores (e)		201	356,6
Otros estudios de grado medio y superior (d)			8.718,7

a: de los cuales 2.138 siguieron las «ramas» de aplicación.

b: Comercio, Náutica y aparejadores-agrimensores.

c: no cuento los 1721 que cursaron estudios elementales (estudios regimientales)

d: carreras especiales de Ingeniería, Agricultura, Veterinaria, Diplomática, etc.

e: aquí únicamente cuento las escuelas superiores no directamente enfocadas hacia la reproducción del personal facultativo de la Administración: arquitectos e ingenieros industriales.

FUENTE: elaboración personal a partir de *Anuarios estadísticos y Reseña estadística* de 1888.

lo así —consideran— éstos volverán la espalda al proletariado «militante» y, viendo realizados sus sueños de ascenso social, harán causa común con los sectores de orden. Con todo, la polarización práctica de la oferta institucional entre la formación de altos profesionales de carrera y la baja e incompleta formación de personal mínimamente cualificado supone una diversificación mínima del abanico de especialidades, acorde a veces con el estado de desarrollo capitalista pero en muchas otras ocasiones, no.

Este desarrollo industrial dentro de un sistema capitalista generó, a la larga, un reformismo de tipo social-demócrata, presente en alguno de los organizadores de la enseñanza industrial más caracterizados de la fase siguiente —primeras décadas de este siglo— como Campalans. En este sentido, la experiencia pionera de la Escuela o Universidad Industrial de Barcelona fue un verdadero paradigma. La fase de oro de esta institución —la segunda década de siglo— coincide, por un lado, con la falsa euforia económica creada por las expectativas de la Gran Guerra y con la acción de la Mancomunitat de Cataluña. Fue una fase creativa y experimental. Se crearon planes de estu-

dio atípicos, pero eficaces, y se cuidó el aspecto pedagógico de la educación profesional. Escuelas como la de Directores de Industrias Químicas, o el Instituto de Electricidad y Mecánica Aplicadas, junto con muchas otras especialidades, secciones y laboratorios de la Universidad Industrial alcanzaron un nivel considerable que la Dictadura primmeriverista bloqueó. En 1924 (21 de octubre), el Directorio promulgó el Estatuto de Enseñanza Industrial, base del Estatuto de Formación Profesional (1-XII-1928). Este último Decreto-Ley fue aceptado como Ley por la República y regía todavía en 1936. En conjunto esta ley pecaba de burocratismo y dirigismo, y establecía unos Patronatos provinciales «que obedecían estrechamente las órdenes de Madrid» (A. Galí). El espíritu autoritario de la nueva legislación afectó en gran medida al experimentalismo pedagógico reformista de aquellos años en el campo de la formación profesional. Frente al academicismo inoperante y a la incipiente «titulitis», cabía mostrar el ejemplo del carácter no académico, o no plenamente académico, de las nuevas ramas industriales que mejores resultados habían alcanzado en la Universidad Industrial barcelonesa.

En primer lugar, hay que mencionar un hecho capital: la casi total ausencia durante la 2.^a mitad del s. XIX de una oferta estatal de educación técnica tanto de grado elemental como de post-elemental y medio. Únicamente se llevaron a cabo intentos de ordenación global de la enseñanza técnica entre 1850 y 1855. Pero los gobiernos centrales actuaron tímidamente y fueron víctimas de su incoherencia o inconsistencia programática e ideológica. De modo que treinta años después, una publicación oficial estadística reconoce a bombo y platillo que *«España necesita para alcanzar el grado superior de cultura de otros países, emplear mayores sumas en el sostenimiento y mejora de los institutos, dar mayor desarrollo a la enseñanza técnica y establecer gran número de Escuelas de Artes y Oficios; lográndose de este modo un aumento considerable de alumnos que, cursando la segunda enseñanza, no aspiren a las carreras universitarias, sino a las de aplicación para el mayor progreso de la agricultura, de la industria nacional, del comercio y de las artes, que constituyen la verdadera riqueza de los pueblos»*.

La evolución cuantitativa del número de centros públicos de enseñanzas de aplicación, de los recursos que a ellos se destinan y de la cifra de estudiantes, muestra que la auto-crítica ministerial era aún demasiado suave. Por estas fechas los países industrializados habían puesto en marcha planes ambiciosos de instrucción técnica de nivel primario y secundario. Incluso países mediterráneos, como Italia, progresaban mucho en este campo. Una de las características de los artículos dedicados a temas de instrucción en la revista de Fomento —muy poco numerosos, por otro lado, desde 1869 hasta finales de siglo— es, precisamente, su continua referencia al desarrollo educativo en países como U.S.A., Gran Bretaña, Alemania, Francia. Ello lleva con frecuencia a lamentarse del abandono en que el Estado español tiene a la instrucción técnica. También se queja el Fomento (y,

en general todos quienes escriben sobre la necesidad de potenciar la red escolar de contenido científico-tecnológico) de una mentalidad contraria a este tipo de estudios por parte de las clases acomodadas.

Y entremos ya en materia. Este ensayo se propone ofrecer materiales para una mejor comprensión del papel jugado por la instrucción técnica (industrial y agraria) en el proceso de primer desarrollo industrial español, durante la segunda mitad del pasado siglo y los primeros del actual. La compleja relación existente entre industrialización y educación es todavía un tema virgen en nuestra historiografía. Desde luego, no pretendemos cubrir vacíos que sólo investigaciones metódicas, complejas y prolongadas lograrían llenar, sino simplemente recoger y analizar los juicios, propuestas, orientaciones y actitudes de uno de los sectores o clases sociales en juego en todo el proceso. Nos referimos a la gran patronal industrial de la periferia, a los industriales catalanes. Pero también analizaré las posiciones al respecto de las ligas o grupos de presión agrícolas y, concretamente, las propuestas y valoraciones sobre la enseñanza profesional emitidas por el Instituto Agrícola Catalán de San Isidro.

Ya digo: se trata de reconstituir, *a partir básicamente de los boletines oficiales de los grandes industriales catalanes y de los propietarios agrícolas*, su percepción de la importancia del factor «educación» en el desarrollo económico capitalista de aquellas décadas decisivas¹.

I

EDUCACIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA EN EL ESTADO ESPAÑOL: LAS CRÍTICAS DE LOS GRUPOS INDUSTRIALES CATALANES

Terminada la experiencia de la Primera República se inicia, entre 1876 y 1882, una fuerte expansión financiera e industrial que benefició sobre todo a las zonas periféricas del Estado español, pero que en nada modificó el atraso de la agricultura. Ésta continuó sometida a la gran propiedad, la rutina y unas técnicas anticuadas, de modo que a principios de nuestro siglo casi el 60 por 100 de la población vivía en el campo. Y más de la mitad de los trabajadores censados eran campesinos —frente a un 35 por 100 de trabajadores industriales. La localización de los núcleos industriales del país era acusadísima: la siderurgia estaba ubicada sobre todo en el País Vasco y la industria textil en Cataluña. Por otro lado se sabe que era muy fuerte la dependencia económica con relación a los grupos capitalistas extranjeros (franceses, ingleses, belgas...). Dicha subordinación finan-

¹ Para el aparato crítico y bibliográfico que acompaña a este ensayo, veáanse mis artículos: *The failure of technical education in the 19th century and the Catalan industrialists*, Actas ISCHE, Oxford, 5-8, sept. 1983, Seminar Group 1. *Education and Economic Performance*, pp. 135-146; y *La qüestió de l'educació agrícola i els propietaris catalans a la segona meitat del segle XIX*. «Sisenes (VI) Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans», Lleida (Lérida) 8-10 marzo de 1984, pp. 256-271.

ciera —de la que sólo se salvaba la industria textil catalana— no sólo se refería a las decisiones en materia de inversiones o de proyectos, sino que además afectaba a las materias primas, al utillaje, a los nuevos conocimientos técnicos e incluso al personal técnico especializado. Finalmente, otro rasgo conocido del proceso industrializador español fue su acusada configuración proteccionista, por la que se neutralizaba la competencia extranjera. Para ello, se aplicaban elevadas cargas aduaneras en base a un principio de mercado reservado.

Otra acusación frecuente se refiere al centralismo de un sistema público de orientación liberal, que atendía sobre todo a la reproducción de su personal facultativo y de sus cuadros burocráticos, pero que, en cambio, permanecía sordo a las demandas de las «fuerzas vivas» de la agricultura, del comercio y, principalmente, de la industria periférica. Las cortapisas oficiales llegaron incluso a condicionar y entorpecer el sistema de provisión de personal cualificado para la industria local, establecido en Barcelona de antiguo. La miopía gubernamental no sólo afectaba al desarrollo industrial sino que tenía graves repercusiones sociales, ya que impedía el despliegamiento de estratos intermedios de la población que pudieran amortiguar la lucha de clases, opinaba la revista patronal «El Fomento». Estas capas intermedias estaban potencialmente constituidas por los antiguos «artesanos», tan numerosos en Cataluña, pero ya en proceso de decadencia a medida que progresaba la división del trabajo y la mecanización.

En otras ocasiones, la revista del Fomento recoge las auto-críticas oficiales. Como cuando en septiembre de 1894, el ministro de Fomento Groizard reconoce que la ley Moyano olvidó «más de la cuenta las enseñanzas elementales de artes y oficios». Groizard añade también que hasta 1886 no se pudo dar vida y organización independiente a la Escuela de Artes y Oficios de Madrid, y que en 1894 la enseñanza de aplicación industrial de grado intermedio sólo se cultivaba, de una manera tan anormal como deficiente, en las escuelas de Artes y Oficios sostenidas por el Estado en Madrid y otras siete «provincias» del territorio español. En esta ocasión, Groizard se limitaba a crear en la Escuela Central de Artes y Oficios una sección especial técnico-industrial y técnico-artística. Se trataba, pues, de una reforma local y circunscrita. Aun así, «El Fomento» se congratulaba de tan agradable sorpresa y concluía diciendo que *«en este terreno falta mucho hasta que veamos una Escuela de Artes y Oficios en cada capital y otras de Agricultura en todas las cabezas de partido y que éstas se vean más concurridas que los Institutos de Segunda Enseñanza y las Universidades»*.

Los juicios sobre la Escuela Central de Artes y Oficios en el órgano del Fomento son matizados. Por un lado se considera que la escuela madrileña ofrece una «enseñanza completa en cuanto a teoría», pero insuficiente en cuanto a resultados prácticos. Faltan muchísimas materias en su currículum técnico, como las de teoría de los tejidos, tintorería, maquinistas y fogoneros, modelistas, montadores de má-

quinas, cerámica, las eléctricas y las de productos químicos. Los alumnos que a ella asisten «no son obreros» sino aspirantes a carreras burocráticas especiales. Por otro lado, las seis Escuelas de Artes y Oficios —Alcoy, Almería, Gijón, Béjar, Logroño y Vilanova i la Geltru— tenían un carácter totalmente elemental. La de la Diputación de Barcelona era, a juicio del estadístico y demógrafo Manuel Escudé i Bartolí, asiduo colaborador de las publicaciones del Fomento del Trabajo Nacional, algo mejor, aun cuando dejaba mucho que desear.

II

PROPUESTAS DE LOS INDUSTRIALES CATALANES

El análisis de contenido de las publicaciones del Fomento muestra un interés difuso por la creación de una red de enseñanza técnica. Difuso, pero no intenso ni tenaz, ni consecuente: la proporción de artículos dedicada a educación es irrisoria al lado de la cantidad de escritos sobre el comercio colonial o sobre la cuestión arancelaria. Todo lleva a corroborar la afirmación de R. Garrabou en el sentido de que *«las clases dominantes españolas y catalanas no tenían una idea suficientemente clara del papel estratégico que podía jugar para el desarrollo económico la disponibilidad de técnicos y científicos, o bien, en cualquier caso, aquellos sectores que eran conscientes de dicho papel estratégico no consiguieron imponer su criterio. Si no fuera así, se habrían encontrado los recursos adecuados para su financiación»*.

Por lo que se refiere al grupo del Fomento parece más bien que faltó no sólo fuerza política para modernizar el aparato escolar sino —y ello es más grave— voluntad. Por lo menos voluntad sostenida y tenaz. Los industriales catalanes se limitaron casi a proponer y a pedir reformas que aseguraran la satisfacción mínima de las necesidades de la producción local y regional. Evidentemente, se trata de propuestas articuladas y globales, que contemplan todos los niveles de la enseñanza de aplicación y las principales ramas y especialidades de los sectores industrial, comercial y agrícola. Se pretende, en todo momento, enlazar las nuevas propuestas de enseñanza aplicada con la obra de la antigua Junta de Comercio, evocada siempre con gran entusiasmo. Pero, insisto: se trata sólo de propuestas orientadas a satisfacer unas necesidades locales e inmediatas. Propuestas que, hasta finales de siglo, ni siquiera contemplaban como ámbito de reforma el Principado de Cataluña, sino simplemente la demarcación administrativa de la provincia de Barcelona. Así, en octubre de 1874, iniciada ya la Restauración monárquica, y pasado ya el sobresalto que para los industriales catalanes habían supuesto la alternativa popular de la I República y las disposiciones librecambistas del anterior sexenio, el Fomento apoyó firmemente la acción de las autoridades provinciales para la consecución de escuelas profesionales —provinciales— de peritos agrícolas y peritos mercantiles, así como la *«concentración en la escuela de artes y oficios de las enseñanzas indispensables a los artesanos»*.

Resulta sintomático que la entidad industrial empezara su escrito razonando la enseñanza del peritaje agrícola en la provincia, mediante un «currículum» completo, cuyo estudio diera lugar a la obtención de títulos profesionales. También pedían los industriales del Fomento una escuela mercantil oficial, arguyendo que no resultaba lógico que la única escuela mercantil oficial estuviera en Madrid, siendo así que la «capital mercantil del reino» estaba en Barcelona. Pero luego volveremos a la enseñanza de aplicación a la agricultura y al comercio. Pasará mucho tiempo hasta encontrar propuestas más o menos globales de reforma de la enseñanza. Es sintomático el discurso pronunciado en noviembre de 1880 por el periodista Josep Roca i Roca —segunda de una serie de conferencias sobre artes y oficios organizada por el «Fomento de la Producción Española». Dicho discurso hacía hincapié en la importancia de la instrucción profesional en la Cataluña en proceso de expansión industrial. Y donde el moderno nacionalismo iba lentamente emergiendo. Roca condicionaba lo que él llamaba «catalanismo» o «legítima preponderancia de Cataluña en el seno de la gran nación española» a la consolidación de una hegemonía industrial, que pasaba por la perentoria reforma de la enseñanza profesional industrial². De hecho, es significativo que la propuesta lanzada al debate público por Roca (conectar la hegemonía industrial a un gran esfuerzo de metódica planificación de la enseñanza técnica, sobre todo de grado popular) pasara entonces casi desapercibida en la misma publicación del Fomento. La planificación de una cultura industrial era todavía algo utópico, en los años 80 del siglo pasado, en el país más industrializado del Estado español. Quienes más profundamente proponían una reforma educativa en este sentido resultaban sospechosos para la clase dirigente, sea por sus objetivos de revolución social (el caso de las sociedades obreras bakuninistas en Cataluña) o por su utopismo pequeño-burgués, democrático y federalista (el caso de las propuestas educativas de un Francisco Pi y Margall).

Después de la pérdida de las últimas colonias en 1898, la burguesía catalana conectó mucho más directamente sus exigencias de una reforma política —autonomía política de Cataluña bajo su hegemonía, naturalmente— con la modernización científico-tecnológica de la enseñanza industrial. En 1900, la Diputación barcelonesa, que, como se sabe, en el sistema escasamente democrático de la Restauración representaba los grandes intereses de los industriales y de los grandes propietarios agrícolas de la provincia, presentó al Consejo de ministros un memorándum sobre la crisis industrial subsiguiente a la pérdida de las colonias. La corporación provincial indicaba unos medios para combatir dicha crisis, básicamente tres: el aumento de la exportación, el «aumento del consumo nacional», así como la «perfección

² Carrera Pujal, Jaime, *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Ed. Bosch, Barcelona 1957, pp. 53-55.

y baratura del producto». Después de indicar distintas medidas para favorecer la exportación (revisión de aranceles para primeras materias de industrias de exportación, tratados de comercio con distintos países, creación de Bancos de Exportación, etc.) y para aumentar el consumo (exención de impuestos para viñas filoxeradas, construcción de canales y ferrocarriles, establecimiento del crédito agrícola y favorecer los ensayos, en gran escala, del cultivo del algodón en España), la Diputación de Barcelona proponía para la «perfección y baratura de los productos», además de «dar mayor extensión y facilidad al crédito personal mediante la modificación de los estatutos del Banco de España», una medida de tipo directamente educativo. Nunca los grandes grupos industriales catalanes habían comprendido como entonces —1900— el valor económico y la función de las escuelas industriales para sus planes de expansión económica capitalista; concretamente pedían al gobierno del Estado el «*establecimiento de escuelas industriales, una en Barcelona, bajo el tipo de las que funcionan en los Estados Unidos, para la industria manufacturera; otra en Bilbao para las industrias siderúrgicas, y otra en Sevilla para las industrias agrícolas, viviendo todas con determinada autonomía bajo la inspección del Estado*».

Con todo, las propuestas de la Diputación, como las del Fomento, no pasaban de un posibilismo de limitado alcance. Como lo demuestra, por ejemplo, la respuesta a la encuesta oficial sobre la reforma de la infra-estructura educativo-industrial también en 1900 (circular de García Alix de 1-VI-1900). Pero ya no era posible esperar que las reformas vinieran de Madrid. Esta vez la burguesía catalana había decidido apostar más fuerte. Finalmente, en 1904, obtuvo del gobierno central una Escuela Industrial regentada por un patronato en donde había representantes de la Diputación provincial, del Ayuntamiento de Barcelona, de la Cámara de Comercio, de la Asociación de Ingenieros Industriales, de la Sociedad Económica de Amigos del País y del Sindicato de Exportadores de Vinos. El nivel técnico-industrial elemental, secundario y superior en aquella escuela tenía o debía de tener un carácter orgánico y coordinado. El esfuerzo económico de su sostenimiento correspondía al Estado y a las coporaciones públicas y privadas catalanas. Por primera vez en el Estado español, y como fruto de la presión de los grupos industriales catalanes, se articulaba coherentemente una forma organizativa de enseñanza industrial en *todos* sus niveles y teniendo en cuenta las exigencias del desarrollo industrial capitalista. No nos toca, en el marco de esta comunicación, historiar los primeros pasos de la Escuela Industrial de Barcelona, tarea llevada a cabo minuciosamente por Ramón Alberdi y por Alexandre Galí³.

³ Alexandre Galí, desde su perspectiva liberal-conservadora de pedagogo inteligente, estudió la conexión entre los planes de enseñanza industrial y la patronal catalana de principios de siglo y de la época de la Mancomunitat. En este sentido, creo que sus esquemas interpretativos *no han sido contrastados* por autores posteriores, como Ramón Alberdi.

III

EL FRACASO DE LAS ENSEÑANZAS ESPECIALES DE GRADO ELEMENTAL Y MEDIO

De hecho, el problema de la enseñanza de aplicación no se reducía a las escuelas industriales. Había un extensísimo campo apenas cubierto por las sociedades obreras, populares o benéficas (ateneos obreros, etc.), en el campo de la enseñanza técnica elemental; o por las escuelas especiales de las órdenes religiosas para los miembros de las clases medias (en el campo de la enseñanza de aplicación comercial, económica o industrial). El estado liberal del s. XIX había pretendido articular una enseñanza secundaria especial paralela y del mismo nivel que el bachillerato, pero fracasó totalmente en su empeño. El órgano del Fomento y muchas otras fuentes hablan con frecuencia de la «litteratomanía» de las clases acomodadas, más dadas a ofrecer a sus hijos carreras de postín que estudios de aplicación. La realidad es que, en teoría, los industriales catalanes acordaban tanta importancia a la enseñanza agrícola como a la industrial. Rechazaban de plano la disyuntiva «o agricultura o industria», que tanta verborrea teórica había acumulado a lo largo de casi un siglo. La modernización agrícola —afirmaban— sólo es posible con el concurso de la industria. Y, sino, basta con echar una ojeada al *«portentoso desarrollo de la agricultura yankee, debido pura y exclusivamente al gigantesco esfuerzo de millones de máquinas agrícolas»*. A lo largo del período 1874-1901, la prensa patronal recoge los principales proyectos de ley y los decretos sobre enseñanza agrícola. Se era consciente de que *«las iniciativas del gobierno no han respondido hasta hoy a fines prácticos»*. La falta absoluta de recursos con que el gobierno «castigaba» a las escuelas —pocas— agrícolas del país mereció acerbas críticas. Pero, a pesar de la despreocupación gubernamental, los hacendados barceloneses lograron la aprobación —por parte de la Diputación barcelonesa— de una Escuela Libre de Péritos y Capataces Agrícolas, el 13 de febrero de 1894, autorizada también por el Ministerio de Fomento.

Digamos, para finalizar, que también la potenciación de las escuelas de comercio fue materia de consideraciones intermitentes en las páginas de las revistas del Fomento. Esta enseñanza fue organizada oficialmente en 1845 pero hasta 1887 no se establecieron las Escuelas de Comercio. En Cataluña, el nivel de la Escuela Superior de Comercio parece que era bajísimo a principios del siglo, siendo en conjunto menos malos, en opinión de un hombre próximo al Fomento, los establecimientos privados congreganistas.

IV

LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA Y SU EVOLUCIÓN

Pero volvamos a la enseñanza agronómica. La segunda mitad del siglo XIX fue testigo del fracaso de la denominada «reforma agraria liberal» de Mendizábal y Madoz. La liquidación del Antiguo Régi-

men se había llevado a cabo en España a través de una alianza de la burguesía liberal y de la aristocracia latifundista, a costa de sacrificar los intereses del campesinado. A nivel de Estado, bien se puede afirmar que la disolución del régimen señorial, las desamortizaciones eclesiásticas, municipales, del sub-suelo, y todo el tejamanéje jurídico, político y social que acarrearían, acabaron fortaleciendo y reforzando los vicios estructurales de la agricultura española. Vicios que la crisis agraria de finales de siglo puso en evidencia.

Lógicamente, un diagnóstico del papel desempeñado por la agricultura en el atraso industrial del conjunto del Estado no puede abstenerse de insistir en las diferencias que a nivel «regional» produjo el proceso de modernización. De hecho, parece que únicamente en Cataluña se había producido, en el curso del siglo XVIII, una integración fructífera de los beneficios agrícolas en los capitales de la industria y el comercio, si nos hemos de basar en los análisis de P. Vilar. Ahora bien, todos estos aspectos diferenciales, sobre los que no es posible aquí extenderse, confluían en una economía «nacional» anémica, manifestación clara y archiconocida de la cual fue el proteccionismo arancelario. La crisis finisecular atacó además de manera feroz al pequeño propietario y al arrendatario, mientras que los grandes propietarios casi salieron indemnes. De 1904 a 1913 uno de cada diez ciudadanos del Estado español se vio obligado a emigrar a Ultramar. Dato bien significativo. A nivel catalán, la entidad *de* los grandes propietarios rurales era, desde mediados de siglo, el Instituto Agrícola Catalán de San Isidro. A través de sus acciones y presiones de tipo político, a través de sus publicaciones y actividades de extensión científica y educativa, esta entidad tuvo una gran influencia en estas décadas sobre el resto del campesinado catalán, y mantuvo relaciones estrechas con otras ligas agrarias del Estado español y del sur del Estado francés.

En 1892, la instrucción agrícola sólo comprendía las carreras profesionales de Ingeniero agrónomo, licenciado en Administración rural y Perito agrícola, y los estudios teórico-prácticos de capataces y obreros agrícolas. Las tres primeras de estas carreras se estudiaban en Madrid, en el entonces denominado Instituto Agrícola de Alfonso XII, mientras que la de Perito agrícola también podía cursarse en las granjas-escuelas experimentales de Zaragoza, Valencia y Barcelona. De hecho, los intentos más o menos logrados de aplicar los conocimientos científicos a la agricultura, y de divulgarlos a través del establecimiento de granjas experimentales y de granjas-escuela habían empezado mucho antes, y por iniciativa casi siempre de ligas o agrupaciones agrícolas locales o de particulares. Fortianell (Figueras), Alava, Tudela, Córdoba, Valladolid, las iniciativas de la Diputación sevillana o de Vizcaya, o escuelas como la de Teià o —en plena crisis de la filoxera— Terrassa son indicadores claros de lo que apunto. Ninguna de estas iniciativas, tanto si llegaron a consolidarse como si no, fue suficiente para configurar un sistema generalizado de enseñanza agrícola. De hecho, ni en el siglo pasado ni en el actual, se ha conse-

guido crear una red de enseñanza agrícola elemental y post-elemental, generalizada y eficiente. O, cuando menos, dotada de suficiente crédito para interesar a quienes serían sus primeros beneficiarios, es decir, a los agricultores. Siendo ello así y dado el ritmo lentísimo de constitución de la red de enseñanza agrícola, era lógico que instancias no oficiales o estatales desplegaran planes de educación agrícola no formal e informal. Aquí, hay que mencionar, en primer lugar, el conjunto de actividades de los socios del Instituto Agrícola Catalán de San Isidro. En las décadas consideradas en este trabajo, merece especial mención la actuación de Luis Justo y Villanueva. Él y otros potenciaron el papel de la revista de la entidad, como divulgadora de los avances tecnológicos necesarios, crearon instalaciones de investigación agronómica como un Museo, un laboratorio agrícola e incluso una estación meteorológica. Instalaciones que, en el área catalana, se plantearon, en ciertos momentos, como una réplica clara a la despreocupación oficial. El Estado dejaba sin recursos al Jardín Botánico de la Universidad de Barcelona y no mostraba ninguna prisa en crear facultades de Ciencias Naturales completas, salvo en la capital política.

También debemos destacar, entre las iniciativas instructivas no formales del Instituto Agrícola de San Isidro, la promoción de excursiones científicas por fincas del país, dotadas de cultivos o maquinaria interesantes, así como el establecimiento de cursos de diversas materias de aplicación a la agricultura. Cursos y conferencias que se celebraban en la sede del Instituto, en la ciudad condal, o bien en distintas localidades comarcales, de forma ambulante. Para resumir: en el caso de los grandes y medianos agricultores catalanes —y se podrían hacer extensivas estas afirmaciones al conjunto de los empresarios agrícolas del Estado— es evidente que tuvieron que organizarse por su cuenta para adquirir unos conocimientos y habilidades que los poderes públicos no les proporcionaban sino con cuentagotas y de forma burocrática e inefectiva. Es posible que esta inoperancia gubernamental tuviera que ver con el hecho de que la llamada «reforma agraria liberal» fue socialmente conservadora en extremo. Es sabido, a este propósito, que con las desamortizaciones el liberalismo español favoreció a la antigua aristocracia terrateniente, hasta el punto de que ésta «se convirtió», en muchos casos, a la causa liberal. Y es seguro que, a nivel estatal, una educación agraria generalizada y con visos de eficiencia hubiera tenido efectos difícilmente digeribles para la nueva clase de propietarios enriquecidos por las operaciones resultantes de las desamortizaciones.

Ahora bien: es bien posible que, dadas las características diferenciales de la explotación agrícola en Cataluña, los propietarios catalanes hubiesen apoyado esta generalización de la enseñanza agraria, siempre que ésta se hubiera dado con suficientes garantías de control ideológico. De hecho, de las páginas de la revista del Instituto de San Isidro emergen diversas propuestas de reforma agrario-educativa en profundidad, sobre todo hasta la desamortización de Madoz o cuan-

do menos hasta la sacudida del período 1868-1873. Pero con la Restauración monárquica, los planes de reforma educativa agraria en profundidad van desapareciendo de las páginas de dicha revista. Volveremos sobre este punto.

V

EL FRACASO DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN AGRONÓMICA

En este aspecto, el siglo XIX era heredero del Despotismo Ilustrado y de sus planes de desarrollo económico. Se sabe a este propósito que el rey Carlos IV había dispuesto el establecimiento de 24 «enseñanzas públicas» de Agricultura. Los Cortes de Cádiz decretaron la extensión de tal beneficio a todas las provincias, si bien en 1814 dicha medida se limitó a únicamente 6 provincias o zonas. Hasta que, durante el segundo período constitucional, el gobierno presentó a las Cortes un proyecto de Ley para la creación de una Escuela Normal de Agricultura en Madrid y una escuela «práctica» en cada una de las provincias. En 1835, el gobierno intentó la creación de una escuela en el «Real Sitio» de El Pardo. Posteriormente, un decreto real del año 1849 creó tres escuelas de Agricultura, una de ellas proyectada cerca de Madrid, y las dos restantes en provincias, concretamente en el Norte y en el Mediodía del país. Pero tales decretos quedaron prácticamente en agua de borrajas. Hasta 1854 no se vuelve a plantear la creación de la Escuela (Normal) Central de Agricultura, finalmente inaugurada en septiembre de 1856. Se trataba del establecimiento de «La Flamenca» en Aranjuez. Por aquellas fechas, había ya escuelas agrícolas o mejor dicho granjas-escuelas en Álava, Tudela, «provincia de Barcelona», Figueras (Fortianell). La única escuela con protección gubernamental, la de Aranjuez, avanzó con muchas dificultades, al parecer, y recibió muchas críticas de los agricultores. Mientras tanto, los gobiernos no cesaban de legiferar sobre distintos extremos de la enseñanza agrícola: libros de texto, carreras de ingeniero y perito agrónomo, carrera de agrimensores en las Escuelas de Agricultura y Bellas Artes; enseñanza de algunas asignaturas de la sección de Ciencias del Bachillerato en Artes, así como de Nociones de Agricultura y Topografía en los Institutos de Segunda Enseñanza con tal de acceder al título de grado medio de Agrimensor perito tasador de tierras, etc.

Hacia 1870 en el órgano del Instituto Agrícola se denunciaba el hecho de que los conocimientos impartidos al ingeniero agrónomo quedasen centralizados en la capital del Estado: *«Es triste, verdaderamente desconsolador, que en una Cataluña no haya una escuela en donde, lo mismo el agricultor que el agrónomo, puedan adquirir los conocimientos tan necesarios para establecer nuevos sistemas de cultivo; para eliminar infinidad de enfermedades que esterilizan poderosamente nuestros campos; para escoger, con conocimiento de causa, el abono que tan benéficos resultados puede reportar a ciertas plantas; para de-*

sechar los aparatos que esquilman grandemente los recursos del agricultor y reemplazarlos por otros que nos reporten mayores beneficios».

Es evidente que los propietarios agrícolas catalanes aceptaban de muy mala gana tener que mandar a sus hijos a la escuela central de Madrid, a la «corte y villa», lejos del escenario donde tendrían que aplicar los conocimientos adquiridos. Y precisamente a una escuela de Agricultura, cuya fama estaba lejos de ser excelente. En 1864, un socio del Instituto Agrícola de San Isidro sentenció en las páginas de la revista de la entidad que la escuela central no había dado ni remotamente los frutos que de ella se esperaban. Cabría aquí preguntarse por qué los propietarios agrícolas no se opusieron con mayor firmeza a esta centralización de los estudios agronómicos superiores. Como también convendría investigar por qué razones estos propietarios no trataron de potenciar granjas-escuelas de zona, como sería el caso de la de Fortianell —Figueras— o más tarde la de Barcelona. Hubo ciertamente intentos, pero faltó ambición. Más tarde, a finales de siglo, se llegaría a conectar la potenciación de la enseñanza aplicada con llamamientos en favor de un «regionalismo agrícola» de tipo regenerador. Pero lo cierto es que con el Sexenio, llamado revolucionario, se les habían pasado a los propietarios catalanes las ansias de realización de una enseñanza agrícola eficiente y generalizada. El atavismo centralista, el reflejo de obediencia al poder, la falta de poder real de las Diputaciones provinciales y la ausencia de visión política de dicho grupo social hicieron el resto...

Una prueba de que se batían a la defensiva y que jugaban principalmente a no perder, la da fehacientemente la actitud pública del Instituto de San Isidro, a principios de la Restauración: el día 6 de octubre de 1874 la comisión directiva de los «Isidros», encabezada por Pelayo de Camps, manda un escrito al ministro de Fomento en el que apoya la petición de la Diputación provincial de Barcelona para que se apruebe un plan que garantice el establecimiento de una escuela profesional de peritos agrícolas. Esta escuela tendría que depender del Instituto de Segunda Enseñanza de Barcelona. El apoyo de los «Isidros» a la Diputación —órgano de presión política de la oligarquía económica catalana— de Barcelona quedaba, empero, condicionado: era, qué duda cabe, importante pedir una escuela de peritos, ya que salvo la Escuela General de La Florida, establecida por decreto de 28 de enero de 1869, y de «algunos centros más», carécese *«en España de todo sistema completo de enseñanza para las varias y distintas comarcas o regiones que, con opuestas exigencias de cultura y cultivo, abraza todo el ámbito de la Nación»*. Pero más importante resultaba, según el Instituto, asegurar la continuidad de la pequeña Granja-Escuela provincial, mientras tanto no llegara la Escuela teórico-práctica de grado medio solicitada por la Diputación. Ya que de otro modo podría pasar que *«durante un tiempo más o menos corto quedara la provincia sin ninguna clase de establecimiento de enseñanza agrícola»*. Que es ni más ni menos lo que había acabado pasando, no lo perdamos de vista, con la flamante y experimental «Granja-Escuela»

de la provincia de Gerona establecida en el Ampurdán.

Por aquellas fechas, una vez iniciada aquella larga etapa de «Restauración» no sólo política sino social e ideológica, el Instituto había perdido casi totalmente su arranque e ilusión para proponer planes generales de racionalización (capitalista) de los «asuntos de la agricultura «nacional» y, por consiguiente, de educación agrícola generalizada y potenciadora de transformación en la productividad del campo. Anteriormente, por los años 50 y 60, los «Isidros» habían censurado acremente la despreocupación de la clase política por la enseñanza agrícola. En la primera de estas décadas, el ejemplo francés cundió. De hecho, Francia, con escuelas de Agricultura como la de Grignon, sus certámenes y congresos, atrajo poderosamente la atención de propietarios y políticos con ansias renovadoras.

Hacia 1861 la revista del Instituto Agrícola fustigaba, una vez más, el escaso interés de la clase política por las cuestiones de la capacitación agrícola y, más concretamente, por la creación de centros escolares experimentales. Las discusiones parlamentarias sobre granjas-escuelas eran prácticamente inexistentes, *«cuando en otras cuestiones cuyas consecuencias han de ser muy secundarias o quizá nulas para el bienestar de los pueblos, apenas si hay tiempo para dar a los discursos toda la latitud de que les hace susceptibles (sic) la fecunda imaginación de sus autores».*

Y si, dentro de los rangos gubernamentales, la ayuda y soporte oficial era inconcreto y poco decidido, fuera del gobierno las únicas voces que apoyaban a las escuelas prácticas de Agricultura procedían, según el Instituto de San Isidro, de Madoz y del marqués de San Carlos. Tres años después, el anónimo artículo de «un socio», impreso en lugar destacado, denunciaría la irracionalidad de la educación agronómica superior. Dicho anónimo se admiraba del favor dispensado por parte de la Administración a la *Escuela de Montes*, paralela al «olvido» de la Escuela de Ingenieros agrónomos: *«Reúnanse estos dos escuelas refundiéndolas en una sola, destínese a la selvicultura una sección, dándole la importancia que realmente tiene, sin menoscabo empero que los demás ramos (...) cuyo conjunto forma la verdadera agronomía. Unifórmese así la instrucción agrícola bajo un vasto plan, tan vasto como lo requiere la explotación (sic) de la principal riqueza del país».*

Por su parte, Luis Justo y Villanueva, quien había sido comisionado por la Diputación barcelonesa para participar en la Exposición Universal de Londres en 1862, siendo catedrático de la Escuela Industrial conferenció en 1869 acerca de la organización que había que dar a la enseñanza agrícola, tomando como punto de referencia principal el ejemplo germánico. No hay que olvidar que, por aquel entonces, el espejismo de la «libertad de enseñanza», inspiradora de disposiciones legales improvisadas a partir de la «revolución» del 68, facilitaba la eclosión de propuestas remodeladoras en el campo de la enseñanza utilitaria. Justo y Villanueva proponía, en concreto, lo siguiente:

a) una enseñanza oficial para directores de explotaciones agrícolas en las Universidades. Enseñanza *integrada* en las Facultades de Ciencias. Aunque afirmaba desconocer si era un bien o un mal la desaparición de las escuelas especiales y su absorción por la facultad de Ciencias de las Universidades, no dejaba de reconocer que *«hace años hay la tendencia a que todas aquéllas sean refundidas en ésta»*.

b) una enseñanza para los braceros, la cual tenía que organizarse «libremente» por las Diputaciones, los Ayuntamientos o los particulares, eso sí: con subvenciones oficiales.

c) *«más adelante, cuando la enseñanza de los braceros vaya aclimatándose (sic), podrá pensarse en establecer las escuelas de mayordomos, mayoresales y capataces»*. De momento, y para salir del paso, esta falta de centros se supliría a base de conferencias ambulantes y ciclos informativos por comarcas, a cargo de profesores gratificados por el gobierno.

d) finalmente, habría que subvencionar oficialmente el trabajo de laboratorios agrícolas particulares al servicio del agricultor, como también un número determinado de granjas de aclimatación.

En conjunto y traducido en cifras, este plan no valía más de 1.800.000 pesetas, sin tener en cuenta los derechos pasivos del nuevo profesorado universitario que incorporaba, diez docentes en total.

VI

CENTRALISMO, REGIONALISMO Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA

Después de la breve y dramática experiencia republicana apenas encontraremos propuestas de racionalización de la enseñanza agrícola en el sentido funcional que le daban los propietarios del campo, es decir, apuntando hacia una optimización capitalista de rendimientos, contando ya con nuevos elementos, como podían ser el adiestramiento de una «mano de obra» (braceros) mejor preparada, la producción de «directores» de explotaciones agrícolas o una atención a la experimentación agraria. Pero en 1877, en el curso de un vasto ciclo de conferencias del Instituto de San Isidro, una voz, José Flaquer, después de encomiar las instituciones españolas de educación (!), *«expresó el deseo de que se introdujesen en la enseñanza general las costumbres alemanas de los kindergarten (jardines de niños) y las inglesas de lessons on objects (lecciones sobre objetos), y la bifurcación de la enseñanza intermedia o secundaria que en los estudios llamados técnicos o profesionales permiten más desarrollo a la agricultura»*. Hay motivos para suponer, a partir de textos como éste, que la burguesía catalana, más dependiente e interesada en el desarrollo agrícola de lo que pudiera parecer a primera vista, ambicionaba una enseñanza secundaria diversificada y jerarquizada, y sobre todo más atenta a las ramas «de aplicación» industrial, mercantil o agrícola. Al estilo de la que apuntaba o se daba claramente en otros países europeos.

Ni que decir tiene que, dada la imposibilidad de que proyectos de

educación diversificada fueran recogidos por las autoridades españolas, propuestas como la de Flaquer no pasaban de un «voeux pieux». Hipotéticamente se podría admitir que en Cataluña hubieran podido ser viables. Y ni siquiera esto, quizá, ya que en el curso de los años que siguen sólo encontramos en la prensa periódica del Instituto el eco de peticiones de reforma «puntual». Por ejemplo cuando el diputado provincial Thos y Codina pide en 1880 una plaza de agricultura oficialmente dotada, a ocupar por un profesor que imparta cursos ambulantes por las distintas comarcas. Para Thos esto de desplazarse a cada localidad resultaba mucho más eficaz que obligar a los agricultores a ir a la capital. Por lo demás, esto último ya se había evidenciado a raíz del «vital asunto de la extinción y prevención de la filoxera».

Aquí cabría preguntarse de qué modo evaluaba la patronal agraria catalana *los resultados* perceptibles de los planes y medidas oficiales de enseñanza aplicada a la explotación agrícola. Los propietarios del Principado —y los «técnicos» asociados orgánicamente a ellos, como Justo y Villanueva, por ejemplo— tenían como punto de referencia los resultados, a veces espectaculares, de la enseñanza técnico-profesional y agraria en otros países: Alemania, Suiza, los Estados Unidos de América, incluso Francia. Se confesaban maravillados por el hecho de que en 1853 hubiera en la pequeña República Suiza nada menos que catorce escuelas de agricultura. La inauguración, tres años más tarde, de la Escuela Central de Agricultura en Aranjuez mereció fuertes críticas en las páginas del órgano oficial de los propietarios agrícolas. Con una retórica meritocrática muy decimonónica, el decreto de creación de la citada Escuela resulta de una claridad meridiana en lo que se refiere al *tipo* de personas cualificadas que se pretende formar en ella:

(La escuela va dirigida al) «hijo del propietario, que podrá llevar a la casa paterna un caudal de inteligencia que acredite su patrimonio; al pensionado por las provincias que difundirá por ellas un nuevo germen de vida con el conocimiento de los adelantos humanos; al joven estudioso que conquistando con sus vigilias el título de perito agrícola o de ingeniero agrónomo se proporcionará una honrosa subsistencia con el ejercicio de su profesión, abrirá cátedras de la ciencia, o será útil al Estado en los destinos administrativos».

Por lo demás, esta declaración de objetivos evidencia el síndrome estatal reproductor, presente en casi todas las iniciativas de creación de escuelas especiales: Madrid preparaba la reproducción pura y simple de sus efectivos (cuadros) facultativos para los distintos cuerpos estatales. Los propietarios catalanes, empero, por boca de representantes caracterizados como Ramón de Casanova, pronto someterán la iniciativa antedicha a severa crítica. Casanova le echa en cara las incongruencias derivadas del hecho de que parte de las materias del currículo de la citada escuela estuvieran ubicadas en la capital, y otra parte tuviera que impartirse en Aranjuez. Por lo demás, considera que «en la Corte» la moralidad de los muchachos de provincias podría relajarse peligrosamente. Pero, con mucho, la crítica más incisiva y

contundente apunta al hecho de que el gobierno desprecie a las escuelas de agricultura ya establecidas en distintas provincias. Y arremete contra el «*sistema de llevarlo todo a Madrid aunque sea a costa de la cultura, instrucción y riqueza de los demás pueblos de la monarquía*». La rémora del centralismo es percibida, por lo tanto, como una de las razones estructurales de la escasa eficiencia de las iniciativas oficiales.

En un artículo que pretende sobre todo vencer las resistencias de grandes y medianos agricultores, generalmente escépticos en cuanto a los resultados prácticos de las llamadas granjas-escuela, el director de la granja experimental de Barcelona, José Presta consideraba que el agricultor tenía conciencia de que había que introducir innovaciones técnicas previamente aprendidas, «*propias del clima, clase y situación de sus haciendas, procurando también que sus mayordomos, trabajadores y arrendatarios se impongan de cuantos adelantos se presenten*». Pero, después de denunciar el «*décalage*» entre teoría y práctica en una ciencia de aplicación por excelencia, y saliendo al paso de críticas exageradas respecto a la escasa utilidad de las granjas-escuela existentes, insistía en el hecho de que no había posibilidad realista de «*formar*» en tres años de teoría y práctica a «*agricultores consumados*». La pericia se adquiere a base de años y lo máximo que es dable esperar de tres años de estudio es la adquisición de unas bases de aprendizaje. Por otra parte, la exigüidad de medios económicos, dotaciones y capitales hacía que, por lo que se refiere a productividad, las granjas-escuela dejaran mucho que desear con relación a las explotaciones particulares. Éstas no tenían que destinar parte de sus energías a la instrucción agrícola. Todo ello, y muy especialmente la escasez de dotaciones económicas por parte de las corporaciones oficiales, era la verdadera causa de la poca brillantez de resultados de las granjas-escuela. Presta, que ponía como ejemplo la que mejor conocía, la granja experimental de Barcelona, pretendía un objetivo, ya digo, muy concreto: reivindicar la instrucción agrícola, precozmente desprestigiada, cuando menos en su versión institucionalizada escolar, ante los mismos hombres del campo y propietarios.

Lo cual no era fácil, ya que el marasmo casi absoluto cundió pasado el Sexenio revolucionario. El triunfalismo conservador, durante los primeros años de la Restauración, no lograba esconder esta situación. Así, en 1876, a una proposición de ley sobre la creación de cátedras de Agricultura, presentada en el Congreso de Diputados por el diputado Lino Peñuelas, el ministro de Fomento, el Conde de Toreno, replicaba que «*algunas escuelas de Agricultura hay en España, y todas ellas, especialmente la de Madrid, están dando buenos resultados. Debemos seguir por este camino; pero no podemos andar tan deprisa como S. S. desea (...). Nuestro país es pobre y no se halla hoy en condiciones a propósito sobre ello*». El agricultor no podía considerar satisfecha su demanda con declaraciones como la que antecede. Por otro lado, las medidas ulteriores de generalización nominal de la enseñanza de la agricultura en las escuelas de primera y segunda ense-

ñanza no resolvían de ningún modo la persistente necesidad de una enseñanza aplicable. Es decir de una enseñanza que, como pretendían Presta o Peñuelas, conjugara teoría y práctica de modo funcional.

Con todo, la enseñanza agrícola no podía consistir solamente en un barniz de información de los niveles más básicos de la enseñanza, sino que también se imponía atender los niveles superiores, la enseñanza universitaria. Así, en 1878, el Instituto Agrícola pidió oficialmente a las Cortes un nuevo Plan de Instrucción Pública que tuviera en cuenta el establecimiento de alguna otra Facultad de Ciencias completa parecida a la de Madrid, *«o al menos que en Barcelona y demás Universidades de análoga importancia, se establezcan los estudios para la licenciatura en Ciencias Naturales»*. El alegato del Instituto se basaba en una idea no por obvia menos olvidada por la nueva clase política: sin progreso en el campo de la investigación en Ciencias Naturales y Agricultura no habría posibilidad alguna de llegar a un conocimiento fidedigno de las riquezas «naturales» del país. En este sentido, el dictamen de los «Isidros» no podía ser más rotundo: *«las nuevas Universidades de provincia que costea el Estado no pueden prestar hoy servicio alguno»*.

Pero si los propietarios catalanes hallaban insuficiente la «alta» enseñanza teórica también se quejaban de la ineficacia de la *«enseñanza teórica que se da en los Institutos, como (de) aquella, muy poco generalizada, que se presta en las Granjas-Escuelas experimentales»*. Este juicio, de 1880, y otros por el estilo inducen a pensar que los propietarios representados en la revista del Instituto se estaban cansando de ver planes educativos agronómicos que en nada les beneficiaban y de los que no veían resultado práctico alguno para la rentabilidad de sus explotaciones, por ejemplo, para incrementar la eficacia de las medidas tomadas en la lucha anti-filoxérica. Y, del mismo modo que en política las estrategias «regionalistas» empezaban a instrumentalizarse, en materia educativa se preconizaba cada vez más una enseñanza eminentemente práctica desde el país y para el país, realizada «in situ». La confianza en las escuelas «generales» para todos los territorios del Estado, basadas en una concepción jacobina, había desaparecido totalmente de las páginas de la revista del Instituto. Es por ello que en ella aparecen artículos muy críticos respecto a los resultados de la enseñanza agrícola en Francia, país cuyas instituciones escolares especiales habían servido en no pocas ocasiones de modelo para los propietarios agrícolas catalanes.

Así, un artículo, de 1883, emitía consideraciones muy negativas sobre la enseñanza agrícola oficial gala, la cual, además de excesivamente teórica e intelectualista, era juzgada como muy nociva socialmente por cuanto desclasaba y hacía perder sus raíces a los hijos de los agricultores:

(Un economista francés) *«admite que ninguno de los ramos de la industria agrícola es lucrativo o remunerado en Francia; ni el cultivo de la viña, ni el de los cereales, ni la cría de ganado; pero entrando en el examen de la causas de esa inferioridad de la agricultura france-*

sa respecto de la extranjera, no admite que la ignorancia sea una de ellas, ni por tanto que esté indicada como remedio para ese mal la educación de los jóvenes agricultores, al modo como se da a los jóvenes industriales».

¿El «remedio» o alternativa? Una enseñanza no oficial, previo desmantelamiento de la red estatal, juzgada nociva. Con todo, se consideraba que la enseñanza agrícola era en conjunto más eficaz, comparativamente hablando, en Francia, aunque se consideraba que donde realmente se percibían los *«enormes servicios de la ciencia a los agricultores»* era en Inglaterra y los Estados Unidos de América. Tan fea parecía la situación en el Estado español, que autores como Rafael Roig y Torres volvían, quizá como mal menor, al ejemplo francés: urgían escuelas «regionales» como las de Montpellier o Grignon. En 1884, a raíz de la decretada reforma de la Escuela Central de Agricultura, Roig argumentaba que *«es preciso pensar en la creación de dos o tres escuelas más de Agricultura en España, para que los esfuerzos del Sr. Ministro no resulten estériles»*. Roig propone escuelas «regionales» convenientemente dotadas de personal y material. Estas escuelas podrían surgir —prosigue— de *«las estaciones vitícolas, que han nacido en este país filoxeradas; (y de) las granjas-modelo que al igual que dichas estaciones carecen de vida propia»*.

Empero pasan los años y continúa la inoperancia estatal en materia de enseñanzas agrícolas, «más dolorosa aún si se tiene en cuenta la gravedad de la crisis del campo». De modo que, a principios de 1889, el mismo R. Roig y Torres se dirigía a los lectores de la revista del Instituto Catalán de San Isidro en estos términos: *«sobre el papel, el gobierno ha creado muchas granjas-escuela, estaciones enológicas y enotécnicas, reformado la carrera de peritaje agrícola, creado laboratorios vinícolas y estaciones de patología vegetal; y ha producido muchísimos otros decretos, leyes y circulares. Pero todo ello es "letra muerta" delante de otras realidades, como el aumento de los presupuestos del Estado, "esquilmando más aún al país contribuyente", y sobre todo delante de la crisis de subsistencias y la emigración masiva»*. Todo ello condenaba el reformismo escolar (en este caso, la educación aplicada al desarrollo agrario) a la inoperancia, al no darse la necesaria conexión o armonización de medidas educativas y medidas sociales o políticas.

Para resumir: la crisis agraria de los últimos años del pasado siglo puso en evidencia que los problemas de la agricultura catalana y española eran estructurales y, por ello, muy profundos. No obstante, críticos sagaces, como José Zulueta, desmontaron la persistente excusa del poder oligárquico, ya fuera conservador o liberal, en el sentido de que no se podía hacer más por la educación aplicada porque *«el país era pobre»*. Dicho dato, por lo demás cierto —comparativamente hablando—, únicamente era válido como premisa, pero no como justificación para cruzarse de brazos. Tardíamente —1902— Zulueta escribía sobre la posibilidad, más aún, la urgencia, de potenciar nuevas vías: en el campo de la distribución de impuestos, en el de la

desburocratización y agilización de servicios. Y en el de la educación agrícola y la implantación de avances tecnológicos experimentados en el extranjero.

Es cierto que la retórica reformista de la nueva burguesía agraria de mediados del siglo XIX, que convertía la educación agrícola (controlada ideológicamente) casi en la panacea del desarrollo económico del campo, ya no podía convencer por sí sola a los propietarios catalanes. Pero no es menos evidente que posturas conservadoras, defensivas y tremendamente oportunistas, como la de Cánovas en 1890, cuando discursaba diciendo que la única solución para la crisis agraria consistía en el proteccionismo arancelario, mucho más que en inversiones y operaciones más a largo plazo como la instrucción del campesinado, tampoco podían convencer. Los grandes propietarios catalanes, mucho más implicados en todas las empresas de desarrollo capitalista de principios de siglo de lo que han dicho algunos historiadores, no podían aceptar la sentencia de Cánovas: «*el labrador instruido se arruina un poco más tarde que el ignorante, pero se arruina igual*».

En este sentido, resulta muy sintomático que, en plena expansión de aquel «regeneracionismo» de Joaquín Costa —sobre el que tanta literatura se ha vertido—, los directivos del Instituto Agrícola volviesen a proponer planes generales de enseñanza agrícola, a partir de iniciativas como la Asociación para el Fomento de la Instrucción Agrícola de Hermenegildo Gorria, en 1901, proyecto éste informado favorablemente por una comisión expresamente designada por el Instituto, integrada —además de Gorria— por José Zulueta, Pablo Palet y Marcos Mir. Este proyecto vióse aprobado por la Directiva del Instituto en la sesión del 30 de abril del mismo año.

En conjunto, se llega a la conclusión de que la gran idea de propietarios agrarios catalanes *dio una gran importancia* a la educación agrícola. Comparativamente, se preocupó quizás más por la formación directa e indirecta (no formal, informal) de sus asociados que su homólogo industrial, el Fomento de la Producción Nacional.

SIPNOSIS FINAL

El reflejo de las actitudes del Fomento ante la educación de contenido tecnológico y científico muestra a las claras algunas de las contradicciones del capitalismo catalán decimonónico. La burguesía industrial catalana, cada vez más conservadora, no consiguió modelar el aparato educativo de un Estado reacio a la modernización y profundamente centralista. La crisis de Cuba puso en evidencia la necesidad de mejorar la educación aplicada. Pero hay que reconocer que la clara dependencia, no sólo financiera sino también tecnológica con relación a los intereses de compañías extranjeras, había impedido —y continuaría impidiendo— una decidida política de inversión de fondos públicos o privados en el campo de la preparación de técnicos y

científicos autóctonos. Otra explicación del fracaso de la educación técnica pública hay que buscarla en la falta de capacidad de decisión política de los países industrializados del Estado, como Euzkadi y Cataluña. En este sentido, no deja de ser significativo que el agresivo regionalismo burgués catalán de principios de siglo reivindique con fuerza al Estado la obtención de una enseñanza técnica moderna. Sin embargo, hasta entonces esta burguesía catalana— que tan duramente rechazaba la excusa oficial de falta de recursos económicos para la modernización educativa— no había sido ni tenaz ni consecuente en sus exigencias de una educación agrícola, técnico-industrial y comercial. Su debilidad como grupo dominante en el conjunto del Estado explicaría en parte el hecho.

Posteriormente con la experiencia de la *Lliga Regionalista* y la *Mancomunitat*, se acentúa una fase de «modernización conservadora» de indudables efectos y de probada eficacia en lo que atañe a la construcción de una matriz institucional de educación industrial. ¿Ésta hubiérase prolongado en una dirección social-democrática a lo Campalans? La conyuntura pre-revolucionaria 1917-1936 lo impidió. Con la victoria de las organizaciones de la clase trabajadora, en 1936, la educación técnico-profesional cobró auge. Pero el retraso era enorme: venía de lejos, como se ha visto. La enseñanza técnica no se podía improvisar. Y no hubo tiempo material para, creándola, alumbrar el nuevo tipo humano del humanismo proletario.

En suma, la formación técnica y de aplicación aparece, en el siglo XVIII, como una exigencia filosófico-económica ilustrada: a través de la enseñanza utilitaria se pretende el fomento de la economía y por ahí la felicidad de los individuos y de los pueblos.

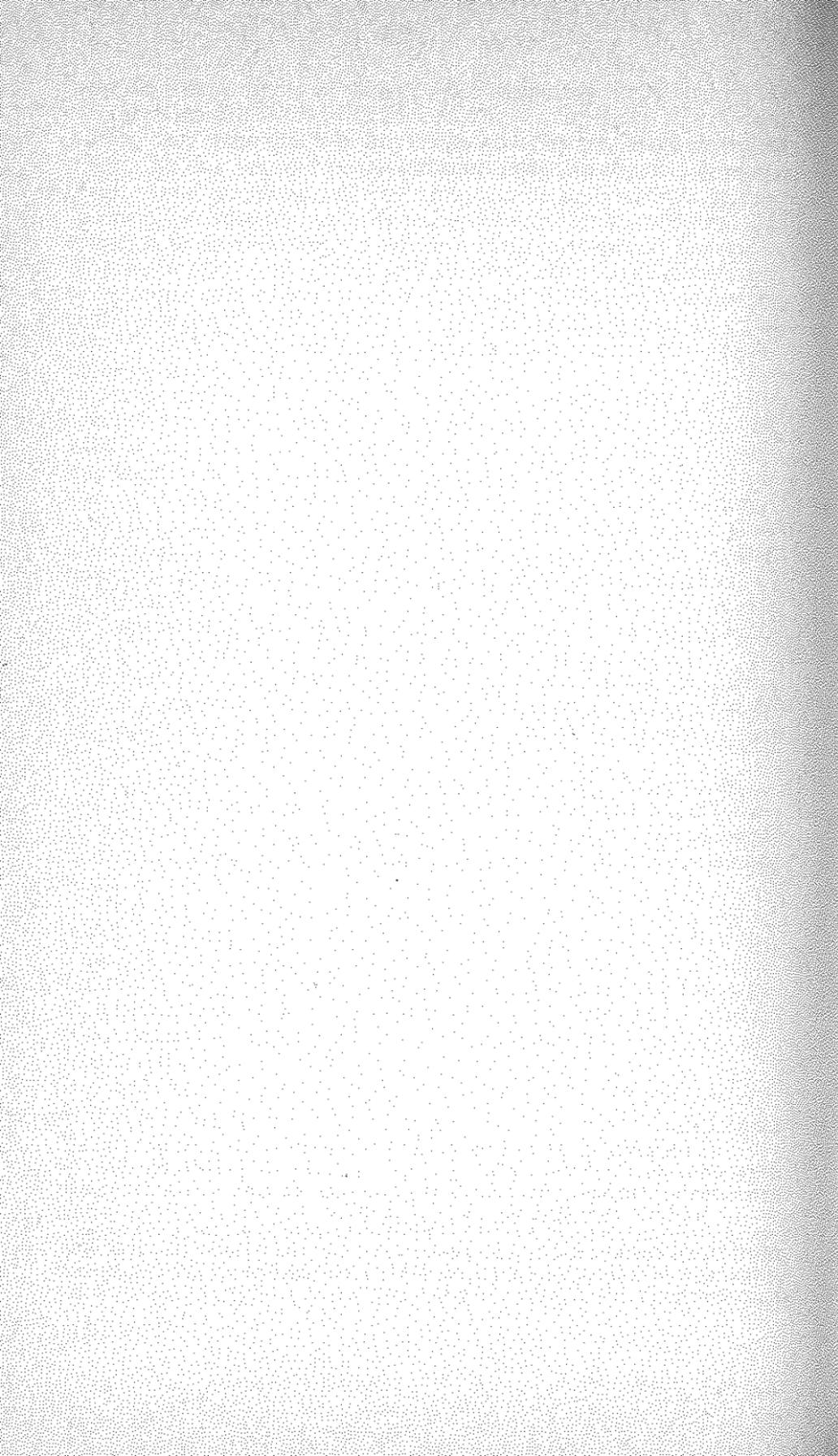
En el siglo XIX, el liberalismo recoge esta exigencia, pero en su versión hispana aquélla va perdiendo fuerza: el centralismo, el burocratismo oficial y la poca ambición de la mentalidad proteccionista condenan a la enseñanza industrial y agrícola a un papel de segundo orden.

Pero ya en el siglo pasado surge una nueva visión ligada al proletariado militante, socialista o anarquista: la que nos habla de una enseñanza industrial, manual, aplicada, conectada a la educación intelectual y física: la enseñanza productiva, la educación integral. Surge un nuevo humanismo en Proudhon, Marx o Kropotkin. La educación intelectual-manual como elemento de emancipación y alimento de una nueva utopía, de una sociedad comunista.

Paralelamente a ésta, otra visión habla de los efectos pedagógicos de la educación técnico-manual integrada en unos planes de estudios atentos al desarrollo integral y activo del individuo en el seno de una comunidad (Kerschensteiner, etc.). Quizá sea esta última línea la que mejor encaja con el reformismo republicano de las primeras décadas de siglo. Pero éste podría ser el tema de otro artículo, ya que la pretensión de éste no era mostrar cómo la exigencia de una instrucción técnico-industrial y de aplicación pudo repercutir en los planteamientos de clase del proletariado industrial y agrícola, ni en las expectati-

vas de la clase media-baja urbana, sino documentar el divorcio que existió entre una demanda patronal difusa, pero mal formulada, de mejor educación profesional y una oferta oficial miope y muy mediaticada por una burocracia centralista⁴.

⁴ Me doy cuenta, desde luego, de lo espinoso que resulta hablar en términos de oferta-demanda en este campo concreto de la enseñanza profesional. Sobre los peligros de caer en una concepción mecanicista y «funcionalista» de corto vuelo, en el terreno de la relación entre desarrollo económico capitalista y enseñanza científico-aplicada, véase por ejemplo Lundgreen, Peter (Universidad de Bielefeld), *Education for the science-based industrial state? The case of 19th-century Germany*, conferencia ciclostilada para la Internacional Standing Conference for the History of Education, 1983, Oxford, páginas 8 y ss.



MISERIA DE LA PEDAGOGÍA

Algunas reflexiones ingenuas para una teoría de la formación humana

Fabrizio Caivano

Cuadernos de Pedagogía

Esta ponencia es una reflexión en voz alta, sin la menor preocupación por la retórica sociológica o por la justificación bibliófila. Arranca de la exasperante constatación de la distancia intelectual y de la fractura institucional, entre interpretación de la escuela y transformación de la misma. No trato de magnificar ninguna de las dos tareas, sino de enfatizar sus respectivas limitaciones con la muy honesta intención de mostrar posibles zonas comunes de intervención. En esta ocasión me centraré en la creciente pérdida de legitimidad de lo que denominamos pedagogía como discurso-cemento de las prácticas escolares. La Sociología de la Educación, de la Cultura y del Conocimiento han puesto de manifiesto la debilidad y funcionalidad de los mitos que envuelven a la institución escolar en las sociedades industriales. La psicología y, sobre todo, la práctica crítica de amplias minorías de enseñantes de carácter progresista, han mostrado las insuficiencias y los prejuicios de legitimaciones «científicas» de las prácticas escolares. Más allá de las pesadillas de los innatismos pedagogistas y de los sociologismos que lo explican todo, parece nítidamente clara la necesidad de una articulación de las reflexiones críticas de campos diversos (epistemología, psicología, práctica escolar, sociología, antropología, urbanismo, antropología, economía, etc.) en una *teoría general de la formación humana* capaz de vertebrar y validar alternativas educativas en estrategias prácticas que engargen con la multidimensionalidad de la escuela. Esa necesidad es perentoria hoy, en un período de crisis cultural de dimensiones insospechadas aún.

Esa creciente pérdida de legitimidad de la institución escuela y del discurso pedagógico y didáctico tradicional (y, en gran parte, también del «renovado») obedece a factores que no vamos a analizar aquí, muchos de ellos de índole extra-pedagógico. Veamos, con cierta prospectiva, las consecuencias sociales de ese deterioro y la inercia que pueden suponer. Caben dos líneas de fuerza para resolver la «crisis escolar».

Está ya en marcha en diversos países una operación, de cuño neoliberal, que trata de «reconvertir y flexibilizar» las inversiones escolares exigiéndoles una mayor «productividad». A partir de una interesada reinterpretación de algunas justas críticas a la escuela pública, a su obsolescencia y elefantismo, se pretende reintroducir las «espontáneas» leyes del mercado en el sector de servicios sociales; de otra parte se quieren recuperar las tradicionales formas pedagógicas del autoritarismo y de la selección elitaria.

La otra opción va en la dirección contraria, y es la que esta ponencia pretende impulsar desde la doble óptica de la teorización y la generalización de las prácticas que la puedan consolidar. Enunciándolo simplemente: la transformación de la escuela estatal actual y la redistribución de sus competencias en un *sistema formativo integrado* (S.F.I.), basado en una concepción de la cultura y de su aprendizaje, antagónica con el actual modelo curricular escolarista. Su característica definitoria es su apoyo fundamental en la lógica de la **MATERIA-ASIGNATURA-DISCIPLINA-EVALUACIÓN-PROMOCIÓN-ÉXITO-FRACASO**. Esa es la cadena lógica que trataremos de desmontar aquí.

Ambas opciones, la centrípeta, centrada en sí misma, y la centrífuga, proyectada en la sociedad, suponen dos concepciones divergentes y que posicionan a los profesores y alumnos en función de sus intereses en el interior del sistema productor de educación. Hay que decir, con claridad, que la escuela tradicional tiene siglos de andadura, de metalenguaje legitimador, de atractivas brumas ideológico-culturalistas, lo que supone una fuerte interiorización en el sentido común de la clase de la cultura: el profesorado. Por contra, una escuela que se rediseña como espacio de reflexión sobre experiencias directas vividas en el marco del territorio y organizadas por la sociedad civil, es sólo por el momento un rosario de experiencias limitadas que se engarzan en un hilo utópico. Precisamente por ello vale la pena centrar la reflexión sociológica en la crítica de las actuales prácticas escolares, pero depurándola de las generalizaciones funcionalistas que suele comportar el análisis exterior, ajena a las interacciones, al peso institucional y a los ritos diarios de la escuela y a su ilusoria vivencia por alumnos y profesores.

Dos son los pilares sobre los que se asienta la escuela *tradicional*:

a) La concepción de la inteligencia como una destreza *individual*, exclusivamente intelectual que se muestra y demuestra en la acumulación de aquellos contenidos acotados como pertinentes y legítimos, que deben asimilarse en las formas, modos y momentos que se ordenen. El conocimiento proviene del estudio y el estudio es el no-trabajo en la escuela.

b) La correspondiente desvalorización de la experiencia y, por extensión, la expropiación de los aprendizajes que subyacen a ella. Ellos son los conocimientos potenciales que no pueden emerger como legítimos, o, simplemente, no encajan como producto digno de las

jerarquizaciones/especializaciones de la división social y técnica del trabajo escolar: las «materias» (nótese la palabra).

Dos son, asimismo, los puntos de apoyo, de una *formación alternativa* al escolaro-centrismo tradicional.

a) La concepción de la inteligencia como el resultado *individualizado* de una interacción constructiva (organizada, sistematizada y reflexionada) entre una colectividad y su entorno (inmediato o no) significativo. Esa construcción se escenifica en la dialéctica entre escuela (momento reflexivo) y territorio (momento activo, de experiencia directa). La acción se convierte en acción interiorizada, es decir, en inteligencia. Aquí, el conocimiento nace de la acción (se condensa en pensar).

b) La prioridad para la organización de experiencias de vida cotidiana como contenedoras de los elementos de información y aprendizaje (intelectuales, afectivos, sociales, emocionales, etc.) que son reconstruidos *en* la escuela-institución como conocimientos sistematizados.

Trataremos de aproximarnos ahora, con mayor detenimiento, al ámbito de la lógica de esa escuela tradicional, mayoritaria, cuya finalidad manifiesta es la de la producción de la igualdad a través de la transmisión ordenada de la cultura, legitimada y troceada en cómodos plazos y en porciones digeribles según criterios psicológicos válidos para *todos* los que quieran desarrollar los dones y méritos para asimilarla «naturalmente»... La función latente parece obvia, pero no lo es para muchos.

Todo lo que sucede en la escuela se rige por una lógica específica, que obedece a criterios de coherencia interna, y que llamaremos *lógica escolar*. Simplificando, la lógica escolar de los contenidos obligatorios se desarrolla así:

Las administraciones educativas competentes, en colaboración con diversos especialistas, elaboran unos planes de estudios según finalidades, criterios y factores variables, que tratan de producir ciertas «conductas terminalés». Para poder obtener estas finalidades se suele establecer un proceso gradual que se concreta en un determinado número de cursos y asignaturas. La finalidad explícita es la de formar a los ciudadanos y transmitirles, durante un período de tiempo prefijado, los elementos ineludibles del patrimonio cultural y científico colectivo, lo cual se llamará «formación básica». Esta herencia colectiva toma, hoy, la forma de asignaturas y contenidos que estimulan los aprendizajes que se supone que derivan de ellos. Los profesores/maestros son los encargados de impartir estas asignaturas en unas instituciones ad hoc: los centros escolares. El conjunto de cursos y asignaturas son lo que se llamará «enseñanzas regladas», y el resultado global es el «proceso educativo». Cada curso tiene una duración establecida e impone que el alumno obtenga unos rendimientos mínimos que sean «normales».

Las asignaturas se llaman «materias»; el conjunto definido, organizado y jerarquizado de los contenidos de materias/asignaturas con-

figuran el «currículum». Dicho de otra manera, cada materia se detalla minuciosamente en un «programa», sea puntual o de ciclos medios y largos. La medida del aprovechamiento de un curso por parte del alumno se hace a través de un conjunto de pruebas/exámenes, el resultado de las cuales dictamina si sigue, si repite el curso o si recupera atrasos.

Éste es el itinerario más tradicional que pretende llevar, desde el Estado hasta el individuo, los conocimientos considerados como imprescindibles, mínimos y/o básicos en determinada sociedad y la adquisición de las conductas apropiadas para vivirlas.

El modelo epistemológico del proceso educativo tradicional, a través de la institución escolar se basa en la hipótesis decididamente idealista de que el conocimiento se realiza en el sujeto individual, en una evolución constante de su espíritu a través del estudio-lectura-pensamiento, en un movimiento constante del no saber al saber. La escuela es la institución que ofrece a los individuos —es irrelevante aquí si a todos o sólo a unos cuantos— la posibilidad de aprender y de conocer sin más limitaciones que la voluntad y los méritos de cada uno. El individuo intermediario entre la ignorancia y el saber es el maestro, organizador y evaluador de la interacción entre sus alumnos y el contenido que le viene prefijado por designios superiores —aquí es lo mismo que sean divinos o laicos. El tipo y el peso proporcional de los contenidos están basados más en función de intereses ideológico-doctrinales gremiales, y/o en la división preexistente en áreas disciplinarias según criterios de su uso social o del docente/emisor, que en los *procesos de aprendizaje* del discente/receptor. El enseñar domina al aprender.

Para este modelo de conocimiento y de creación de inteligencia no hace falta en absoluto la existencia de una realidad exterior a la escuela. Hay bastante con delimitar los contenidos que se han de enseñar. El médium físico por excelencia en esta operación de transfusión intelectual es el libro. El libro escolar (la enciclopedia escolar es su máximo exponente) es el soporte material que especifica, jerarquiza y dosifica la cantidad de conocimientos a distribuir, su oportunidad, sucesión y el control de su adquisición por parte del alumno en el proceso educativo. El médium profesional es el maestro, versión animada de la enciclopedia, el que enseña al que no sabe.

En este modelo puro, la lógica de los contenidos y de su ordenación curricular es nítida: de la disciplina científica o área a su impartición en un número de cursos/horas determinadas, en un proceso *homogéneo e igual para todos* según el sueño liberal, tan ilusorio como compartido por otras ideologías de signo bien contrario...

La creciente separación entre los contenidos escolares y los cambios sociales, culturales, tecnológicos y científicos hace que este modelo entre en una relativa crisis y que se modifique parcialmente. Pero se modernizan tan sólo sus aspectos *secundarios*. Las modificaciones afectan principalmente el rol del alumno y su motivación ante las asignaturas y, también, la modernización de las áreas y disciplinas,

su interrelación y su adaptación a los procesos madurativos del alumno. La renovación se centra sobre todo en saber atraer a los alumnos al saber y a la cultura en su versión escolar: cómo y cuándo se han de introducir determinados contenidos, y de qué manera se han de evaluar los aprendizajes que habrían de derivarse. Ofrece una gran variedad de cambios metodológicos y didácticos; establece las bases psicopedagógicas y de medida del alumno; desarrolla recursos de observación e intervención educativa, etc. Su marco es —como antes— la escuela y la escolarización de la realidad.

En el aspecto formal introduce una importante interacción sujeto conocedor/objeto de conocimiento, la posibilidad de construir el currículum a partir de los «intereses» de los alumnos, la necesidad de experimentación y la situación como recurso didáctico para sostener los aprendizajes derivados de las asignaturas y, por último, la conveniencia de agrupar los contenidos en áreas más amplias y menos parcializadas. El debate suele situarse ahora en otro orden de problemas: la cantidad, proporción, relación, distribución, actualidad y modernidad de los «nuevos» contenidos a impartir —como siempre— en el seno de la escuela.

Pero en el aspecto estructural e institucional, en cambio, las modificaciones son escasas o inexistentes. La estructura «Plan-Curso-Asignatura-Profesor-Alumno» (este itinerario que va desde la iglesia y/o el Estado hacia el individuo) queda inalterable *cuantitativamente*. La escuela es el medio ecológico por excelencia del currículum, viejo o nuevo. Ésa es la senda difícil del saber...

Es obvio que un análisis de esta índole —más allá de los riesgos que genera de excitar los tics corporativistas tan enraizados en el profesorado— peca de una simplificación de las prácticas reales y de sus mil matices posibles. Creo, sin embargo, que ello no logra modificar (salvo excepciones contadas) *esencialmente* las bases epistemológicas que las soportan. No entro en las consideraciones que la Sociología ha hecho «ad nauseam» sobre el origen de clase y el uso social de esa lógica crítica. Cabe destacar las aportaciones de la denominada «nueva sociología crítica» anglosajona, de cuño marxista, pero sin los lastres reverenciales, ni las dificultades conceptuales de las corrientes más ortodoxas o sin los excesos, a veces delirios, superestructurales de los análisis reproductivistas, ajenos a las prácticas reales en términos cotidianos. No vale la pena insistir, aquí, en este aspecto.

Me interesa particularmente señalar ahora algo que ha sido, también, reiteradamente dicho, casi tantas veces como ignorado en las prácticas de la enseñanza, en la organización escolar y en la interpretación de sus mitos para uso y divulgación de políticos y demás pragmáticos. Éste es el marco conceptual en el que la miseria de la pedagogía, y su inconsistente lógica escolar de los contenidos, tiene su referente histórico último; sin él, sin ese marco, la pedagogía, no deja de ser una secreción comprensible de la institución formativa escuela, dependiente en última instancia de las relaciones sociales y económicas dominantes.

Ese referente conceptual en el que, desde mi punto de vista, habría de plantearse «ab initio el problema» de la escuela y de los contenidos es el siguiente:

— La separación entre *contenidos* (teoría) y *experiencias* (práctica) se corresponde históricamente con la división entre trabajo intelectual (teoría) y trabajo manual (práctica).

— Esta separación cristaliza en la imposición de instituciones específicas que refuerzan la separación/oposición entre adultos (trabajo como no-educación) y niños/jóvenes (educación como no-trabajo).

Partiendo de esta doble constatación, que por otra parte no es nueva, podemos plantearnos ahora un tipo de intervención en la que se sitúan tanto las acciones educativas más puntuales como su posterior reflexión pedagógica. Se podría formular así: una pedagogía progresista ha de intentar *reducir* (o romper, si el contexto le es favorable) estas visiones, acercando sus extremos (vida/aprendizaje; adulto/niño, etc.) mediante la *organización articulada de experiencias* significativas de las que se *inducen* los instrumentos y nociones conceptuales de cada disciplina o área de disciplina, tanto las cognitivas, como las afectivas y éticas en su posterior reflexión.

No se aprende a ser ciudadano, consumidor o trabajador sin experimentar activamente y críticamente la ciudad, el consumo y el trabajo. Si es el territorio el que ha de ofrecer una gran diversidad de experiencias socializadoras, que han de vivir los niños-jóvenes, es la *escuela* la que habría de organizarlas en áreas científicas, aprendizajes conceptuales, conductas y hábitos. Esa es la dialéctica social del aprendizaje, no otra.

En este contexto, la problemática específica de los contenidos adquiere unas dimensiones *totalmente diferentes* a las de su anterior planteamiento formalista en su doble vertiente, ideocentrista o puerocentrista. Plantea, obviamente, una constelación de interrogantes y de nuevos problemas; uno de ellos, es, sin duda, el de las relaciones minifundistas de la profesión de los enseñantes, en tanto que «especialistas» del saber. No más pequeños son los aspectos derivados del estado actual de cada una de las ciencias y/o asignaturas. No abordaremos ahora estas cuestiones que provocan a menudo más pasiones que razonamientos.

Como señalábamos anteriormente, lo que las limitaciones y vaguedades de la parte propositiva de esta ponencia pone de relieve (más allá de las obvias del autor) es la clara ausencia de un marco conceptual integrador, interdisciplinar y materialista en el que comprender —y no legitimar— los procesos de construcción social del hombre, de la génesis y desarrollo de la socialización. Los marcos explicativos de la educación como socialización preferente están enfeudados en sus silenciados orígenes de clase y en las limitaciones de las instituciones en las que se educa formalmente.

Pero también se están produciendo, en ese mismo marco ineludible, una serie de transformaciones que no conviene perder de vista. Con aciertos y errores, con intuiciones y rémoras, las prácticas de mu-

chos maestros renovadores —fuera de su retórica de legitimación liberadora— se dirigen hacia un nuevo modelo de relación entre la escuela y su medio, poniendo en cuestión muchas de las inercias, evidencias y verdades dominantes hace sólo dos décadas. Esa práctica intuitiva se ve, a menudo, frenada en su radicalidad por la inexistencia de esa teoría general de la producción social del conocimiento en la que apoyarse para saltar las barreras de las «ciencias de la educación» legitimadoras de lo existente.

No se trata de forzar totalidades falsamente coherentes o explicaciones globales en breviaríos de uso escolar, sino de establecer forma y métodos de percepción e investigación sociológica de los cambios de las prácticas escolares. Con la finalidad tanto de destacar sus limitaciones como de impulsar los elementos capaces de vertebrar una interpretación materialista, no innatista o espontaneísta, de la formación. Se dan hoy las condiciones objetivas, quizás no las subjetivas.

En mi opinión, hay hoy una fuente continua de experiencias que están en condiciones de acelerar esa reflexión sociológica desde dentro. Tales experiencias se agrupan —y se reflexionan— en torno a la línea aquí expuesta de acercamiento entre escuela y territorio. Sus extremos son el *escolarocentrismo* que introduce el medio y lo miniaturiza dentro de la escuela (enfermedad infantil de la escuela activa) y, de otra parte el *ambientocentrismo* de inspiración illichiana o de divulgación ecologista. Pero hay algunas prácticas centradas en construir esa relación a partir de lo que existe hoy sin ocultar las dificultades del proceso en la realidad.

Esa reflexión sobre la práctica tiene un aspecto positivo, aunque puede parecer destructivo o parcial: la desmitificación de las legitimaciones corrientes en torno a la escuela y a sus funciones; ésa es la fuerza de la razón (que aunque a veces lesiona las buenas voluntades mal invertidas trata de transformar al tiempo que la interpreta, la escuela y su contexto).

El desplazamiento de los problemas habituales y su redimensionamiento, que supone esa interdependencia escuela/territorio/cultura, parece obvio, aunque aquí se formule de modo rudimentario. Si se quiere hablar en la escuela de aprendizajes, debe hacerse desde prácticas *significativas* y desde *experiencias* responsables; maduración intelectual, supone ahora sobreestimulación y enriquecimiento *ambiental*; contenidos nuevos, nueva valoración de la *vida cotidiana*; medir la inteligencia, definir qué es hoy —no hace siglos— una conducta inteligente; abstracción, supone *manipulación*; reflexión, implica flexión en la *realidad*; estudio, trabajo; trabajo, reflexión; manual, intelectual; etc... No ignoro las implicaciones que una orientación así comporta, en primer lugar para los numerosos enseñantes conscientes. Pero el esfuerzo de clarificación debe ir más allá de los ineludibles, pero insuficientes, cambios de contenidos y de programas, propuestas digeribles sin más por el peso de la tecnocracia —objetivos sin fines— o del corporativismo —fines sin objetivos.

La desintegración de la credibilidad de la cultura escolar sólo pue-

de recibir —como señalamos al inicio— una respuesta nostálgica y conservadora, autoritaria y elitista, profundamente anclada en los intereses de las clases dominantes. Esa estrategia ya opera. Hay que oponerle, con radicalidad, un esfuerzo de reconstrucción teórica de las múltiples experiencias que están haciéndose hoy por algunos enseñantes empeñados en transformar la realidad, a menudo sin interpretarla. El desafío merece la pena.

ÁMBITO CONCEPTUAL Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS MÍNIMAS

Esta ponencia se plantea desde el ámbito conceptual de la Sociología, en especial de la Sociología de la Educación. No desde cualquier orientación sociológica, sino precisamente a partir del planteamiento que *no* identifica educación con escolaridad, sino con un proceso de socialización-interiorización general y permanente. Es decir, se sitúa en el interior de una aún inexistente teoría general de la formación humana, hoy entremezclada en áreas como la psicología, la epistemología, la teoría del conocimiento, los estudios alrededor de la inteligencia, la filosofía, la antropología, la etnografía, etc.

Tampoco recoge las aportaciones macrosociológicas acerca de las funciones sociales de la escuela, el discurso, tantas veces reproducido, acerca de la reproducción cultural-política-económica que la escuela realiza. Sin ánimo bibliográfico, el marco conceptual preciso es el de la sociología neomarxista anglosajona que arranca de los textos de YOUNG, M.F.D. (especialmente en *Knowledge and control*, Collier-McMillan. Londres, 1971); y una serie de investigaciones empíricas y de estudios teóricos posteriores y que toman por objeto central, por tema clave, justamente, el del *Curriculum* y su *problemática global*, especialmente: APPLE, M. W. *Ideology and curriculum*. Routledge y Kegan Paul. Londres, 1979; BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*, de la misma editorial, año 1971, y de otros estudios de interacción dentro del aula y/o en la escuela como institución, que parten de la llamada «teoría de la resistencia» (ver el excelente resumen de GIROUX, H. A. «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical analysis», en *Harvard Educational Review*, vol. 53, agosto 1983, pp. 257-293). Las aportaciones bibliográficas recientes en el ámbito idiomático castellano, son: el demoledor análisis de LERENA, C., en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Ed. Akal. Madrid 1983 (toda la tercera parte, y sino se soporta, al menos el capítulo III de la misma parte), y el reding (con aportaciones básicas de los editores, GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, también de Akal. Madrid, 1983, que pone al alcance de todos los lectores de castellano algunos de los textos fundamentales de esta corriente sociológica, imprescindibles para reducir el reduccionismo natural de los señores especialistas y expertos que se dedican a diseñar currículums, igualmente si son nuevos (los currículums, no los señores). Esta literatura sociológica también es, por otros aspectos, reduccionista. Entre reducciones está el juego; hace falta integrarlas.

Sin ninguna duda, también habría que matizar las afirmaciones de la ponencia (seguramente simplificadas por didactismo-falta de espacio-y provocación) con las precisiones de las clásicas teorías de los modelos curriculares; una aproximación crítica de tales teorías en GIMENO, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Editorial Anaya, Madrid 1981, o el mismo BEAUCHAMP, G. *Curriculum theory*. Kag Press, 1975.

* * *

A partir de esta plataforma bibliográfica, las reflexiones que la ponencia presenta —y sus limitaciones y banalidades— son estrictamente responsabilidad mía y las asumo con voluntad de discutir las abiertas y honestamente.

LA EDUCACIÓN Y LAS FORMAS COMPLEJAS DE DOMINACIÓN Y DE TRANSFORMACIÓN. EL ACCESO, PERMANENCIA Y «SALIDAS» DE LA MUJER EN LA UNIVERSIDAD

Miguel Cancio

Universidad de Santiago de Compostela

I

LA UTILIZACIÓN DEL MARXISMO (EN LA EDUCACIÓN...) COMO INSTRUMENTO ESPECÍFICO DE DOMINACIÓN

En primer lugar, quiero hacer una reflexión que, a mi modo de ver, es necesario considerar antes de nada cuando estamos participando en un simposio de Marxismo y Sociología de la Educación. ¿Cuál es la aplicación, la finalidad, la virtualidad de este seminario? ¿Cómo se va a concretar este seminario en la proclamada transformación progresista de la educación en España? ¿Puede ser este seminario, por otra parte, un pretexto más, una ceremonia más, que se inscriba precisamente en las formas complejas de dominación para conseguir un mejor funcionamiento de las mismas, de dicha dominación?

Y me hago estas preguntas y las quiero plantear aquí y ahora por las experiencias que hemos vivido y que estamos viviendo últimamente en el terreno de la educación en España, con un partido de izquierda en el poder que contiene en sus estatutos la referencia al marxismo como instrumento de análisis y la abolición de la sociedad de clases en su programa máximo.

Durante la tramitación y el proceso de elaboración de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), de la LODE, aunque ésta en menor medida pero también, etc., me planteaba constantemente dónde estaban las transformaciones marxistas o para qué habían servido las teorías, escritos y planteamientos marxistas que reiteradamente habían dado a conocer en revistas científicas y de divulgación¹, y en los di-

¹ Véanse, entre otras publicaciones, las siguientes: sobre la Universidad, J. Arango, J. Carabaña, E. Lamo de Espinosa (miembros del equipo del ministro de Educación Sr. Maravall), «La burocracia pública y el asunto de las oposiciones», *Sistema*, 1978, n.º 23, marzo; y el número dedicado a la reforma universitaria de la misma revista, n.º 24-25, en la que participaron, entre otros, E. Díaz, J. Prats, E. Lamo de Espinosa, M. Ramírez, R. Mesa, J. Rodríguez Aramberri, J. Santamaría, y en la cual se hace

ferentes medios de comunicación una parte de los que hoy ocupan el poder y otra serie de intelectuales y de científicos sociales que no se les veía el pelo por ninguna parte en el momento del combate ideológico, «tout court», para plasmar en la práctica dichas teorías, dichos análisis, dichas declaraciones.

Y estas cuestiones y esta reflexión nos siguen atenazando, porque las estamos viviendo, porque se siguen planteando cada día en España y en cada lugar concreto de la misma. En Galicia, estamos haciendo frente en el terreno de la planificación educativa, de la Economía y Sociología de la Educación, a un problema crucial como es el de la localización de centros universitarios, que va a tener una repercusión directa muy positiva, o muy negativa según se encare dicha cuestión, tratando de responder a cuáles son las mejores instituciones, la infraestructura y servicios universitarios que necesita Galicia para administrar sus escasos recursos con la mayor rentabilidad social. O, por el contrario, si se da respuesta a este tema poniendo el acento en intereses localistas, electoralistas o caciquiles. Pues bien, ni los partidos políticos, ni el Parlamento, ni el Gobierno Autónomo, ni ninguna institución u organismo han constituido una comisión que, con tiempo y rigor, al menos presente un informe científico y documentado sobre la cuestión. Por su parte, la Junta de Gobierno de la Universidad, después de habersele presionado públicamente con un estudio científico en torno a la localización de varios centros y de insistírsele en la necesidad de constituir una comisión, constituyó una comisión en el interior de la misma que, en dos o tres semanas elaboró un «informe» que no sobrepasaba los 6 folios en bilingüe, sin ningún dato estadístico ni de otro tipo, y que «sirvió» para que dicha Junta, posteriormente, votara el emplazamiento de la Facultad de Veterinaria en Lugo por 1 voto de diferencia. Emplazamiento que después no pudo concretarse en la práctica como estaba previsto en el curso 83-84, por falta de profesorado y de otra serie de recursos. El Conselleiro de Educación de la Xunta de Galicia, en un Congreso o Jornadas de Sociología de la Educación celebradas en Santiago, donde participaba institucionalmente la Xunta y en las que se iba a tratar dicha cuestión, entre otras, en una mesa en las que tenía anunciada su participación junto a otros consejeros de educación de otras autonomías, no asistió, si bien lo había hecho unas horas antes a la apertura-inauguración solemne de dicho «encuentro científico».

Es decir, que se toman decisiones al más alto nivel y de mucha trascendencia sin las garantías de rigor mínimas y posteriormente a dichas decisiones, que en muchos casos pueden causar consecuencias irreversibles, se celebran congresos, encuentros, jornadas, en algunos casos, bastantes, organizadas, patrocinadas, promovidas, en las que

una propuesta sobre la Universidad titulada «La Universidad que queremos». Sobre la enseñanza pública y privada, véase la entrevista a Felipe González publicada por *Cuadernos de Pedagogía* en un número dedicado a «Los partidos y a la educación», de julio-agosto del 76.

participan aquellos que anteriormente han tomado dichas decisiones sin estudios o informes previos. Por su parte, muchos científicos e intelectuales, en bastantes casos marxistas, se despreocupan o no quieren o no saben entrar a considerar cuáles son las condiciones de producción de los trabajos que realizan así como las funciones sociales a que dan lugar sus producciones científicas (entendiendo por tal lo que producen y cómo lo producen y lo que es más importante, la divulgación y utilización de lo que producen). M. Foucault, en la entrevista «Verité et pouvoir»² plantea el «status político de la ciencia y las funciones ideológicas que ésta vehicula».

Ahora bien, también en España, en estos momentos, a parte del caso específico gallego señalado, en el terreno de la educación, de la política educativa, se manifiestan graves problemas, como son, por señalar sólo algunos:

— El crónico problema de la financiación de la Universidad y de la investigación, que se sitúa en los porcentajes más bajos de los países de la OCDE. Así como la organización y el control de dichos recursos.

— La relación entre la enseñanza pública, su funcionamiento, atención y organización, y la enseñanza privada. *El informe Anual sobre el Funcionamiento de los Centros de Bachillerato*, curso 1982-83, realizado por la Inspección General de BUP, señala como centros «muy deficientes» el 7 por 100 (el 8 por 100 en el curso 81-82), «deficientes» el 21 por 100 (el 17 por 100 en el curso 81-82) «aceptables» el 39 por 100 (el 32 por 100 en el curso 1981-82). Consideran como «aceptable» lo siguiente: «estos centros disponen de los tres laboratorios exigibles por la Ley, pero con insuficiente dotación de material; carecen de 1 a 3 locales para seminarios; la biblioteca está instalada en un local provisional y carece de fondos bibliográficos suficientes. «Buenos» el 28 por 100 (frente al 33 por 100 en el curso 81-82) y «muy buenos» el 5 por 100 (frente al 10 por 100 en el curso 81-82).

El informe aporta también que el 25 por 100 del total de estos centros necesitan obras en sus aulas, el 37 por 100 precisa mejorar su mobiliario, el 17,8 por 100 necesita de obras generales que afectan a la estructura del edificio (cimientos, techumbres, etc) y ¡el 42 por 100! necesita hacer obras para que los centros dispongan de los suficientes recursos de seguridad (accesos, salidas, escaleras, extinción de incendios, etc). Entre las conclusiones señalan «la urgencia de un aumento (presupuestario) que nos permita dotar de mejores medios a los institutos, pagar definitivamente a los docentes, potenciar la investigación educativa y el perfeccionamiento continuo del profesorado».

Por otra parte, los periódicos del domingo 18 de diciembre de 1983 daban la siguiente noticia difundida por la Agencia Efe: «Cierre de

² *L'Arc*, nº 70. Véase, en esta misma revista, los artículos de A. Green, «L'Intellectuel et le desir de verité»; B. Barret-Kiegel, «L'Intellectuel et l'Etat». Sobre esta cuestión véase también P. R. Roqueplo, *El Reparto del Saber, Ciencia, cultura, divulgación*. Ed. Gedisa Barcelona 1983.

la Universidad Laboral de Málaga por problemas económicos». «La Universidad Laboral de Málaga, con 1.300 alumnos y un centenar de profesores, ha tenido que ser cerrada ante las graves dificultades económicas que hacen imposible continuar las clases y mantener los servicios mínimos como la limpieza y la alimentación de los alumnos.

La situación económica es grave y el centro tiene una deuda de unos 10 millones de pts.»

— La selección social que se ejerce bajo la apariencia de selección escolar, tanto de forma manifiesta y explícita por la falta de recursos económicos, de infraestructura y servicios educativos relativos a la educación formal e informal, como de forma oculta, implícita y disimulada por la estructura, funcionamiento y organización de los estudios, de la pedagogía y docencia... (sistema de elaboración y control de los conocimientos: exámenes, oposiciones, etc; relación profesor-alumno, tipo de pedagogía, organización del tiempo, del espacio y del trabajo escolar, etc.); por la concepción de la política educativa (concepción desarrollo y atención de las enseñanzas profesionales y de las diferentes carreras medias y largas, concepción de las administraciones y de la utilización de los títulos, concepción o estatus de la mujer y medidas que se tomen en este sentido, etc.).

Pierre Bourdieu señala que la Sociología, «la ciencia social, no valdría una hora de atención si fuera un saber de expertos destinado a los expertos»³. Los cuales en nombre de la misma, acaparando el saber, la cultura y la ciencia, por muy marxista que ésta pueda ser, se dedican a traficar: poder, estatus, currículum y prestigio por medio de la organización de congresos, jornadas, etc., del control de editoriales y de publicaciones, de la administración, control y reparto de diferentes puestos en la Universidad, medios de comunicación, en la Administración, etc. Y si esto sucede con la Sociología, que decir de la teoría de la lucha de clases que se puede convertir, y de hecho se está convirtiendo en muchos casos, en una teoría de la lucha para clasificarse mejor socialmente. Estamos viviendo una ola de realismo-socialista o de socialismo-realista, aquí y en Pekín. Y nunca mejor empleada la expresión. En China, Deng Xiao Ping, estableciendo que «es necesario buscar la realidad en los hechos» hoy levanta la bandera de Mao para acabar con Mao, ya veremos mañana de qué lado sopla el viento. En buena parte de Occidente una vez más se entierra a Marx y también acaban con Marx en nombre de Marx. y en otras partes, entre las que se encontraría España, se puede estar levantando la bandera del cambio (de la transformación) para hacer un recambio o más bien una permuta; pero eso sí, sutilmente, en el marco de las

³ P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Ed. Minuit, París 1980. En esta obra de entrevistas, Bourdieu hace, entre otras cosas, un análisis crítico del papel de los intelectuales, de los científicos, de las instituciones científicas, de la ciencia en general y de la Sociología en particular. Véase también, al respecto, la obra de Bourdieu, *La leçon de la leçon*, Ed. Minuit, 1981, su lección de entrada al Collège de France, así como numerosos artículos publicados en la revista que dirige, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

formas complejas de dominación frente a las formas arcaicas del palo y tente tieso. Utilizando mucho Marx y marxismo sofisticado, erudito, epatante, montando misas negras marxistas, ceremonias para legitimar una política, para proclamar una ideología que poco tiene que ver con la práctica real, con la transformación de las relaciones sociales de producción, explotación y de dominación, a no ser la defensa de ciertos espacios posicionales. Ya lo decía Margerite Yourcenar «lo importante son los ritos, las ceremonias. Los ritos son más importantes que el hombre».

Estamos, pues, en pleno apogeo de las estrategias fatales de las que hablaba Jean Baudrillard señalando «el fin de las pasiones históricas»⁴, del «Tojour plus» de François de Closets (Ed. Grasset, 1983), del cada uno para sí, pero eso sí, en nombre del Padre Marx, de la Santísima Trinidad y de todos los santos del cielo marxista, de la izquierda.

Por lo cual entiendo que es preciso no solo analizar y denunciar cómo la educación es el instrumento por excelencia de las formas complejas de dominación, agente primigenio de la violencia simbólica que enmascara la selección social bajo las etiquetas de neutralidad, objetividad, naturalidad y justicia, que ejerce la escuela, las instituciones educativas, haciéndola así mucho más viable. Sino que también es necesario poner en primer término, preguntarnos, cómo se van a materializar estos análisis, qué derroteros van a seguir, cómo se pueden transformar en la práctica, dado que aparte de «interpretar, es necesario transformar». Y ello es tanto más necesario cuando en este simposio participan además cualificados asesores de educación del Gobierno socialista.

Me atrevería, pues, a proponer que los participantes de este simposio se pronunciasen públicamente y exigiesen una defensa sin paliativos de la educación pública, un aumento de la financiación en materia educativa y especialmente en el terreno de la investigación, una estructura, organización y funcionamiento racional del sistema educativo, de la pedagogía, de la docencia y la investigación, de la infraestructura y de los servicios, etc., para poner término a aquellos instrumentos, instancias, mecanismos y engranajes que dan lugar a una educación supercompetitiva, machista e individualista, a un porcentaje muy elevado de fracasos escolares y de abandono de los estudios, a una deficiente y clasista utilización de los estudios realizados, etc.

Si bien puede entenderse que en economía, el Gobierno socialista tenga un estrecho margen de maniobra para intervenir, sin embargo, en cultura, en educación y especialmente en Universidad, 10 millones de votos permiten, deben permitir y exigen que un Gobierno de izquierdas lleve adelante políticas educativas, universitarias, culturales y de investigación netamente avanzadas, experimentales, comprometidas e imaginativas. Con 10 millones de votos no se puede estar a cada mo-

⁴ Jean Baudrillard «La gauche divine. Le fin des passions historiques». *Le Monde*, 21-22 sept. 1983.

mento pidiendo disculpas, haciéndose perdonar el ser de izquierdas y mucho menos en el terreno de la educación y de la cultura, sabiendo que estas instancias, si bien son agentes básicos de la reproducción social, lo son también junto a otras instancias y sectores sociales, de la transformación social, de la lucha contra las discriminaciones sociales.

En entrevista concedida a Diario 16 el 4 de diciembre de 1983, Maravall declaraba, entre otras cosas: «... La multiplicación de las subvenciones del Estado a los centros privados, pasan de 1.300 millones —hace 10 años— a 70.000 millones en 1982». «(...) Desde luego, la LODE no tiene nada de anticlerical. En primer lugar, porque mayoritariamente la enseñanza privada es religiosa; porque, además, la enseñanza privada con esta Ley se estabiliza y se ampara, porque esta enseñanza privada va a recibir cuantiosos fondos públicos (más de 100.000 millones de pts.), porque esta enseñanza privada que naturalmente se va a mantener, va a seguir conservando sus propios rasgos y sus propias características (...)». «(...) La LODE es el doble de generosa que las legislaciones que sobre enseñanza pública y privada existen en las democracias occidentales... La LODE establece la financiación pública de los centros privados, cosa que no existe en la inmensa mayoría de las democracias occidentales; es más, incluso en Italia esta subvención está prohibida por su Constitución. Es decir, que en España no solo existe la libertad de elección, sino que además se la financia». «(...) Hemos explorado ese terreno del pacto escolar, incluso la Ponencia, en el Parlamento. Cuando se retiró el Grupo Popular, se retiró un día en el que el Grupo Socialista había introducido 5 enmiendas de importancia. Enmiendas importantes que se refieren al régimen económico de los centros subvencionados, que se refieren a la capacidad del titular de definir las características o el programa pedagógico; que se referían a las funciones del director del centro privado subvencionado, es decir, enmiendas de importancia.» Por su parte, el corresponsal de Le Monde, Th. Maliniak, en Le Monde de 2 de diciembre de 1983, sobre «Un año de gobierno en España. F. González ha puesto en práctica una política moderada en todos los dominios», señalaba, entre otras cosas: (...) «Ni la banca, ni la Iglesia, ni las fuerzas armadas (a excepción de un pequeño grupo de ultras) ponen en cuestión la legitimidad del Gobierno de izquierdas.»

«Pero el principal mérito de los socialistas es igualmente su debilidad. Para hacer esta "transición histórica" más fácil, el PSOE no ha dudado en edulcorar sus posiciones y aplicar una política que, aunque más coherente, no difiere mucho de la de sus predecesores centristas». Maliniak hace el siguiente comentario: «En una época de crisis económica y de tensión internacional el margen de manobra es más estrecho de lo que uno se lo imaginaba en la oposición.» Más adelante, añade: «Navegando sobre lo inmediato y concentrándose en las medidas de coyuntura, el Gobierno parece haber diferido a un futuro incierto las grandes transformaciones estructurales prometidas como la reforma agraria o la reforma del sistema bancario (...) ¿Quién habría podido creer que la España socialista sería, durante el primer se-

mestre de 1983, la principal compradora de armas americanas del mundo, muy por delante de Arabia Saudita y de Egipto? ¿Quién habría imaginado que F. González iba a causar malestar en el ala izquierda de su partido al afirmar en Alemania su «comprensión» y su «apoyo» a la instalación de los misiles americanos? ¿Quién habría podido pensar que el PSOE reconduciría sin modificación importante el tratado bilateral acordado con EE.UU sobre el derecho a utilizar cuatro bases en territorio español? Cuestiones que, sin embargo, habían sido muy duramente criticadas por lo socialistas cuando estaban en la oposición». «(...) Las filípicas de la prensa conservadora acusando al PSOE sin preocuparse demasiado por los matices, de estar en camino de «socializar el país» ¿tienen algún fundamento? Podemos dudarlo a la vista de un balance que testimonia antes que nada circunspección. A los que se asombran de que la fisonomía de España no haya cambiado más durante estos 12 últimos meses, los socialistas responden «la legislación es larga es preciso primero asegurar nuestros pasos».

«El PSOE ha buscado sobre todo, durante este primer año, el desmantelamiento paciente de los núcleos de resistencia susceptibles de obstaculizar su acción futura. “Nosotros no somos moderados, sino realistas”, afirma el Vicepresidente Guerra».

Como resumen de esta pequeña introducción, si bien Lyotard dice que «hablar, lanzar “coup de langage”, lengüetazos, es una forma de combatir»⁵, debemos ir más allá, porque aunque esté muy bien lo de los lengüetazos, ya sabemos que el poder en estos momentos de plena apoteosis de la violencia simbólica, no sólo recupera todos los lengüetazos que le echen, sino que, llegado el caso, los promueve con sumo gusto.

Hay, por tanto, para seguir con Lyotard, aunque en otra onda, que acabar con una cierta teoría, en este caso «marxista», que él denomina «terror blanco»⁶ y que es la que mejor sirve para dar gato por liebre, para proclamar una cosa y hacer todo lo contrario. Y ello es así porque este pensamiento crítico, radical, de la lucha de clases, que es el marxismo y que ha sido concebido para vincularse a la práctica de los explotados y dominados, para subvertir la sociedad depredadora y alienante del capital, puede ser utilizado por los que dominan para regular la producción, para reproducir las relaciones de explotación y de dominación⁷.

Verificamos en este sentido, que puede resultar que los que tienen como profesión enseñar, disertar sobre la lucha de clases, la escamo-

⁵ J. F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Ed. Minuit, p. 23, 1983. Apartado 3º, «La methode: les jeux de langage».

⁶ Véase el nº 64 de *L'Arc* dedicado a Lyotard, el artículo de C. Clément, «L'Emporte-pièces».

⁷ Véase, entre otras, las siguientes obras: R. Lourau, *Le gai savoir des sociologues*, Ed. 10/18, París 1977; Sonia Herzbrum, «Misère de la Sociologie», en *Accés. Revue Critique des Sciences Economiques et Sociales*, nº 1, abril-junio 1979, pp. 97-104; F. Ortega, *Sociología: utopía y revolución*, Ed. F. Torres, Valencia 1976; Pierre Bourdieu y otros, *El oficio de sociólogo*, Ed. S. XXI, 1976; Nº 13 de *Dialectiques*, de 1976, que contiene, entre otros artículos, una encuesta titulada: «Sociologues: perspectives

tean en la práctica⁸, multiplicando sus intervenciones sobre la misma en coloquios, publicaciones, etc., de intelectuales engagés.

En estos casos los agudos conflictos sociales sobre el terreno se sustituyen por encuentros, publicaciones al más alto nivel, donde, guardando las formas, se producen «debates de guante blanco» sobre la lucha de clases, la explotación y la dominación. Ahora bien, la transposición o la resolución y elucidación de los conflictos en el terreno de los discursos no pone fin a las contradicciones sociales que los engendrán, las cuales siguen manifestándose con especial virulencia en la práctica⁹.

Denotamos así, cómo un número importante de marxistas colaboran discreta u ostentosamente, que de todo hay, en la elaboración de soluciones que, sin poner en cuestión la orientación antipopular de las políticas gubernamentales, permiten atenuar el rigor de las medidas que éstas implican o al menos moderar el ardor de las reacciones que provocan, buscan amortiguar las oposiciones y choques que suscitan, calmar los furores reivindicativos, aplanar las diferencias, aplacar las pasiones... en una palabra, contribuir a poner un poco de orden, de urbanidad, en la lucha de clases. Hasta el punto de convertir al marxismo en una ciencia del Estado, con un cuerpo de funcionarios o de contratados e interinos, porque en esto también hay PNNs, a su servicio. Es decir, que el marxismo se convierte, de esta forma, en un discurso académico, en una ciencia más del Estado¹⁰.

et point critiques», con A. Accardo, M. Castells, M. Gillaume, S. Moscovici, A. Touraine pp. 3-29, y el artículo de M. Abelès, «Sociologie et lutte de classes», pp. 44-70; J. Ziegler, *Retournez les fusils, Manuel de Sociologie d'opposition*, Ed. Seuil 1980, especialmente los apartados: «A quoi sert la Sociologie?» y «A quoi sert la science?»; F. Ferrerotti, *Una Sociologia alternativa*, Ed. Redondo, Barcelona 1973.

⁸ Véase, entre otros: J. y L. Castel, «Peut-on être enseignant critique à l'Université», en *Accés*, n° 1, abril-junio 1979, pp. 85-97; J. Beillerot, *Ideologie du savoir. Militants politiques et enseignants*, Ed. Casterman París 1979.

⁹ Véase B. Poirot-Delpech, «La lutte de classes existe», *Le Monde*, 20-IX-1979; Ch. Mital, «Le new look de la lutte de classes», *L'Expansion*, 22-II-80.

¹⁰ Véase especialmente la obra de J. P. Garnier, *Le marxisme leniniste ou la politique bourgeoise au poste de commande*. Ed. Le Sycomore, París 1979. Señalemos también la revista *Non, repères pour le socialisme* y los números 1, 2, 3, 4, 1980, donde se analiza la utilización del marxismo y de otros artefactos culturales, sometidos a las nuevas formas de dominación. Especialmente en los artículos titulados «Abecedaire de la nouvelle ideologie française»; A. Bihr, J. M. Finrich, *La neosocial-democratie ou le capitalisme autogère*, Ed. Sycomore, París 1980; M. Pichol, «Attention, un militant peut cacher un chercheur», *Hérodote*, n° 8, 1977; J. P. Garnier, «Le discours du pouvoir: les nouveaux croisés», *Non*, n° 2, 1980; A. Bihr, «Le goulag circus (ou comment devenir un piètre penseur)» *Non* n° 4, 1980; n° 28 de la revista *Communications*, dedicado a G. Friedmann, con el título, «Ideologies, discours, pouvoir», que contiene, entre otros, los siguientes artículos: E. Veron, «Sémiosis de l'idéologie et du pouvoir»; M. Godelier, «Pouvoir et langage»; A. Boullion, «Emprise discursive et domination»; Université de Vincennes, *Le nouvel ordre interieur*, Ed. A. Moureau, 1980, especialmente la primera parte, titulada «Les politiques de restructuration»; J. Mandrin, *L'Énarchie ou les mandarins de la societe bourgeoise*, Ed. La Table Rode; ¿Le syndicalisme en crise?, *Le Monde*, 4, 5, 6, 7, marzo 1980, artículos en los que se analizan las nuevas formas de dominación que se desarrollan en los sindicatos y el papel que juegan en las mismas los científicos sociales; R. Debray, *Le Pouvoir Intellectuel en France*, Editorial Ramsay, 1979, del mismo autor: *Le Scribe*, Ed. Grasset, y *Modeste Contribution aux discours et cérémonies officielles du dixième anniversaire*, Ed. Maspero 1978.

II

EL ACCESO, PERMANENCIA Y «SALIDAS» DE LA MUJER EN LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DE LAS FORMAS COMPLEJAS DE DOMINACIÓN Y DE TRANSFORMACIÓN

Partiendo del apartado anterior y bajo la perspectiva descrita en el mismo, a continuación vamos a desarrollar el tema del acceso, permanencia y «salidas» de la mujer en la Universidad.

El trabajo que aquí se presenta ha sido realizado a partir de la investigación: «*Sociología de la mujer en la Universidad Análisis histórico-comparativo, Galicia-España 1900-1981*», realizada en el marco de la asignatura de 2º curso de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago, por las estudiantes M.^a Luisa Barrera Peña y Ana López Peña, bajo la dirección y supervisión del que suscribe. Investigación que en estos momentos se encuentra en prensa en el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.

Este apartado se subdivide en dos:

1. *Análisis comparativo del acceso de la mujer a la Universidad en los distritos de España. Galicia primera de España en el tanto por ciento de mujeres en relación con el tanto por ciento de hombres, que acceden a la Universidad.*

A partir de los cuadros sobre «Evolución del número de estudiantes femeninas en porcentaje y según los distritos universitarios, desde el curso 1947-48 al curso 1978-79», hemos elaborado el siguiente cuadro sobre la evolución de 10 en 10 años de la participación de la mujer en el porcentaje del total de cada distrito, correspondientes a los cursos 1947-48; 1957-58; 1967-68 y 1978-79 y clasificando los distritos universitarios por orden de mayor a menor porcentaje de participación femenina en relación con la participación masculina. El cuadro es el siguiente:

1947	1957-58	1967-68	1978-79
Santiago	Santiago	Santiago	Santiago
La Laguna	Madrid (Comp.)	Madrid (Comp.)	Madrid (Complutense)
Madrid (Comp.)	La Laguna	La Laguna	La Laguna
Barcelona (Cen.)	Barcelona (Cen.)	Salamanca	Salamanca
Murcia	Granada	Barcelona	Madrid (Autónoma)
Granada	Murcia	Oviedo	Valladolid
Salamanca	Oviedo	Murcia	Barcelona (Central)
Valencia	Valencia	Valencia	Extremadura
Valladolid	Zaragoza	Zaragoza	Sevilla
Oviedo	Salamanca	Granada	Granada
Zaragoza	Sevilla	Valladolid	Valencia (Literaria)
Sevilla	Valladolid	Sevilla	Baleares
—	—	—	Santander
—	—	—	Zaragoza
—	—	—	Barcelona (Autónoma)
—	—	—	Oviedo
—	—	—	Alcalá de Henares
—	—	—	Córdoba
—	—	—	Málaga
—	—	—	Bilbao
—	—	—	Murcia
—	—	—	U.N.E.D.
—	—	—	Madrid (Politécnica)
—	—	—	Barcelona (Politécnica)

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES FEMENINAS
 POR UNIVERSIDADES (TOTAL). EN PORCENTAJES
 (Facultados y E.T.S.)

Cursos	Málaga	Murcia	Oviedo	Salamanca	Santander	Santiago
1947-48	—	12,89	9,95	12,64	—	20,78
1948-49	—	14,85	10,21	12,15	—	20,75
1949-50	—	10,22	11,26	8,33	—	23,89
1950-51	—	15,13	11,68	8,47	—	26,81
1951-52	—	15,27	10,80	9,48	—	25,65
1952-53	—	13,96	11,26	10,04	—	26,65
1953-54	—	14,16	12,98	12,73	—	28,45
1954-55	—	15,70	13,23	12,11	—	24,61
1955-56	—	18,82	13,35	11,69	—	25,93
1956-57	—	17,88	13,77	11,73	—	26,19
1957-58	—	18,11	14,94	12,11	—	25,29
1958-59	—	19,38	14,85	12,48	—	26,30
1959-60	—	25,68	17,41	13,98	—	26,05
1960-61	—	21,39	19,99	17,55	—	28,49
1961-62	—	24,52	22,39	20,08	—	29,73
1962-63	—	28,22	23,56	20,69	—	31,92
1963-64	—	29,73	26,92	22,69	—	31,54
1964-65	—	30,15	26,51	25,04	—	35,05
1965-66	—	28,24	27,01	25,51	—	34,48
1966-67	—	28,06	29,88	29,86	—	34,19
1967-68	—	29,99	31,80	32,24	—	34,12
1968-69	—	(x)	(x)	(x)	—	(x)
1969-70	—	32,80	33,26	33,79	—	28,24
1970-71	—	39,47	34,80	34,19	—	36,76
1971-72	—	34,24	36,09	34,38	—	35,77
1972-73	8,11	34,90	39,27	37,14	24,08	40,42
1973-74	15,22	35,84	40,53	39,87	25,91	39,70
1974-75	23,96	39,06	43,02	42,57	27,16	40,95
1975-76	32,11	42,45	44,36	44,68	31,12	44,23
1976-77	34,35	41,96	44,95	45,79	34,11	45,28
1977-78	34,70	44,54	46,27	45,55	39,16	46,14
1978-79	36,97	31,93	39,94	47,32	42,64	48,73

Sevilla	Valencia Literaria	Valencia Politec.	Valladolid	Zaragoza	U.N.E.D.	
7,28	12,15	—	10,88	9,63	—	
6,65	10,92	—	12,63	9,25	—	
6,14	16,11	—	12,61	9,69	—	
7,09	13,12	—	11,42	7,97	—	
7,68	13,53	—	10,43	10,90	—	
8,62	13,90	—	10,28	8,85	—	
8,61	15,07	—	9,13	9,39	—	
8,80	14,64	—	9,67	10,63	—	
9,33	15,64	—	9,48	11,51	—	
9,58	14,24	—	8,88	11,20	—	
9,81	14,63	—	9,61	12,15	—	
9,76	18,68	—	10,65	15,67	—	
10,23	17,79	—	11,11	15,93	—	
14,36	18,97	—	12,45	16,84	—	
15,66	20,46	—	13,24	20,28	—	
15,75	21,85	—	15,45	20,49	—	
17,29	22,31	—	16,72	19,90	—	
16,09	24,72	—	17,79	21,13	—	
16,37	30,59	—	18,22	26,20	—	
19,77	27,69	—	18,97	24,57	—	
19,67	28,05	—	20,74	26,15	—	
(x)	(x)	—	(x)	(x)	—	
25,33	33,42	—	30,73	27,35	—	
28,52	30,95	—	30,68	27,51	—	
27,56	30,58	—	30,86	28,61	—	
30,47	30,86	—	33,85	32,47	—	
32,24	35,12	—	35,78	33,02	—	
31,20	36,56	—	38,13	25,79	—	
35,10	40,55	—	39,11	36,70	—	
37,60	41,73	—	42,43	36,07	—	
41,99	42,30	—	45,36	40,36	—	
43,67	43,29	—	46,18	41,75	27,93	

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES FEMENINAS POR
UNIVERSIDADES (TOTAL). EN PORCENTAJE

Cursos	Alcalá de Henares	Baleares	Barcelona Autónoma	Barcelona Central	Barcelona Politec.	Bilbao
1947-48	—	—	—	13,83	—	—
1948-49	—	—	—	13,42	—	—
1949-50	—	—	—	16,00	—	—
1950-51	—	—	—	17,57	—	—
1951-52	—	—	—	16,69	—	—
1952-53	—	—	—	17,30	—	—
1953-54	—	—	—	18,18	—	—
1954-55	—	—	—	18,82	—	—
1955-56	—	—	—	20,48	—	—
1956-57	—	—	—	21,45	—	—
1957-58	—	—	—	20,68	—	—
1958-59	—	—	—	20,98	—	—
1959-60	—	—	—	22,58	—	—
1960-61	—	—	—	24,56	—	—
1961-62	—	—	—	25,92	—	—
1962-63	—	—	—	27,62	—	—
1963-64	—	—	—	27,12	—	—
1964-65	—	—	—	27,24	—	—
1965-66	—	—	—	30,0	—	—
1966-67	—	—	—	31,24	—	—
1967-68	—	—	—	31,93	—	—
1968-69	—	—	—	(x)	—	—
1969-70	—	—	35,83	31,68	—	16,73
1970-71	—	—	37,16	33,72	—	20,66
1971-72	—	—	38,89	34,87	—	21,16
1972-73	—	—	36,61	37,01	—	25,07
1973-74	—	—	36,79	38,18	—	25,99
1974-75	—	—	35,58	39,11	—	28,61
1975-76	—	—	37,10	45,50	—	29,95
1976-77	—	—	39,69	43,11	—	32,10
1977-78	—	—	41,84	42,79	15,42	34,00
1978-79	38,44	43,20	41,53	45,37	16,75	36,23

Córdoba	Extremadura	Granada	La Laguna	Madrid Autónoma	Madrid Central	Madrid Politec.
—	—	12,83	17,19	—	16,42	—
—	—	13,09	19,21	—	16,40	—
—	—	14,26	20,20	—	16,82	—
—	—	15,04	22,37	—	17,23	—
—	—	13,25	32,70	—	17,96	—
—	—	13,30	23,93	—	16,50	—
—	—	14,53	20,90	—	18,67	—
—	—	13,93	19,56	—	18,54	—
—	—	16,36	19,02	—	21,80	—
—	—	20,19	18,17	—	22,80	—
—	—	20,16	22,43	—	23,85	—
—	—	21,74	22,76	—	24,78	—
—	—	21,89	23,15	—	25,52	—
—	—	22,79	20,78	—	25,57	—
—	—	23,50	25,22	—	27,19	—
—	—	25,08	23,84	—	27,47	—
—	—	22,28	29,13	—	28,33	—
—	—	21,08	31,50	—	28,79	—
—	—	24,37	33,39	—	31,53	—
—	—	25,10	32,46	—	32,23	—
—	—	25,34	32,69	—	33,81	—
—	—	(x)	(x)	(x)	(x)	—
—	—	28,61	37,31	38,14	34,58	—
—	—	30,31	37,64	39,49	33,81	—
—	—	31,94	36,73	46,42	35,37	—
16,92	16,91	34,93	40,22	47,64	(x)	—
21,20	29,83	37,02	42,53	47,04	41,48	—
35,31	38,04	38,53	42,63	47,64	42,88	—
36,25	41,17	40,04	45,46	48,28	43,21	—
38,88	41,89	42,39	44,29	47,67	43,46	—
40,14	45,92	43,64	44,29	51,05	45,39	21,55
37,89	43,68	43,52	47,47	46,83	47,84	18,52

Como se puede apreciar en este cuadro clasificatorio, desde el curso 1947-48 al 1978-79 (para el curso 1980-81 en Galicia el tanto por ciento de mujeres universitarias para todos los centros —facultades y ETS, colegios y escuelas universitarias— es de 52,48 por 100 mujeres, y 47,52 por 100 varones; distribuidos por centros tenemos los siguientes tantos por ciento según la matrícula. Matrícula oficial: facultades y ETS, mujeres 51,09 por 100 —correspondiendo el mayor porcentaje a Farmacia con el 73,56 por 100 y el menor a ETS Ingeniería Industrial con el 4,00 por 100; hombres, 48,91 por 100, siendo el mayor tanto por ciento en ETS Ingeniería Industrial, seguido de ETS Arquitectura con 96,00 por 100 y 80,46 por 100 respectivamente y en facultades Económicas y Empresariales 67,37 por 100, Químicas 61,68 por 100, Matemáticas 59,16 por 100, colegios universitarios, mujeres 57,66 por 100 y hombres 42,34 por 100; escuelas universitarias, mujeres 58,09 por 100: Enfermería 77,36 por 100, Magisterio 70,64 por 100, Ingeniería Técnica Industrial 3,57 por 100, Naval 6,90 por 100 y Arquitectura 12,86 por 100; hombres 41,91 por 100. Matrícula libre: facultades y ETS, mujeres 40,14 por 100, hombres 59,86 por 100; escuelas universitarias, mujeres 45,77 por 100 y hombres 54,23 por 100. En España, los datos que tenemos por facultades para el curso 80-81 son: mujeres 46,37 por 100 y hombres 53,62 por 100). EL DISTRITO DE SANTIAGO, ES DECIR, LA UNIVERSIDAD DE GALICIA OCUPA SIEMPRE LA PRIMERA POSICIÓN y es de destacar asimismo, a parte de la presencia en las primeras posiciones a lo largo del tiempo de los distritos de Madrid Complutense y en menor medida de Barcelona Central (que cae a la séptima posición en 1978-79), la presencia de la Laguna en las cuatro series temporales analizadas y también en las dos últimas series la presencia del Distrito de Salamanca y, por último, en 1978-79, la buena posición de Extremadura en octavo lugar.

Los últimos lugares en 1978-79 están ocupados por las Politécnicas de Madrid y Barcelona, debido a la clara connotación sociológica de «masculinidad» de las carreras de enseñanza técnica superior (Barcelona-Politécnica alcanza en el 79 el tanto por ciento de 16,75 para las mujeres y Madrid-Politécnica el 18,52 por 100. Piénsese en lógica correspondencia con estos datos y aún en tanto por ciento mucho más inferiores, los que acabamos de establecer para las mujeres en las ETS y en las Escuelas Universitarias Técnicas, de Galicia. Véase el cuadro «EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES FEMENINAS POR UNIVERSIDADES PARA FACULTADES Y ETS»).

Sin perjuicio de la necesidad de un análisis más en profundidad que tenga en cuenta la autonomía relativa de cada distrito universitario y considere las diferentes variables económicas, culturales, sociales y antropológicas que intervienen en cada caso, avanzamos las siguientes hipótesis y consideraciones que pueden echar alguna luz sobre este cuadro:

1. Estamos analizando la relación de las mujeres que acceden a

las facultades universitarias en relación con los hombres y no el número total de mujeres que acceden a la Universidad en un distrito en comparación con otro. Por lo cual el hecho de que haya un mayor porcentaje de mujeres en relación con los hombres puede ir acompañado de que el porcentaje que accede en este distrito (de mujeres) sea muy inferior al que accede en otro donde la relación hombre-mujer puede ser mucho más desfavorable para las mujeres.

2. Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta cuál es el tanto por ciento de las mujeres que acceden a la Universidad en relación con las mujeres del censo de población en el tramo de edad universitaria. Asimismo, y en esta misma línea, debe también señalarse la relación que hay entre el tanto por ciento de las mujeres que acceden a la Universidad por clase social con el tanto por ciento de mujeres por clase social del censo de población en ese tramo de edad y la relación rural-urbana. De esta forma podemos saber cuáles son las posibilidades de acceso de la mujer según su origen social y según su origen geográfico.

Entre los factores que pueden explicar un tanto por ciento de mujeres que acceden a la Universidad en relación con los hombres que explicaremos más adelante, citamos los siguientes: la industrialización, el desarrollo y plasmación de la política educativa a lo largo del tiempo; la autonomía relativa de cada espacio social que da lugar a la intervención de variables económicas, culturales, sociales, geográfico-urbanas, ideológicas y antropológicas que delimitan el papel de la mujer según la clase social en la organización de las relaciones sociales, en el trabajo, familia, estudios...; las estrategias educativas de las diferentes clases sociales en cada espacio social con referencia, en este caso, al acceso de la mujer a la Universidad.

Estos factores que acabamos de enumerar nos permiten establecer las siguientes hipótesis explicativas sobre el tanto por ciento favorable a las mujeres:

— El número de facultades y centros universitarios existentes en cada distrito, así como el momento de su creación y su evolución a lo largo del tiempo. De esta forma podremos saber cuándo se han puesto en marcha las carreras «femeninas o masculinas», cuáles son las que hay, cuál ha sido su evolución y, por tanto, el arraigo de las mismas. No es lo mismo una presencia masiva de la mujer en la Universidad que, sin embargo corresponde plenamente a las facultades y centros universitarios femeninos existentes. Es bien significativo al respecto, que Santiago cuente con una escasa y tardía presencia de escuelas técnicas superiores y carreras técnicas medias y que su implantación universitaria se haya desarrollado en las carreras tradicionales de Ciencias y Letras; incluso en las carreras de Ciencias no existe la rama «masculina» de Geológicas y la de Físicas ha sido creada muy tardíamente.

— La concepción y el desarrollo global del sistema educativo no universitario y las características y connotaciones que rodean al mismo en lo que se refiere a su expansión y tipo de presencia en el espa-

cio que estamos estudiando y a las estrategias familiares en relación con el tipo de educación concreta. Con esto aludimos a cuál es el emplazamiento y el tipo de enseñanza no universitaria a lo largo y ancho, en este caso, de Galicia, en lo que hace a centros públicos y privados de BUP y COU por un lado y, por otro, a los centros de FP. Así como a las estrategias familiares que se ponen en marcha en función del mayor o menor «prestigio» de las mayores-mejores o menores «salidas» (y no sólo medidas en términos económicos) que se le atribuyen a uno u otro tipo de estudios (FP o BUP) y de centros (públicos y privados), así como a su localización, aunque esto cuenta infinitamente más en el caso de los estudios universitarios (pero no podemos dejar de considerar cómo antes e incluso ahora, en pueblos y villas, determinadas familias, en una clara estrategia de distinción, estrategia de «rancio abolengo», enviaban a sus hijos a los internados de los jesuitas, compañía de María, etc).

— En estrecha relación con lo anterior está la incidencia de la industrialización (o no industrialización), de su implantación, características y de su evolución, que podrá generar, según sea ésta, un mayor o menor número de centros superiores de tradición «masculina» y también un mayor o menor número de otras o diversas posibilidades de estudio en la Universidad (ETS y escuelas y colegios universitarios en las diversas ramas, especialmente los que tienen una proyección industrial) y, sobre todo y también, de estudios no universitarios, así como mayores posibilidades para trabajar y dedicarse a otras actividades fuera de la Universidad. Consecuentemente con lo anterior nos encontramos que en las sociedades más tradicionales y ruralizadas, donde prevalecen con más fuerza la pequeña burguesía, los pequeños propietarios y las clases medias tradicionales con sus esquemas de valores —los «pobres-poseedores» y los «pobres muy poseedores», es decir, en los que prevalece *la estrategia patrimonial* debido a que estos «pobres» tienen su riqueza definida por unos bajos ingresos obtenidos por la renta de su trabajo más la presencia de uno o varios elementos patrimoniales como acciones, rentas, ahorros, pequeñas embarcaciones y propiedades, inmuebles, etc.—, la estrategia educativa de acceso de la mujer a la Universidad puede aparecer: 1.— como un factor de afirmación, de confirmación y de mejora de la posición social en la que vive el agente social y su familia, dado que el hecho de enviar la hija a la Universidad tiene «relevancia y prestigio por sí solo» pero sobre todo y especialmente frente a los que no pueden enviarlas o por diferentes razones no las envían. 2.— Al no haber un grado de industrialización elevado o al tener ésta unas características específicas, puede resultar que por la falta de diversificación de los estudios, tanto universitarios como no universitarios existentes, por la connotación que hay en torno a los mismos, connotación histórica, sociológica, económica y cultural, no se vea otra posibilidad mejor, al margen de la Universidad. Lo cual, el ir a la misma, el conseguir un título se considera ya un fin en sí mismo, por el hecho de «dejarle a la hija una carrera, que pase lo que pase nadie podrá quitársela».

Es significativo que ocupen los primeros puestos, salvo Madrid y en menor medida Barcelona, (vuelve otra vez a incidir, de alguna manera, en la diferencia entre Madrid y Barcelona, junto a otros factores, la *estrategia del «rancio abolengo»*, que guarda una clara relación con las peculiaridades concretas que diferencian los espacios de Madrid y Barcelona: el tipo de industrialización y de la historicidad en uno y otro caso, el mayor peso de todo el sector burocrático y servicios, de la Administración, en Madrid, etc., aunque habría que profundizar mucho más en el análisis), en primer lugar Santiago y después La Laguna, sin olvidar los casos de Salamanca y Extremadura. *En el caso de estas universidades históricas, como Santiago y La Laguna, se da también el menor número de estudiantes universitarios por habitante y que es el siguiente para el curso 79-80, por comunidades autónomas y de menor a mayor: Castilla-La Mancha y La Rioja no tenía Universidad en ese curso; Baleares, 6 estudiantes por 1000 hab.; Extremadura, 8,3; Galicia, 10,7 por 1000; Cantabria, 11,4; Euzkadi, sin Deusto, 12,2; Canarias, 12,8; Valencia, 13,6; Andalucía, 13,9; Castilla-León, 15,2; Murcia, 15-7; Cataluña, 17-1; Asturias, 19-1; Aragón, 23-2; Madrid, 31,6.*

Precisamente por ello se justifica con más fuerza si cabe el análisis del acceso de la mujer a la Universidad por clases sociales y origen geográfico, dado que tampoco es lo mismo un tanto por ciento favorable a la mujer que además de corresponder a facultades y centros universitarios «femeninos», proviene en su inmensa mayoría de las clases medias, de la pequeña burguesía..., urbanizadas. En este sentido, en el caso de Galicia la procedencia geográfica de los estudiantes universitarios para el curso 80-81 es la siguiente, por provincias: las ciudades de Coruña, Ferrol y Santiago aportan el 59,88 por 100 de los estudiantes universitarios de la provincia, mientras que supone el 36,7 por 100 del censo de población del 81; Lugo y Monforte suponen el 38,18 de los estudiantes universitarios de su provincia cuando representan el 24,38 por 100 del censo de población de la misma; la ciudad de Orense aporta el 38,81 por 100 de los estudiantes universitarios de dicha provincia y representa el 21,83 por 100 del censo; Vigo, Pontevedra y Villagarcía contribuyen con el 57,39 por 100 de los estudiantes universitarios de su provincia y representan el 40,28 por 100 del censo (en esta provincia se puede señalar el caso de Redonde-la, que suponiendo el 3,12 por 100 del censo de población de la misma aporta solo el 1,59 por 100 de estudiantes universitarios pontevedreses, y La Estrada, que con el 3,09 por 100 del censo de población aporta el 3,98 de los estudiantes universitarios pontevedreses. Es decir, en el caso de estas dos villas se puede apreciar nítidamente la influencia de *la estrategia patrimonial, de la estrategia educativa del «rancio abolengo»*, que están en estrecha relación con las características históricas, económicas, industriales, poblacionales, psicosociológicas y antropológicas de las mismas).

Para terminar este breve análisis, que requeriría mucho más espacio, nos parece conveniente aportar cómo en el caso de Galicia, junto

a los elementos que venimos de considerar para explicar el acceso de la mujer a la Universidad es preciso tener en cuenta el papel destacado que la misma ha ocupado y ocupa en Galicia: en la producción, *en la familia* —«a casa»— y en la vida no sólo económica sino también social y cultural.

2. *¿Qué mujeres, por qué, cómo y para qué acceden a la universidad?*

¿Qué mujeres acceden a la Universidad, en que condiciones y por qué? ¿A qué estudios acceden y por qué acceden a unos estudios y no a otros? ¿Cuál es la evolución que ha seguido a lo largo de tiempo el acceso de la mujer a la Universidad y por qué? ¿Se ha producido una democratización en el acceso de la mujer a la Universidad? ¿Por qué y cómo se explica esta democratización, en el caso de que se haya producido? Otras tantas preguntas podrían realizarse sobre el trabajo de la mujer.

No puede estudiar en la Universidad, y en general, y obtener trabajo quien quiere y como quiere, sino quien puede, es decir, aquellos agentes sociales dotados del capital económico, cultural, social, simbólico y vivencial o de experiencias, que les permiten desencadenar las estrategias educativas que, junto con otras estrategias sociales (económicas, políticas, de realización e influencia, matrimoniales...), ponen en funcionamiento a fin de conseguir y de garantizar las mejores posibilidades y condiciones para maximizar su patrimonio económico, cultural, social..., para mantenerlo, reproducirlo, ampliarlo y reconvertirlo.

El agente social pone en marcha, consciente o inconscientemente, estrategias (educativas, culturales, políticas, sociales, etc.) para maximizar sus recursos escasos. Lo cual depende de su posición social (la de su grupo social restringido, definido por él y su familia o allegados, y la de los grupos intermedios a los que pertenece dentro de su grupo social ampliado definido por su clase social), de la correlación de fuerzas que se da en el contexto social en el que está inmerso a todos los niveles, en el seno de los diferentes grupos de que forma parte; de la historicidad y de la técnica. O sea, que la política educativa, en este caso la universitaria y la laboral, relativas a la mujer, se enmarcan en una política general constituida por políticas sectoriales (económica, fiscal, informativa cultural, urbanístico-ambiental, administrativa, de la mujer, etc.).

Junto a la posesión de diferentes capitales, a la hora de estudiar y encontrar trabajo influye también de forma determinante el factor sexo. Es claro que la mujer se ha visto discriminada por razón de su sexo en el momento de escoger los estudios y el trabajo, así como el tipo de estudios y de trabajo, al igual que los métodos y contenidos de los mismos. Ahora bien, no todas las mujeres se encuentran en la misma situación. El factor clase social, que da lugar a una u otra po-

sesión de los capitales antedichos, va a ser decisivo en las mujeres en el momento de la selección de los estudios y de encontrar trabajo, al igual que las condiciones en que se van a desarrollar dichos estudios y trabajo.

El factor clase social, en el caso de la mujer en España, puede concretarse de la siguiente manera:

A.— Una primera etapa caracterizada por la imposibilidad o el bloqueo prácticamente generalizado del acceso de la mujer a la Universidad. El acceso, en porcentajes insignificantes, se da solo entre las clases altas y en las carreras «femeninas» (Filosofía y Letras, Farmacia, Biología y, posteriormente, las escuelas universitarias y colegios universitarios de Magisterio, Enfermería, Asistente Social...), definidas como tales ideológica y socialmente. En el curso 1929-30 estudiaban en la Universidad 33.557 estudiantes, de los cuales 1744 eran mujeres (el 5,2 por 100).

B.— Comienzo del acceso de la mujer a la Universidad, a las carreras «femeninas» en porcentajes reducidos provenientes de las clases altas y medias altas con una presencia mínima de clases medias bajas. En el curso 1963-64 estudiaban 78.306 estudiantes, de los cuales 19.922 eran mujeres (el 25,44 por 100).

C.— Irrupción de las mujeres de las clases medias, con porcentajes muy bajos provenientes de las clases trabajadoras, a la Universidad continuando su orientación hacia las carreras «femeninas», pero haciendo su aparición en porcentajes muy reducidos en las carreras técnicas «masculinas» y de forma sensible en aquellas carreras consideradas «nobles» (Medicina, Derecho...) y que ahora ofrecen el mayor número de «salidas», vía oposiciones, etc. En el curso 1982-83 han estudiado en la Universidad 687.500, de los cuales eran mujeres el 46,4 por 100. Para el curso 83-84 se estimaba que las mujeres alcanzarían un porcentaje superior al 49 por 100. Nótese que esta mayor incorporación de la mujer se manifiesta cuando al mismo tiempo se dan en España las mayores tasas de desempleo y de subempleo en los titulados universitarios provenientes de los diversos centros.

D.— Algo parecido a lo que acabamos de describir en el mercado académico sucede en el mercado de trabajo, al cual la mujer se incorpora tardíamente y en los puestos intermedios y menos valorados socialmente. Además, se incorporan aquellas mujeres que al título añaden un capital-posición social y un capital económico específico. El título, en este caso, no es lo que decide a la hora de encontrar trabajo, sino quién porta el título.

¿Cuáles son las razones de esta irrupción de la mujer en la Universidad y en el trabajo? Podemos señalar, entre otras, las siguientes:

— El desarrollo del aparato productivo da lugar a una mayor necesidad de mano de obra cualificada, por lo cual se explica la incorporación de la mujer al trabajo y también a la Universidad.

— El desarrollo del juego de haz de correlación de fuerzas, que a partir de los años 60, con la recuperación del movimiento obrero, con la industrialización, con el comienzo y desarrollo de los movimien-

tos sociales, especialmente el feminista, supone una fuerte presión y ataque al modelo elitista-clasista de la educación, organización y funcionamiento de las relaciones sociales que, con la presión asimismo del desarrollo económico, da paso a la Universidad de las clases medias y a una reconversión de la posesión de títulos y oposiciones para acceder a los puestos de élite, en el sentido de que en la actualidad ciertos títulos superiores (Filosofía y Letras, licenciaturas de Ciencias, a las que más accede la mujer) dan acceso a posiciones sociales para las que antes se requerían títulos inferiores, como los de bachillerato elemental o superior. Asimismo, trabajos para los que antes se requerían solamente estos títulos inferiores, ahora requieren una carrera universitaria (ATS, Magisterio... una vez más los estudios que más practica la mujer).

Es en esta perspectiva, a nuestro entender, bajo la que hay que analizar la democratización del acceso de la mujer a la Universidad y al trabajo, porque dicha democratización puede ser el espejismo de una realidad discriminadora y que, en lo que se refiere a la mujer, solamente se ha reconvertido para adaptarse a las nuevas condiciones de explotación y dominación. La dominación simbólica correspondiente a las formas complejas de dominación, aquéllas en las que el poder es tanto más fuerte cuanto y cuando menos se manifiesta como tal, frente a las formas arcaicas de dominación, aquéllas en las que el poder es tanto más fuerte cuando y cuanto más se manifiesta como tal. En estas formas arcaicas, la mujer es pura y simplemente excluida o relegada ostentosamente a los puestos y a las condiciones más desprestigiadas y menos valoradas socialmente. Sin embargo, por las formas complejas de dominación se pretende que la mujer, bajo una aparente consecución de mayores cotas de emancipación, legitime, interiorice y asimile las posiciones relegadas en las que se le coloca como «justas, naturales, equitativas y objetivas», cuando las mismas no son más que el producto de la dominación social. Por medio de la educación, estas formas complejas de dominación no están más que transformando las jerarquías sociales de forma legitimada educativamente en jerarquías escolares. Consideramos por tanto que la democratización del acceso a la Universidad debe ser analizada teniendo en cuenta cuáles son en el momento de acceso y permanencia de la mujer a la Universidad y en el momento de la obtención de un puesto de trabajo por ésta, las funciones sociales que se deducen de dicho acceso, permanencia y obtención del título y del trabajo, en relación con los hombres. Para verificar si supone un cambio posterior y positivo con relación a la situación anterior a la hora de competir con éstos en los puestos de mayor poder, prestigio, estatus, remuneración y responsabilidad o, por el contrario, si no supone más que la continuación de la anterior situación, que se reconvierte de acuerdo con las nuevas condiciones políticas, económicas, culturales y sociales de explotación y de dominación.

Por supuesto, hay un hecho real y es que antes no accedía la mujer a la Universidad y al trabajo o lo hacía en un porcentaje reducido.

Pero no es menos real que la explotación y dominación no es estática y que, por tanto, el desarrollo de las diferentes funciones sociales a que da lugar el acceso de la mujer a la Universidad, la obtención de un título y de un puesto de trabajo hay que considerarlas teniendo en cuenta las condiciones en que en el momento de acceder la mujer a la Universidad, a la obtención del título y del puesto de trabajo, se pueden ejercer nuevas formas de explotación y de dominación. Es decir, que la mujer puede, en esta nueva situación, seguir accediendo mayoritariamente a puestos similares a aquéllos a los que accedía en la situación anterior, con la salvedad de que anteriormente para ellos no se exigía el título o, en el caso de que se exigiera el título, puede ser que engrose en mayor porcentaje las cifras del paro y el subempleo o que sea la que ocupe, como en el caso de Medicina, Derecho..., los puestos de menor categoría, remuneración y responsabilidad.

Consecuentemente con lo que acabamos de decir, las clases medias envían a sus hijas a la Universidad para conservar, mantener, reproducir, reconvertir e incrementar su capital económico, cultural, simbólico y social de la siguiente manera:

— *Vía puesto de trabajo, vía Capital Económico.* Un título universitario puede permitir el acceso a puestos más elevados y, en cualquier caso, va a suponer una muestra de capital social, cultural e implicar un trato diferente.

— *Vía capital cultural y simbólico.* El hecho de haber pasado por la Universidad y de poseer un título supone: haber pasado por las instituciones en las que se imparte la educación en su más alto nivel, haber pasado por un ambiente donde se está desarrollando la cultura también a su más alto nivel. La competencia legítima que otorga un título no es tanto por las capacidades técnicas cuanto por la formación universitaria vía cultura, vía formas de comportarse..., en las que se engloban el discurso, la expresión, la sensibilidad, los hábitos de vida y de consumo. Cualidades tan importantes como las técnicas a la hora de desenvolverse socialmente y que tienen una importancia y un peso manifiesto en relación con los que no tienen dicha cultura universitaria.

— *Vía capital social.* Haber pasado por la Universidad y obtenido un título se enmarca en lo que podríamos llamar: a) *la política o la estrategia patrimonial-social*, que implica las posibilidades de mantenimiento, reconversión y mejora de su patrimonio social y familiar al darse la posibilidad de casarse con uno de su propio medio o, incluso, de un medio superior, lo que está asimismo relacionado con lo que denominaremos *las estrategias de circuito o de relaciones sociales*, que tienen una influencia directa en la situación económica, cultural y social del agente y de su grupo restringido en todo lo que tiene que ver con el empleo y los diferentes tipos de existencia y de relación con la administración educativa, sanitaria, fiscal, etc., con los negocios, vacaciones...; b) *la estrategia de confirmación social de clase y de posibles mejoras de su posición.* En estos momentos enviar a la hija a la Universidad sería como adaptarse a las nuevas costum-

bres y estereotipos sociales propios de su medio social. En la actualidad y dada la situación económica de falta de empleo, a los 18 ó 19 no se tiene prácticamente ninguna otra posibilidad (y siempre en menor proporción que los hombres) que enviar a la hija a la Universidad, porque, por el contrario, si no se envía, supondría un fracaso social para la familia en el contexto en que ésta se desenvuelve. Supondría que no se está a la altura social que requieren en estos momentos las circunstancias, de tener a «la niña» en la Universidad como exigen las condiciones sociales de clase. Es una práctica social, una muestra más de la clase. Mientras que, sin embargo, el hecho de que «la niña» esté en la Universidad supone siempre, aunque sea muy pequeña, una posibilidad de «triumfo» que pueda confirmarse vía matrimonio y «buenas relaciones» que refuercen el orgullo de clase y que puede completarse con la consecución de un alto puesto si «la niña» obtiene buen rendimiento escolar que se confirme al sacar una «buena oposición».

Podríamos resumirlo de la siguiente forma: «Nosotros lo que queremos es dejarle a la hija una carrera, que, pase lo que pase, nadie podrá quitársela y que siempre le abrirá las mejores posibilidades de una inversión, no sólo económicamente, sino social y culturalmente, para ellos y para sus familias. Porque, además, ¿que otras alternativas hay? ¿El paro? ¿Enviarla a un centro de FP, a aprender un «oficio», a una universidad degradada como las escuelas o colegios universitarios, que además conducen al mismo paro? No, de ninguna manera. Nosotros haremos lo que sea, el esfuerzo que sea para que nuestra hija tenga lo mejor, vaya a lo mejor, para que consiga lo que nosotros no hemos conseguido y pueda ir con la cabeza bien alta, con un título, delante de quien sea, de un médico, de un abogado, de un farmacéutico, de un cura, de un ingeniero, de un veterinario, de quien sea. Y esto pasa, aunque ahora en mucha menor medida, pero pasa también, por tener un título. Y un título es un título universitario, se mire como se mire. Y si es de Medicina mucho mejor. Y ahora, por aquello de las «salidas» y también, como siempre, por el casorio, las relaciones y el rancio abolengo, el de abogado no está tampoco nada mal. El de Ingeniería es para bichos raros, que no saben más que estudiar ahora que estamos hablando en confianza y se puede decir todo. Yo, a mi hija, con un buen título..., y si la puedo casar con otro título, cuanto más bueno mejor. Y si se saca una buena oposición, pues miel sobre hojuelas» (a esta estrategia podríamos denominarla, resumiendo, como la del «rancio abolengo»).

Por otra parte las mujeres que acceden a las escuelas técnicas superiores, a las llamadas escuelas politécnicas y a los puestos de mayor responsabilidad y prestigio, equiparables a los hombres, lo hacen en porcentajes muy reducidos. Y son la excepción que sirve para confirmar la regla de la dominación machista, para legitimarla dado que de esta forma se lanza la especie y la falacia de que si otras mujeres no han accedido a los altos puestos de trabajo, a las escuelas politécnicas, es porque no se han esforzado lo suficiente, porque, en defini-

tiva, «no están hechas para ello»; a parte de que las que acceden, tanto a las escuelas politécnicas como a los altos puestos, en la mayoría de los casos refuerzan el carácter «masculino» de dichos puestos y de dichos estudios, de sus métodos y de sus contenidos.

Por consiguiente en estos casos la violencia simbólica y las formas complejas de dominación consiguen sus mejores efectos y objetivos.

Por último, es conveniente señalar, como dijimos anteriormente, que tanto la educación como la Universidad, que la política educativa y universitaria, se inscriben en el contexto de una política general y en el marco de su propia autonomía en una estrategia, la educativa y la universitaria, que pueden ser de conservación-reproducción social o de cambio-transformación ¹¹. Estrategias que son diferentes según la condición y posición de los agentes y grupos sociales que podrán llevar adelante, según sean éstas, una política de transformación educativa vinculando la educación y la Universidad con el resto de los sectores y estrategias sociales pero partiendo también, por supuesto, de que para que la política, que para que la estrategia sea realmente transformadora y no otorgada y no reproductora sutil y ocultante, habrán de ser los propios agentes universitarios, como en el caso de la mujer habrán de ser las mujeres, los que tendrán que desarrollar con su intervención la lucha contra la explotación, la dominación y la discriminación que sufren. No podemos olvidar que el proceso de dominación y también el de transformación son procesos complejos. No podemos deducir por referirnos a la cuestión que estamos tratando, que por el hecho de acceder la mujer a la Universidad en mayores porcentajes, el objetivo democratizador está ya logrado. Porque si bien este aumento puede ser un paso adelante en la democratización, aun en el caso de que lo fuese —y de que no fuese una consecuencia más de la nueva situación en la que se encuentra el sistema educativo en relación con el sistema productivo, cultural y social, en relación con el momento histórico concreto y con el desarrollo de las fuerzas productivas—, en el proceso de represión, prohibición, marginación —tolerancia—, recuperación, integración, que se sigue en las formaciones sociales por los agentes y grupos de dominación (y no sólo en el caso de las mujeres, sino también en otras muchas cuestiones, como por poner por caso, la lengua etc.) dicho paso quedaría integrado, recuperado, si no se continuara con otras disposiciones e intervenciones en la Universidad, en el sistema educativo y fuera de la Universidad, que realmente incluyen dicho paso en una política transformadora. La mujer ha podido incorporarse con importantes porcentajes en la Universidad y lo ha hecho puede decirse que «masivamente» en Galicia, La Laguna, etc. Y, sin embargo, la estructura, organi-

¹¹ Sobre esta cuestión, véase un desarrollo más extenso en M. Cancio, *Las funciones sociales de la Universidad. De 1939 a la LAU*, Ed. Akal (En prensa), 1981, donde a las funciones sociales que Pierre Bourdieu, retomando las que había definido E. Durkheim, se añade como nueva función de la educación la denominada «Función Política de Transformación Social».

zación y funcionamiento de la Universidad no ha cambiado sustancialmente, ha mantenido las mismas pautas de funcionamiento, de autoritarismo, de burocratismo, de arcaísmo, que había anteriormente a su entrada, en amplias proporciones, en la Universidad. En cuyo interior de la Universidad, en términos generales, la mujer, en los diferentes grupos en los que se integra o a los que pertenece, ha secundado las mismas pautas de comportamiento, de pasividad, de sometimiento, y en algunos casos puede que en mayores cotas que el resto de los agentes universitarios.

En definitiva, que sólo la lucha de la mujer, junto al resto de los agentes y fuerzas progresistas en la Universidad y fuera de la Universidad, en la educación y fuera de la educación (señalemos que hay una política educativa, una política universitaria, definida exteriormente, al exterior de las instancias educativas y, al mismo tiempo, hay lo que podríamos llamar una política universitaria interior definida por la retraducción de la política universitaria exterior en el seno de las instancias educativas, de las instancias universitarias; en cuya delimitación, en este caso los agentes educativos, universitarios, ocupan un papel importante y trascendente a la hora de definirla y concretarla), sabiendo en cada instante la situación en todas sus dimensiones (manifiestas, ocultas y latentes, implícitas y explícitas, etc.) en la que la misma se encuentra y cuál es el papel oculto, sutil y disimulado de las formas complejas de dominación actuantes que pretenden dar la impresión y hacer pasar por cambio y transformación lo que no lo es, que pretenden que los agentes más explotados, incluida la mujer, interioricen, asimilen y legitimen la dominación y su relegamiento y discriminación como justo, natural, objetivo, neutro y necesario, hará posible una democratización real en el acceso, permanencia y en las salidas de la mujer, una transformación y no una añagaza más.

NUEVAS TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL

Carlos Gómez Plaza
Instituto Nacional de Empleo

MARCO GLOBAL EN EL QUE SE DESENVUELVE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL

Los cambios experimentados en el Sistema Productivo, como la introducción de nuevas tecnologías y las modificaciones sustanciales en la organización del trabajo, repercuten directamente en la estructura, posición, contenidos, etc., de las ocupaciones.

La rigidez del mercado del trabajo provocada por la crisis continuada y su manifestación a través del paro y los procesos de reconversión industrial, nos han colocado en una situación crítica. En este marco, las necesidades nuevas y dinámicas de formación ocupacional exigen un cambio profundo en las estructuras, procesos y, en definitiva, recursos aplicados a ellas.

El tratamiento integrado y ágil de los servicios de empleo y las políticas sociales, junto con una revisión a fondo de las políticas educativas de formación profesional reglada, son algunas de las medidas que deben acometerse.

Si nos remontamos brevemente a las décadas pasadas, podemos rastrear los aspectos que han determinado en gran medida los actuales desajustes, entre la oferta cualificada de recursos humanos y la demanda del sistema productivo.

Durante la década de los 60 y primera mitad de los 70, (desde el Plan de Estabilización hasta la manifestación de la crisis económica), el crecimiento económico hizo pensar en una casi anulación de las contradicciones entre el mundo del trabajo y el educativo. En definitiva, el sistema educativo preparaba el mayor número posible de personas, cualificándolas para ocupar una posición en el mercado de trabajo que crecía armónicamente...

Esta visión, simple y un tanto ingenua, partía de una concepción edulcorada de las contradicciones sociales que, un nivel de crecimiento elevado de nuestra economía, permitía colocar en un segundo pla-

no. Los aumentos de formación bruta de capital fijo y de la productividad (con tasas anuales acumulativas de 9 por 100 y 5,7 por 100, respectivamente, durante los años transcurridos entre 1963 y 1974) fueron superiores a los correspondientes a la O.C.D.E. (5 por 100 y menos del 4 por 100, respectivamente). Por otra parte, el equilibrio entre educación y mundo del trabajo siempre ha sido sumamente discutible, ya que los esfuerzos continuados de adaptación han venido manifestando con más crudeza la verdadera entidad de los problemas.

Las necesidades crecientes de nuevos tipos de cualificaciones y, como consecuencia, de hacer posible la inserción y la reconversión profesional, comenzaron a provocar cambios en el sistema educativo, que trataba de abandonar o modificar sus planteamientos, básicamente humanísticos, para adquirir componentes de carácter profesional y técnico que permitiesen esa siempre esperada adecuación entre uno y otro sistema. Posteriormente, la crisis económica comenzó a manifestarse, con toda su agudeza, generando con claridad el final de la «armonía» entre educación y mundo del trabajo. La oferta educativa no respondía a las necesidades del trabajo y éste, cada vez más, tendía a crear sus propios subsistemas y procesos de cualificación, lo cual hacía ver cómo uno y otro sistema, lejos de fundirse (ya que responden a lógicas sociales muy diferentes) han ido separándose, materializando cauces que posibilitan el acoplamiento directo a los puestos de trabajo, como son los diversos sistemas de Orientación y Formación Profesional, de carácter Ocupacional.

Sin embargo, estos procesos exigen partir de un conocimiento lo más amplio posible de la realidad en que nos desenvolvemos, aunque hoy en día, gran parte de los componentes de esa realidad sean difícilmente precisables, por su reciente constatación y la insuficiencia de los datos con que todavía contamos.

La teoría del Capital Humano, complementada por planteamientos como el de la competencia perfecta y el análisis marginalista entre salarios y productividad, nos colocaba en un escenario idílico, donde el trabajador ofrecía su cualificación (adquirida a través de inversiones en formación académica o profesional), que era retribuida para compensar los costes que el adquirirla le había ocasionado, guiándose la empresa por la productividad esperada o potencial del trabajador... Este escenario teórico, que se «justificaba» con los crecimientos económicos, salta hecho pedazos con la crisis económica y la aparición del carácter estructural del paro. La evidencia de que los salarios no respondían a estos principios elementales, ya que muchos individuos con niveles educacionales equivalentes, gozaban de oportunidades de empleo y retribuciones radicalmente diferentes, era un dato más en la manifestación de la crisis.

La existencia de vinculaciones entre ciertos colectivos sociales (como gitanos, refugiados políticos, inmigrantes en España, los ghettos en EE.UU., los emigrantes en Europa) con determinadas ocupaciones han demostrado con claridad, que los sectores poblacionales afectados se ocupan en mercados de trabajo especiales, en los cuales las

condiciones de trabajo, remuneración, promoción, etc., se rigen por normas distintas y desiguales a las de otros sectores.

La comprobación de que el tipo de empleo, que a su vez depende del sector o rama económica, localización geográfica, tamaño de la empresa, etc., es el que domina el establecimiento de los salarios, más que las características personales del empleado, junto con la existencia de espacios monopolizados, tanto públicos como privados en las economías nacionales e internacionales, son elementos que intervienen en la configuración estructural del mercado de trabajo. Su análisis específico es paso previo a cualquier actuación que pretenda incidir en factores como el empleo, las cualificaciones o el desarrollo de los recursos humanos.

En esta línea, se encuentran las diversas formulaciones segmentaristas del mercado de trabajo que, junto con investigaciones en torno a la distribución especial del empleo (zonas o cuencas de empleo) o las líneas de promoción o de carrera que, ocupacionalmente se dan en las empresas, van aportando factores que deben ser concretados progresivamente.

En todo caso, aunque parece fácil demostrar que el mercado de trabajo responde a una estructuración multifacética, resulta más oscuro identificar las causas de la misma. Algunas hipótesis formulan que la segmentación se deriva de la necesidad de controlar y diferenciar los elementos estratégicos de la producción de aquéllos que pueden ser sustituibles y que tienden a «secundarizarse».

Necesidad que estaría en el origen de los procesos de innovación tecnológica, que materializan una determinada organización del trabajo permitiendo separar extraordinariamente los procesos de creación y diseño (elementos estratégicos) de los de producción (en una gran parte elementos secundarizables), con lo cual, la segmentación no sería sólo entre un empleo y otro, sino en las líneas de promoción o de carrera (una parte de la trayectoria profesional sería estratégica y otra táctica).

En la actualidad, los niveles de avance y sofisticación a los que se ha llegado en la división del trabajo permiten el movimiento y la diferenciación, con más facilidad que nunca, de los planes de producción, normas de gestión, diseño, etc., lo cual posibilita la movilidad geográfica y la distribución espacial diferente de los distintos segmentos de una unidad productiva, haciéndose posible separar los procesos de cualificación, según el tipo de distribución designada. Esta tendencia se traduce, dentro del esquema de la nueva división internacional del trabajo, en las prácticas de las empresas transnacionales, que buscan localizar en la periferia los procesos productivos, que no necesitan una cualificación elevada (por el bajo coste de la mano de obra, de las materias primas, etc., siendo trabajos que, por su parcelación, permiten una enseñanza rápida y barata) mientras siguen manteniendo los procesos supercualificados de creación, diseño, dirección y control en el centro. Este proceso, que introduce la internacionalización de las relaciones de producción como un componente imprescindible

en cualquier estudio de la cualificación de los individuos, tiene evidentes consecuencias sobre el contexto educativo, ya que las necesidades de formación cambian desde el momento en que varían los contenidos de los puestos de trabajo.

Hoy día, van advirtiéndose datos que comienzan a perfilar la aparición de dos tipos de trabajadores: a) un gran bloque mayoritario, con un nivel de cualificación muy bajo —empleos secundarios en los procesos productivos, caracterizados por unos conocimientos básicos de carácter general, pero con una especialización profesional muy fragmentaria y limitada. b) un bloque minoritario y supercualificado que recoge una concentración sin precedentes de la actividad intelectual —empleos estratégicos, con un desarrollo de trabajos de diseño, innovación, coordinación, control y mantenimiento de procesos productivos complejos, que comienzan a perfilar los rasgos de una nueva profesionalidad.

La reflexión sobre la cualificación como factor clave en el eje educación-trabajo, junto con sus relaciones con la reestructuración actual del sistema productivo (nuevos procesos de organización del trabajo, innovaciones tecnológicas, etc.) nos conduce a dedicar un breve espacio a algunas cuestiones que condicionan nuestros objetivos.

La especialización (cada trabajador está colocado en una parte del proceso de producción perdiendo la posibilidad de dominar la totalidad), la mecanización (partes del trabajo se sustituyen por máquinas y comienza la separación entre trabajos cualificados y descualificados) y la automatización (que hace que el trabajador ya no alimente la máquina, y sólo utilice una actividad refleja —responderá a señales ópticas o sonoras, según instrucciones simples) son algunos aspectos que históricamente han ido conduciéndonos a la situación actual.

El término cualificación, por su complejidad, requiere al menos partir de un criterio único de análisis, para lo cual necesitamos una definición concreta, y para ello debiéramos revisar algunas posibilidades:

- ¿Cualificación de los puestos de trabajo? o
- ¿cualificación de las competencias del trabajador? o
- ¿una mezcla de ambas para conseguir una clasificación de los puestos de trabajo y elaborar una escala de salarios adecuada?.

Éstos son algunos de los vértices del problema pero podríamos sumergirnos en otros rasgos:

- a) La cualificación real adquirida para garantizar el correcto desempeño de un puesto de trabajo.
- b) La cualificación atribuida oficialmente a las diferentes categorías profesionales.
- c) La cualificación que se atribuye a un trabajador después de una formación determinada.
- d) La cualificación exigida para contratar a un trabajador para un puesto determinado.
- e) La suma de cualificaciones reales que supone un proceso de trabajo dado.

f) La cualificación que el trabajador estima que posee, fruto de sus conocimientos y experiencia.

Estos rasgos, y otros, se dan mezclados en la actual estructura del sistema productivo y son elementos que condicionan cualquier análisis realista. Sin embargo, podríamos tratar de separar las acepciones relativas a los individuos, de las relativas a los empleos (más ligadas por utilidad práctica a una clasificación ocupacional que garantice cierta estabilidad en el mercado de trabajo). Lo que nos introduce en nuevos problemas, ya que, en este campo, se suele atribuir a la formación una importancia que sobrepasa a la de la experiencia profesional.

La dinámica del propio mercado de trabajo ordena las cualificaciones según el valor que esa movilidad genera. Serán considerados más valiosos los conocimientos que no posea la mayoría de la población, así como aquellas cualificaciones que sean demandadas por los empleadores, porque capaciten para la producción de valores de cambio en el más corto plazo posible.

La necesaria movilidad ocupacional de los trabajadores, tanto en su vertiente espacial como funcional, nos sitúa ante dos conceptos esenciales: polivalencia y plurivalencia. Se considera «polivalente» a aquel trabajador que puede desempeñar puestos de trabajo no pertenecientes a familias profesionales conexas y posee una cualificación del mismo nivel en todas ellas. Se considera «plurivalente» al trabajador que puede desempeñar puestos de trabajo de niveles similares pertenecientes a familias profesionales conexas. La importancia de las mismas viene dada porque el acentuar la polivalencia permite una mayor adecuación al mercado de trabajo y su crisis continuada, facilitando una aproximación a la salida de la contradicción cualificación-descualificación.

Otra vertiente de este problema viene dada por las implicaciones sociales de estos procesos. La segmentación del mercado de trabajo, originada por los procesos de cualificación-descualificación, está suponiendo una legitimación de lo que no es más que otro aspecto de las divisiones sociales.

La polivalencia presenta en esta línea muchos factores: —garantiza tareas masivas de mantenimiento (trabajadores polivalentes que eliminan la necesidad de personal fijo de mantenimiento); —permite pasar trabajadores de mantenimiento a fabricación (zona con más absentismo); —la flexibilidad de la oferta de producción de la empresa se incrementa con trabajadores polivalentes; —los «tiempos muertos» en la jornada de trabajo pueden eliminarse con más facilidad.

Éstos son factores que conforman una cara de la moneda, sin embargo, ¿no es un paso para conseguir personas más capaces, más independientes?, ¿no puede ser un principio para romper los monopolios en las cualificaciones? Pasar de una civilización del trabajo a una del ocio, también tiene componentes en esta problemática.

La automatización, y su posible secuela de descualificación, nos lleva a puestos de trabajo simples, cuyo aprendizaje es rápido y barato. Estas condiciones facilitan el intercambio de trabajadores. Este intercambio, objetivamente posible, desemboca directamente en la po-

sibilidad de repartir el tiempo de trabajo, de distribuirlo entre todos, de socializarlo. Por otra parte, el reparto supone disminuir el tiempo de trabajo de todos y, como consecuencia, el aumentar el tiempo libre, el tiempo de ocio.

Tiempo de trabajo que fundamenta una sociedad determinada, que puede cambiar cuando este factor sea modificado sustancialmente. El incremento del tiempo de ocio, su distribución extensiva y generalizada, su socialización, nos conducirán a una sociedad diferente. Sin embargo, estas tendencias son parte de la contradicción fundamental cualificación-descualificación, ya que el tiempo de trabajo responde mayoritariamente a posiciones pasivas (ocupaciones descualificadas) mientras que es el tiempo libre, de ocio, el que puede provocar el giro. Giro que debe basarse en la aplicación de ese tiempo en contenidos activos, como puede ser el trabajo socialmente útil, la educación permanente, la participación continuada en las actividades cotidianas, etc.

Estas líneas que empiezan a percibirse en los cambios del sistema productivo, son aspectos que deben tenerse presentes cuando nos referimos a procesos formativos ocupacionales, que deberán ligarse a otros contenidos formativos para contribuir a establecer un sistema múltiple y flexible de formación permanente para todas las personas.

La cualificación y los actuales procesos de formación para alcanzarla (académicos y ocupacionales) están seriamente afectados por estos cambios. Lógicamente, estas tendencias tienen repercusiones enormes sobre los procesos de cualificación y los lazos o puentes, entre los sistemas educativo y productivo, ya que si antes el primero se reorientaba para formar especialistas, las nuevas características de la reestructuración del sistema productivo parecen demandar, en su bloque mayoritario, una formación básica que permita después con procesos de cualificación ocupacional rápidos, acentuar la polivalencia y la movilidad del trabajador.

Esta situación que deriva de los procesos de transformación global del medio social, es una cuestión clave para la actual división internacional de trabajo, ya que la segmentación entre trabajos cualificados y descualificados, así como entre trabajos estratégicos o de dirección y ejecución, permite una estructuración diferente del espacio social, con determinaciones sobre la ciudad y su entorno.

Las nuevas experiencias sobre los diferentes modos de organizar el trabajo, han llevado poco a poco a introducir frente a la habitual concentración espacial de los diferentes apartados de la producción, en una fábrica única, el desdoblamiento sobre el territorio de las actividades productivas, creándose lo que ha dado en llamarse «fábrica difusa». Esta forma de descentralización productiva, que sale al paso de las nuevas exigencias que el desarrollo genera (nuevas necesidades de los trabajadores, una mayor independencia-ingobernabilidad de los mismos, la crisis de la escuela como lugar donde se aprende el orden, etc.) nos lleva a la concentración de las funciones de dirección y mantenimiento de los procesos, y a la difusión de las funciones de pro-

ducción como medio para la empresa de liberarse de la rigidez del mercado de trabajo, así como de disminución de sus obligaciones sociales, que son trasladadas a «la periferia» de la misma. Este sistema que incrementa la movilidad ocupacional, tiene dos riberas, una que podríamos llamar periférica y que estaría dentro de la legalidad (empresas subcontratistas, etc.) y otra difusa o informal que se sitúa al margen de la legalidad y que comienza a crear un nuevo sector de trabajadores entre los ocupados y los parados.

Esta nueva estructuración del espacio, que sitúa nuevos centros y periferias tanto a nivel nacional como internacional, supone la aparición de una nueva figura, «el trabajador difuso» que con respecto al «trabajador concentrado» supone cambios radicales en las condiciones, organización, relaciones de trabajo y contenidos profesionales. Siendo la base de las economías sumergidas e informales, que a su vez generan dos grandes tendencias: la aparición de un estrato productivo, subordinado de manera salvaje al centro productivo, y la creación de nuevos procesos creativos de trabajo autónomo.

Estos procesos se dan en un mercado dominado por la esfera productiva autónoma, y conformado por pequeñas empresas, trabajadores autónomos y unidades cooperativas. Un mercado que integra centro y periferia, creación y producción, que tiene que partir de oportunidades locales y localizadas de actividad productiva, integradas en un contexto social específico al que pertenecen y definen.

Se trata de un mercado que utiliza tecnologías apropiadas a sus condiciones, desarrolladas a partir de modelos locales que determinan y adecúan el avance científico y técnico; que, entre otros, incorpora los sectores de desarrollo de servicios sociales a la medida de la comunidad, planteando como campos expansivos los que apoyan la mejora de la calidad de vida, de la sanidad, de la enseñanza, del ocio, etc.

Éste es, sin duda, un esbozo de las tendencias de recomposición de sociedades locales integradas, autónomas y coordinadas, que en contextos de más amplia solidaridad, deben ser consideradas como nuevas formas productivas, con todas sus implicaciones de cara al empleo.

Todos estos elementos, vivos y dinámicos que se dan en el sistema productivo (en el que nacen y se consuman, a través de sus múltiples relaciones y actividades), forman una cultura del trabajo de la que surgen diversas manifestaciones como el derecho al trabajo, la medicina del trabajo, etc., y como una manifestación más lo que podríamos denominar «el saber comunicable del trabajo» o formación ocupacional, que empezó a través de la transmisión de los «secretos» de los oficios y que hoy día es parte fundamental de la comercialización de nuevas tecnologías. Esta cultura del trabajo que se enmarca en las relaciones trabajador-empresario, en una de sus manifestaciones se concreta materialmente en los sistemas de Formación Ocupacional ligados al mercado de trabajo como parte del sistema de empleo, referido por tanto a trabajadores ocupados y desocupados.

Actualmente, estos aspectos forman parte del debate en el que estamos inmersos y nos conducen cada vez con más claridad a abandonar la idea de que el sistema educativo y el productivo deben tender a encontrarse, cuando lo que parece más adecuado es establecer puentes que, cada uno con sus características específicas, permitan ese contacto entre sistemas que responden a principios diferentes.

La amplitud y extensión de los cambios que el período de crisis en el que estamos ha puesto de manifiesto, abarcan todo el terreno de las relaciones de trabajo y repercuten en los caminos entre el sistema educativo y el productivo. Por ello, en el marco del desempleo estructural, se encuentra un abanico de contenidos, medidas y tendencias como los contratos a tiempo parcial y en prácticas, el incremento de la subcontratación y contratación temporal, las tendencias a la descualificación de los trabajadores, los problemas derivados de la polyvalencia y plurivalencia, la incentivación de la movilidad del factor trabajo, el incremento de la economía sumergida, etc., que son aspectos sobre los que se asienta la nueva orientación del I.N.E.M.

Sin embargo, es preciso, junto a la constatación de la complejidad del actual marco de relaciones de trabajo, hacer al menos unas breves consideraciones al Marco Constitucional en el que nos desenvolvemos.

En España, la manifestación de los factores más agudos de la crisis coincide con el proceso de transición política más significativo de las últimas décadas; lo que añade como elemento determinante en los análisis de las relaciones entre mundo educativo y del trabajo, que la textura democrática del tejido social es de reciente implantación produciéndose desajustes, al encontrarnos con unas organizaciones de trabajadores y empresarios poco consolidadas por su juventud; con una práctica de gestión tripartita (Administración - Organizaciones Patronales - Centrales Sindicales) poco experimentada aunque intensa (Pactos de la Moncloa, Acuerdo Interconfederal, Acuerdo Nacional de Empleo y Acuerdo Interconfederal, como demostraciones del ánimo dialogante que ha presidido la práctica sindical durante los últimos años), y una Administración Pública con pocas conexiones con el mundo real y que en la actualidad también se enfrenta a una renovación generalizada.

En esta línea de creación de lugares de encuentro que permitan la puesta en común de las opiniones de cada uno, nos conducirá a ir avanzando con realismo. La previsible creación a corto plazo del Consejo Económico y Social (Parlamento de los Agentes Sociales) permitirá consolidar significativamente este proceso.

Este marco debe ser también analizado a través del desarrollo de las Comunidades Autónomas, cuyo proceso de transferencias en algunos casos ya está muy avanzado, y de la reforma administrativa que nos permitirá situarnos con más eficacia en una posición adecuada para enfrentar los problemas pendientes y entre ellos los derivados de las contradicciones entre sistema educativo y productivo.

En este contexto, la consideración de los factores que determinan

el actual sistema educativo en España, así como la revisión de algunas de las más significadas experiencias e iniciativas, tomadas desde el campo del I.N.E.M., nos pondrá en condiciones de materializar una Formación Ocupacional adecuada.

NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN OCUPACIONAL

Para hacer frente a los problemas ya citados, en la actualidad hemos comenzado a trabajar en una triple vía; la referida a los que quieren entrar en el mercado de trabajo (jóvenes en su mayoría); la que se delimita por la formación que requiere el sistema productivo regular para su actualización, reconversión, etc. y que repercute en el mantenimiento y creación de los puestos de trabajo, y en tercer lugar, la que se dedica, en materia de Formación Ocupacional, a conseguir que un parado pueda crear su propio puesto de trabajo, el bloque que denominamos «autoempleo».

Éstas son las líneas que a continuación vamos a reseñar:

1. *Formación ocupacional para el sistema productivo regular*

En este terreno es preciso ser consciente de lo que el Sistema Productivo Regular (o legal) es capaz de hacer de cara al empleo, para ello no sólo los actuales procesos de reconversión en nuestro país son una muestra notable de sus consecuencias, sino que si nos referimos a datos más globales podemos comprobar que no se crea empleo sino que disminuye. En el conjunto de los países de la C.E.E., el paro ha pasado entre 1973 y 1982 de 2,5 millones a 10,7, lo que en número índice supone pasar de 100 a 413 (se ha multiplicado por 4 en 9 años). Sin embargo, en España las cifras son aún más aterradoras, en el mismo período el paro se ha multiplicado por 5,6, acercándonos en la actualidad a los dos millones y medio de parados. Sin embargo, estos datos deben matizarse con los referidos a la población ocupada, ya que lo más grave de la situación es que en los mismos años, en la C.E.E., la población ocupada ha descendido 4,4 puntos y en España 14,3 lo cual nos sitúa con claridad en un Sistema Productivo que no crea más empleo sino que lo reduce, a pesar de todos los procesos de reconversión puestos en marcha. Esto nos determina la política de empleo y la derivada de Formación Ocupacional, ya que nuestra intervención se debe referir, con los límites globales ya señalados, a tratar de apoyar el mantenimiento y la reconversión de los puestos de trabajo, para procurar reducir lo más posible los daños que la reestructuración del sistema produce. Aún así, la velocidad de los cambios del sistema productivo exigen una transformación muy profunda de los recursos de F.O. dedicados a este sector, que aun con una experiencia amplia en España, en la actualidad se encuentran sobrepasados por la realidad.

Hoy nos enfrentamos a una modificación esencial de los sistemas de Análisis Ocupacional, Ordenación Docente, Investigación Metodológica y Certificación Ocupacional como único medio para poder conseguir resultados eficaces, junto con un incremento de la intervención en las pequeñas y medianas empresas que son las únicas que mantienen un balance positivo de creación de empleo.

2. *Formación ocupacional para la inserción profesional de los jóvenes*

Este segundo bloque responde al objetivo de facilitar la entrada en el mercado de trabajo de los que quieren incorporarse al mismo, a través de dos grandes líneas:

- a) *Favorecer la igualdad de oportunidades.*
- b) *Incentivar por medio de contratos bonificados la entrada en el mundo del trabajo.*

a) El primer aspecto, se basa en la crisis continuada del sistema, con la disminución creciente de oportunidades de colocación, lo que afecta sobre todo a los jóvenes (en la actualidad el 49 por 100 de los parados registrados tienen menos de veinticinco años). Los jóvenes son un colectivo que a los problemas generales del mercado de trabajo, añaden su inexperiencia profesional como aspecto que condiciona su incorporación a la población ocupada. Este componente produce períodos de espera para la incorporación muy largos, que generan problemas de todo tipo en el joven (pérdida de sus escasas cualificaciones, marginación, etc.). Es por ello que tratamos de ayudar a paliar el problema a través de la creación de cursos de Inserción Profesional, que tendrán tres componentes:

1. *Formación Ocupacional Básica*, que incorpora una estancia en una empresa con la finalidad de que aspectos como las relaciones, las condiciones de trabajo (horarios, disciplina, etc.) sean aspectos que se incorporen a su aprendizaje.

2. *Formación laboral*, para que el joven sepa desde cómo se rellena un currículum, a cómo se busca empleo, qué es un contrato de trabajo, cuáles son sus derechos y obligaciones, etc.

3. *Información y Orientación Profesional*, que recogerá la información precisa para adecuar las capacidades de los participantes a la coyuntura del mercado de trabajo junto con una orientación profesional básica y colectiva que les permita comenzar su camino profesional con un apoyo superior.

Con estos cursos pensamos, que al igual que en otros países, se favorecerá la movilidad ocupacional entre los jóvenes, y aumentarán las posibilidades de cubrir esa primera experiencia profesional que en muchos casos es la llave para el desarrollo social posterior.

b) El segundo bloque de medidas, los contratos especiales, son por el momento dos: en prácticas y para la formación. Ambos han

tenido unos resultados cuantitativos reducidos, sin embargo es previsible que en el futuro a corto plazo aumenten (se espera cerca de 50.000 para 1984), ya que se propone que sean los únicos contratos bonificados. Por otra parte, con algunas correcciones importantes (en los contratos para la formación, el descontrol ha originado una forma de contratación barata y desligada de los objetivos formativos) ya propuestas, es previsible que este tipo de contratos permitan, como en la gran mayoría de los países en que se han implantado, la incorporación regular al mercado de trabajo de la mayoría de los que acceden a este tipo de relación laboral inicial.

Éstas son las dos grandes líneas que creo pueden comenzar una nueva tendencia que potencie la incorporación de los jóvenes al trabajo, de todos modos su seguimiento para analizar los resultados conseguidos permitirían ir perfilando, con más acierto, medidas más aptas para solucionar los problemas planteados.

3. *Formación para el autoempleo*

Este tercer bloque parte de la base de que muchos jóvenes, y parados de todo tipo, recurren a crear nuevas actividades productivas, formando empresas autónomas, cooperativas, etc., ya que el sistema productivo regular no es capaz de darles una oportunidad. Estos procesos tienen, dentro de su constitución, necesidades formativas que pueden incluso llegar a ser esenciales para que la actividad productiva tenga viabilidad. La coordinación de medidas económicas, jurídicas y sociales son pasos previos necesarios para potenciar ese terreno que nace directamente de las zonas sumergidas de la economía. En el campo económico, la posibilidad de adelantar el seguro de desempleo, el acceso a créditos baratos y la concesión de pequeñas cantidades a fondo perdido podría viabilizar muchos proyectos de trabajo nuevos. El marco jurídico necesita, sobre todo en los aspectos impositivos, una reforma que permita que muchas actividades sumergidas, no ilegales pero sí marginales, puedan poco a poco trasladarse al campo de lo regular.

Por último, los componentes sociales, el tejido social, determinan generalmente el futuro de los proyectos elementales de trabajo, por ello la animación social y los aparatos precisos para la misma deben completar el eje en el que se desenvuelvan las nuevas iniciativas.

En este marco, la F. Ocupacional puede intervenir incisivamente completando las cualificaciones mínimas necesarias para poder constituir cualquier nuevo proyecto de actividad productiva, por elemental que parezca. Y aplicando sus métodos habituales, servir de cauce divulgador, multiplicador y perfeccionador de los procesos, pudiendo potenciar los referidos a nuevos campos de innovación, tecnologías intermedias, cobertura de servicios sociales comunitarios, etc. Hay que partir de la realidad, que arroja sin dudas a gran parte de la población activa a terrenos informales y a procesos económicos de sub-

sistencia en muchos casos, y que el analizarlos, para potenciar con la Formación Ocupacional precisa aquéllos que pueden cubrir al menos las necesidades mínimas de esa gran masa de parados, es el único camino que hoy día la dinámica de la crisis nos ofrece. Este camino nos lleva a ir construyendo un repertorio de iniciativas que desde la robótica a la venta ambulante, pasando por los cultivos de fuera de temporada, o los espectáculos de calle, debe recoger con la mayor amplitud posible las miles de posibles iniciativas y a través del fomento de lugares de encuentro (talleres de formación, comités técnicos de análisis de viabilidad, etc.) donde los protagonistas de las iniciativas puedan encontrarse, ir construyendo científicamente un camino con tantos riesgos como posibilidades de ser el horizonte esperado.

Éstas son algunas de las consideraciones sobre la realidad, que sirven de marco e impulsan las nuevas tendencias de la F.O. La transformación progresiva de estas tendencias en programas de trabajo y en materializaciones concretas podrá transformar lo que ahora son hipótesis y pequeñas experiencias en una significativa ayuda para los trabajadores ocupados y sobre todo desocupados.

El Instituto Nacional de Empleo puede servir de catalizador e impulsor de las mismas, ya que por sus características (tanto de objetivos como de posibilidades de intervención local) está en inmejorable posición para ello, pero en definitiva sólo los implicados directamente en el problema pueden garantizar la permanencia de un trabajo realizado en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- RIOL HOMS y JOAN EUGENI SÁNCHEZ, «Descualificación y sobrecualificación de la fuerza de trabajo: presentación de un debate», *Revista de Sociología del Trabajo*, n.º 2, oct.-ene. 1982.
- IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO, «Descualificación de la fuerza del trabajo o nueva etapa de desarrollo capitalista», *Revista de Sociología del Trabajo*, n.º 2, oct.-ene. 1982.
- MICHEL FREYSSINET, «¿Es posible una definición única de la cualificación?», *Revista de Sociología del Trabajo*, n.º 5, 1981.
- FRANCISCO CELADA, «Transformaciones en el espacio productivo del capital: el sistema de fábrica o la fábrica difusa», *Revista de Sociología del Trabajo*, n.º 5, 1981.
- ARIS ACCORNERO, «Fábrica difusa y nueva clase obrera», *Revista de Sociología del Trabajo*, n.º 5, 1981.
- MATILDE VÁZQUEZ, «La estructura ocupacional de las enseñanzas medias». *Revista de Educación*, n.º 271, sept.-dic. 1982.
- AGUELO CORREA VIANNA, *Transição Profissional*, Brasil, mayo 1983.
- C.F.D.T., *Los costes del progreso. Los trabajadores ante el cambio técnico*, Blume, Barcelona, 1978.
- I.N.E.M., *Propuestas de nuevas medidas de Fomento del Empleo para 1984*, dic. 1983.
- CARLOS HERNÁNDEZ, ADOLFO H. GORDILLO, CARLOS G. PLAZA, *Bases para una reforma de la Formación Ocupacional*, Madrid, oct. 1982.
- CARLOS PRIETO RODRÍGUEZ, *El empleo en el marco de la recesión económica: problemas y vías de solución*, I.N.E.M., dic. 1983.
- J. MANUEL CLEMENTE, *La sociedad local como marco para un desarrollo integrado. Nuevas formas de trabajo*, INEM, oct. 1983.

LA CONFIGURACIÓN DE LA FEMINEIDAD: LA APORTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA CONFIGURACIÓN DE LO FEMENINO

Alberto Moncada

Yo quisiera hacer un ejercicio práctico de comprobación de esa afirmación teórica de la Sociología, según la cual el sistema educativo se alía con otras circunstancias u otras dinámicas sociales, para producir unos determinados comportamientos. ¿Cuánta importancia tiene la escolaridad, en este caso, en lo que nosotros podríamos llamar el comportamiento femenino?

El ir a la escuela ¿rubrica, confirma, refuerza los modos como la familia, la sociedad, en general, hace que las mujeres se comporten de una manera convencional, o más bien, a medida que las mujeres tienen más escolaridad, los trazos de esa femineidad se van desdibujando, y se produce una cierta universalización de comportamientos? En una palabra, ¿el sistema educativo tiene algo que ver con eso que nosotros llamamos femineidad?

Naturalmente, como punto de partida, tendríamos que ponernos de acuerdo en consensuar una serie de trazos de lo que nosotros llamamos femineidad y lograr un mínimo acuerdo acerca de ellos. Sabemos de sobra que es muy difícil, es nadar en aguas profundas, tratar de definir este comportamiento femenino y que, en todo caso, desde los biologismos últimamente más recrudescidos, hasta los culturalismos más en moda, se nos puede acusar de reduccionismo. Con ese riesgo, y como se trata de un mero ejercicio hecho para discutir y para incrementar la riqueza de nuestras experiencias en estos días, me voy a atrever a elegir tres trazos de lo que podría ser, en mi opinión, las características sociales más importantes de la femineidad, y jugar con ellos en su relación al sistema educativo.

Estas características serían:

- 1.— La peculiar relación de la mujer con su cuerpo.
 - 2.— La gestión de la escasez.
 - 3.— La exaltación de la comunicación verbal.
- 1.— La corporalidad de la mujer es un asunto que se ha tratado

mucho en relación con lo que se podría llamar el mundo mercantil. La industria de la moda, la industria del vestido y la industria de la cosmética no se entendería sin hacer referencia a esta faceta.

La mujer tiene una especial relación con su cuerpo, que consecuentemente produce la costumbre de cuidarlo y la costumbre de restaurarlo de sus dificultades, de sus flaquezas, de sus debilidades. El origen social de esta actitud puede estar, en primer lugar, en la tradición del mercado matrimonial, para el cual la mujer se preparaba principalmente, en la tradición histórica que conocemos. Según aquel famoso libro victoriano, «El Matrimonio como negocio», las madres explicaban a las hijas las cosas que debían hacer para encontrar marido y, entonces, de ahí se derivaba una relación, a la vez dramática y neurótica con su cuerpo, ya que se suponía que su capacidad de colocación en el mercado de empleo tenía mucho que ver con su cuerpo, con su belleza, ya que también se suponía que el varón, además de buscar en la mujer la madre de sus hijos y la empleada de hogar distinguida..., quería una asociada sexual que le privase de la necesidad de recurrir a terceras socias para satisfacer sus necesidades sexuales.

Esta circunstancia del mercado matrimonial tiene mucho que ver con la relación peculiar de la mujer con su cuerpo. Y también tiene importancia la maternidad. La maternidad, esa circunstancia en cuya virtud la mujer tiene un huesped interno durante nueve meses y luego una especie de apéndice corporal durante unos años. La lactancia y la primera socialización producen unos sentimientos ambivalentes, pero en todo caso se produce la necesidad de restaurar el cuerpo desde la maternidad hasta la vuelta a la normalidad, y una especial conciencia de relación corporal con terceros, en este caso con el hijo. De ahí se deriva lo que yo llamo esta especial relación de la mujer con su cuerpo, este énfasis en la corporalidad, que tiene que ver con parte de esas cosas que nosotros queremos descubrir en la mujer como peculiares, como la manera que ella se relaciona con las cosas, se relaciona con los sabores, con los olores, la manera como dialoga desde su corporalidad, de una manera mucho más notoria y mucho más profunda que lo que el hombre realiza, y que tiene que ver incluso con la manera como se produce la relación sexual y no sólo la relación sexual, sino la relación afectiva, es decir esa relación corporal en la que el hombre es probablemente un aprendiz y en la que la mujer se revela experta.

¿Todo esto se modifica de alguna manera por la mayor escolaridad de la mujer, es decir el hecho de que las mujeres, masivamente, se incorporen en el sistema educativo, incluso hasta la enseñanza media, la mayoría de ellas, primero en Europa, ahora también en España?

En primer lugar, nosotros deberíamos decir que en esto, como en todo, el sistema escolar no es particularmente importante, ésta es una opinión de partida, es decir que el sistema escolar no es determinante de muchas cosas que no sean o creadas o reforzadas por la familia o por el entorno social.

La vida escolar de las mujeres, sin haber quitado importancia a su relación con el cuerpo, probablemente las ha normalizado o las ha acercado al varón porque las escuelas, en general, son de coeducación, son mixtas y hay una mayor naturalidad que viene, por ejemplo, a través de los ejercicios deportivos, a los cuales se incorporan las mujeres, y viene también por la manera de estar corporalmente organizada la escolaridad. Incluso podría decirse que la escolaridad mixta está provocando en el varón un cierto parecido, una cierta feminización. En este aspecto, la corporalidad femenina gana en comparación con los modos menos perentorios, más versátiles y más ambivalentes de la sexualidad masculina.

2.— Otra característica de la femineidad podría ser lo que yo llamaría la gestión de la escasez. El reparto de trabajos en la tradición occidental, especialmente afirmado o subrayado desde la creación de la burguesía, significa que la mujer gestiona lo doméstico y, en cierto sentido, gestiona la escasez, ya que el mundo burgués tiene una especial preocupación por la versión social de la pareja o de la familia, que muchas veces le induce a tener que hacer gastos, realizar manifestaciones exteriores que sus economías no se pueden permitir y, para compensar, se hacen economías en la vida doméstica. Para esto está especialmente dotada la mujer y su educación familiar, en la tradición femenina, la lleva a ser una artista de la escasez cuya virtud aprende de su madre y es puesta de relieve en el mercado matrimonial: «Esta mujer es una chica muy limpia y muy ahorrativa». Tantas recetas de cocina no son, en el fondo, más que una manera de economizar, tantas fórmulas de limpieza o de vestido, lo son también, aunque sea cierto que por razones de su especial manera de resolver sus frustraciones, los grandes almacenes y las compras, parece que sean algo típicamente femenino. En otro sentido, las rebajas, por ejemplo, que están dirigidas por el sector productivo a cultivar esa especial manera de sentir la escasez de las mujeres.

Por otra parte, con la ambivalencia de cualquier comportamiento humano, es perfectamente compatible que la mujer sea a la vez manirrota y ahorrativa. La escasez le viene pedida por su enclave doméstico, digamos por su patrón, y el ser manirrota le puede venir dado por su necesidad de salirse de esa situación tan angosta.

La gestión de la escasez ha tenido mucho que ver con las aptitudes sexuales de la mujer, especialmente de la mujer que nosotros conocemos, la española de los años 50, 60. Y esto es por las razones del mercado matrimonial y por la especial manera de estar organizada la vida burguesa española, con sus implicaciones en las clases no burguesas. Por ello, la escasez era una especie de definición de las relaciones entre hombre y mujer. Los varones de aquella época, los jóvenes de aquella época, nos quejábamos de lo difícil que era llegar a explayarse sexualmente con una soltera y cómo tenía uno que refugiarse, pues, en circunstancias más biográficas o en la salida al amor mercenario o cualquier otra fórmula para hacer lo que hoy hacen los jóvenes o lo que hacían en ese momento en otras partes del mundo. La razón

principal de esto, es que las mujeres tenían muy bien aprendida la lección de que para conseguir mucho, es decir para conseguir casarse, había que exhibir poco; es decir, había que negociar de tal manera la relación con el varón que de lo escaso que se le enseñara, el varón quedara prendado para solicitar de una manera ya más seria lo que quedaba, lo restante. De modo que así se componía un escenario de mezquindades, que luego no tenía precisamente una mejor solución en el matrimonio por falta de entrenamiento. Por esta serie de razones, se habla de falta de educación sexual.

El asunto se complicaba con las dificultades de obtener anticonceptivos.

¿La escolarización de la mujer ha variado esto?

La escolaridad de la mujer se produce históricamente al mismo tiempo que el bienestar económico español, y sabemos que el bienestar, evidentemente, tonifica la escasez, aunque no la suprime, y desde luego la escolaridad hace que las mujeres se acerquen a situaciones profesionales futuras que les priven o les suavicen su carácter dependiente en el hogar, su situación de empleados de un patrón que les exija una buena gestión de la escasez. Lo cierto es que cuantas más mujeres hay profesionales, cuantas más mujeres hay con la escolaridad a tiempo completo, más difícil es establecer una peculiaridad femenina en esos términos.

3.— El otro rasgo de la femineidad, que yo quiero utilizar en este ejercicio de experimentación o de análisis de la influencia relativa de la escolaridad, sería el uso del lenguaje.

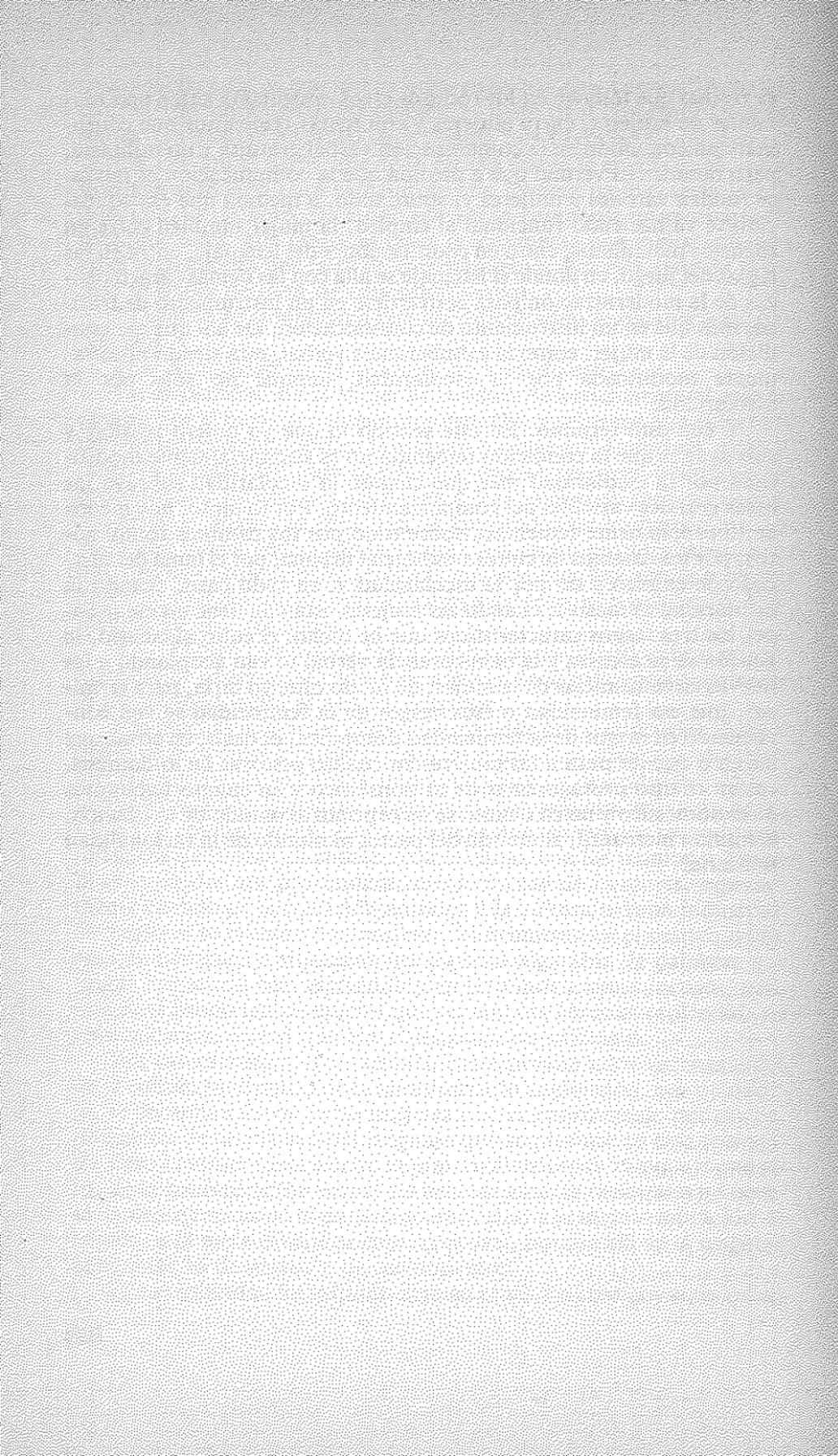
Por muchas razones la cultura latina tiene una codificación del lenguaje muy distinta a la cultura anglosajona. Nosotros solemos decir que el lenguaje, en la cultura latina, estaba muy descodificado, hasta la modernización industrial, porque el lenguaje era, más que nada, medio de comunicación. Esto, que tiene que ver con los ritmos mediterráneos de la vida en común, con el clima, con las reuniones al aire libre..., se destaca profundamente en el caso de la mujer, especialmente cuando en la tradición anterior a la cultura urbana industrial, las mujeres se reunían con mujeres, básicamente en el cultivo de tareas domésticas, y producían esa especial algarabía de palabras que tantas literaturas han esgrimido y en términos a veces jocosos, pero que en el fondo tenían mucho que ver con esa fórmula espléndida de comunicación verbal que era el lenguaje no utilitario.

Esa característica, que también correspondía a los varones antes de la cultura moderna o de la invasión de lo anglosajón, por así decirlo, se decanta a favor de las mujeres y se va suprimiendo por esa codificación de la utilidad del lenguaje que se produce en este momento. Pero la mujer sigue siendo la gran cultivadora del lenguaje gratuito, de la comunicación verbal no necesariamente racional o no necesariamente funcional al entendimiento, sino a la mera celebración de la vida, a la mera dinámica cuasi corporal, porque ahí va el lenguaje acompañado de gestos y de movimientos.

¿La escolaridad ha influido algo en esto? Yo creo que sí, es decir,

es verdad que todavía en los recintos escolares encontramos esas reuniones de mujeres, entre mujeres y con temas femeninos que consuman esa comunión en la comunicación verbal gratuita y no utilitaria, pero también es verdad que a medida que la comunicación es mixta, se funden varones y mujeres y, sobre todo, a medida que esa educación se va haciendo funcional al empleo, la mujer también entra en silencios masculinos, entra en codificaciones del lenguaje, entra en las reglas del juego, en donde el lenguaje se alía con las demás características de la modernización para convertirse en un instrumento de tráfico, más que en un instrumento de comunicación. De ahí que esa condición de la mujer, como la exhuberancia verbal, está siendo notoriamente modificada por la escolaridad, aunque no sólo por la escolaridad.

Y con esto termino. En este sentido lo que yo quiero resaltar y subrayar es que la condición femenina no es sustancialmente modificada por la escolaridad más que cuando la escolaridad subraya las otras grandes variables del comportamiento. Por lo tanto, hay menos de lo propiamente femenino, sobre todo por los cambios tecnológicos, por los cambios de cultura industrial urbana, por el tema del mercado de empleo y no por la escolaridad y, en todo caso, cuando la escolaridad es masiva, cuando las mujeres están de lleno en ese mundo, los tres rasgos característicos que he dicho: el culto al cuerpo, la gestión de la escasez y la exhuberancia verbal se van acoplando a las nuevas circunstancias de la mujer, de modo que, yo diría, para terminar, que esa femineidad o esos rasgos de la femineidad se van convirtiendo en rasgos de la femineidad doméstica, es decir, en cosas que hacen o que les pasa a las mujeres en cuanto gestoras de lo doméstico, en cuanto protagonistas de lo doméstico y en cuanto habitantes de lo doméstico y no en cuanto se incorporan al mundo de lo público, al mundo mercantil, al mundo del pacto, al mundo de la racionalidad utilitaria.



DESARROLLO SOCIALISTA Y REFORMA EDUCATIVA EN CUBA: 1959-1980

Martin Carnoy

Universidad de Stanford

En 1959, Cuba comenzó un proceso de cambio revolucionario que transformaría prácticamente todas sus instituciones. Hasta ese año, había sido una economía y una sociedad dominada por el comercio, la inversión y la cultura estadounidenses. Los Estados Unidos controlaban prácticamente las instituciones económicas y políticas de la isla; éstas estaban organizadas para desarrollar la sociedad dentro de la esfera de la influencia de los EE.UU. La Revolución cambió esta relación rápidamente y con un considerable trauma: rompió los lazos económicos y políticos con los EE.UU. y, en última instancia, hizo de Cuba una economía socialista con objetivos e ideales fundamentalmente opuestos a la organización capitalista de la producción y a la cultura individualista. Los nuevos dirigentes de Cuba intentaron, a través del proceso revolucionario desarrollar toda una nueva serie de valores para guiar a los cubanos en sus relaciones sociales. Al mismo tiempo, trataron de incorporarlos a los sectores dinámicos de la economía y de elevar su productividad por medio de una elevación de las cualificaciones.

Este fue un proceso costoso para el pueblo cubano. La Revolución distrajo recursos de las clases mercantil y profesional. Aunque en estos grupos muchos habían apoyado a las guerrillas del 26 de julio como un movimiento *reformista*, se sintieron particularmente golpeados a partir de 1960. Un alto porcentaje se fue a la vecina Miami, llevándose cualificaciones desesperadamente necesitadas por una economía que intentaba desarrollarse rápidamente. Una vez que se vio claro que el nuevo régimen no iba a mantener la vieja relación con el empresariado de los EE.UU. (incluida la Mafia), el gobierno estadounidense tomó represalias, primero con la invasión (abril de 1961) y luego con el bloqueo y un intenso sabotaje. Cuba juzgó necesario dedicar recursos masivos a la defensa nacional. Y, debido a la naturaleza misma de la Revolución, que había sido llevada a cabo por un pequeño grupo de guerrilleros bien conectados con otros grupos anti-

Batista pero no basados en ningún movimiento de masas bien organizado, había pocas estructuras —o ninguna— disponibles para desarrollar y poner en práctica un programa revolucionario sistemático. El Partido Comunista de Cuba —que no había apoyado al movimiento guerrillero— era la única organización capaz de construir esta estructura, pero debido a su oposición inicial al Movimiento 26 de julio no fue llamado oficialmente para llevar a la práctica la Revolución hasta 1975.

Las amenazas físicas a la soberanía cubana por parte de los EE.UU. y la misma falta de estructuras dieron a la Revolución un carácter diferente del socialismo de Europa del Este. Estaba más orientado hacia la base de masas, era más experimental y menos dogmático y no desarrolló una élite burocrática —una nueva clase— de la misma manera o en el mismo grado que en Europa. Aunque le faltaba una ideología marxista-leninista consistente —la ideología venía en gran medida de Fidel Castro y sus consejeros más cercanos—, la Revolución se apartó de las relaciones capitalistas de producción mucho más que Europa del Este y presentó los aspectos espontáneos de una sociedad revolucionaria. Las amenazas constantes del exterior parecían tornar más razonables los errores del régimen y hacer de Castro mismo una figura más poderosa aun que cuando marchó sobre La Habana. Durante la mayor parte de la década de los 60 y mucha de la de los 70, la Revolución fue Fidel Castro, y no un Partido Comunista ni un programa de un Buró Político.

Fue en este contexto donde tuvo lugar la reforma educativa después de la Revolución. Mientras que antes de 1959 el programa educativo era algo inmóvil que servía para mantener una estructura de clases bien definida y proporcionar a un porcentaje relativamente pequeño de cubanos el acceso al sector dinámico, de dominación extranjera, la reforma educativa de la Revolución estuvo destinada a convertir a todos los cubanos en fuerza de trabajo cualificada y a crear una conciencia socialista generalizada. La educación y el cambio educativo en la Cuba revolucionaria se convirtieron en un símbolo de la revolución misma; la educación masiva se convirtió en un medio para la participación económica y la movilización de masas. Ambas eran la esencia misma de la Revolución y estaban conectadas íntimamente con la reforma educativa. Mientras que, antes de 1959, las escuelas habían permanecido inalteradas durante una generación, la Revolución convirtió el sistema educativo en una institución de cambio y experimentación constantes.

Entre los aspectos más importantes de estos cambios estuvo un programa masivo de educación de adultos, incluidas una campaña de alfabetización de nueve meses que llegó a todas partes y rápidas medidas para satisfacer las necesidades educativas básicas en la escuela, que significaron un cambio de énfasis de la educación de los niños urbanos a la de los niños y adultos rurales, de las universidades a las escuelas primarias y secundarias, de la enseñanza académica a la formación profesional. También tuvieron lugar importantes cambios en

el *curriculum*, con una creciente atención a la escuela como el lugar donde los jóvenes aprenden a trabajar colectivamente y consiguen una preparación temprana en las cualificaciones profesionales. Para los más educados esto significó el trabajo a tiempo parcial mientras asistían a la universidad; para los alumnos de primaria o secundaria significaba que el trabajo manual era una parte integral del *curriculum* escolar. Hacia finales de la década de los 60, no obstante, la calidad del trabajo intelectual se convirtió también en foco de atención, y el *curriculum* fue reformado para elevar el nivel técnico alcanzado por todos los niños escolarizados.

Tales cambios requirieron modificaciones tanto en la forma como en la sustancia de la enseñanza. El entrenamiento profesional exigía talleres, de modo que se construyeron fábricas como parte de las escuelas o se construyeron escuelas en las proximidades de las fábricas. Las escuelas en régimen de internado aumentan el tiempo empleado por los estudiantes en un ambiente instructivo y socializador, de modo que los jóvenes fueron trasladados de las áreas urbanas a escuelas-internado rurales.

Proporcionar puestos escolares a un tercio de la población, y muchos de ellos en la forma de un ambiente total (internado) o en términos de entrenamiento profesional especial es caro. Exige recursos financieros y humanos masivos. Solamente la campaña de alfabetización de 1961, por ejemplo, supuso cerrar las escuelas y mantener a 250.000 maestros y estudiantes universitarios en el campo durante nueve meses. Durante los 60 y los 70, Cuba dedicó el 12 por 100 de su producto nacional a la educación, más que ningún otro país en el mundo y tres veces el 4 por 100 de media que la U.N.E.S.C.O. pone como objetivo para los países en vías de desarrollo. Esta dedicación a la mejora del ser humano, no sólo a través del aumento de la educación sino también por medio de la mejora de la asistencia sanitaria y la reducción del *stress* psicológico mediante la garantía de los ingresos y el empleo, entra en conflicto, al menos a corto y medio plazo, con la elevación del nivel de vida material. En Cuba, debido a su proximidad a los Estados Unidos y a la presencia de una comunidad cubana exiliada políticamente activa, el lento crecimiento económico de los 60 y la escasez de alimentos y vivienda resultantes implicaron un precio político particularmente alto: Cuba se vio forzada a defender la Revolución contra las críticas de sus «fracasos» económicos. Los éxitos ideológicos del sistema educativo, tanto al elevar la visión de sus propias capacidades por los cubanos como al elevar su conciencia revolucionaria, se vieron confrontados por los costes ideológicos de las largas colas para comprar alimentos, las viviendas pobres y la carencia de esos bienes de consumo duraderos que están asociados a la cultura capitalista de los EE.UU.

Estos no fueron los únicos costes del lento crecimiento económico. Cuba dependía y continúa dependiendo de la ayuda masiva de la Unión Soviética, principalmente a través de los subsidios al azúcar (en forma muy parecida a los proporcionados por los EE.UU. en la

década de los 50 mediante el sistema de la cuota de azúcar). A principios de la década de los 70, la Unión Soviética estaba ejerciendo presión sobre Fidel para «racionalizar» el desarrollo cubano pasando a una economía más tecnocrática y menos socialista revolucionaria —con la esperanza de que Cuba mejoraría su productividad económica lo bastante para reducir su dependencia de la ayuda soviética.

Estos costes de concentrarse más en construir el socialismo a través del desarrollo humano y menos en acumular capital tuvieron su impacto en la educación. En última instancia, la cultura de consumo capitalista mundial y el concepto soviético de la acumulación socialista de capital (industrialización y extracción socialista de plusvalor) forzaron a Cuba a abandonar paulatinamente una política en la que todos los estudiantes de secundaria deberían asistir a costosas escuelas en el campo en favor de un énfasis más «normal» en producir cualificaciones en escuelas urbanas más baratas, si era ahí donde vivían los estudiantes. Además, a partir de mediados de los 70 se puso mucho más énfasis en la educación universitaria. En parte, éstos eran pasos coherentes con el desarrollo general de la educación y la economía cubanas, y las innovaciones previas de la educación rural y la combinación de trabajo manual e intelectual no fueron abandonadas, pero el giro es pese a todo evidente. El conflicto a corto plazo entre desarrollo social y crecimiento económico (aunque a largo plazo puedan resultar consistentes) ha sido claro en Cuba durante la última generación.

La expansión educativa en Cuba, como mostraremos, fue crucial para la racionalización y la legitimación de un cambio fundamental que ya estaba en curso en la estructura económica y social. La expansión y las reformas educativas cubanas correspondían a las nuevas relaciones en la producción bajo el socialismo revolucionario de marca cubana. Esencial a estas nuevas relaciones es una ideología de *igualdad* entre todos los miembros de la sociedad cubana. Incluso antes de la Revolución, la escuela representaba esta igualdad, en el sentido de que más escolarización significaba mayor acceso a todas las instituciones de la sociedad, así como mayores ingresos. Con la Revolución, la expansión de la educación fue una expresión de una nueva *democratización* de la sociedad cubana, en la que la democracia se manifestaba en el acceso de las masas a los recursos de la sociedad y en la distribución relativamente mucho más igual de esos recursos.

Al mismo tiempo, las escuelas cubanas, junto con otras instituciones políticas, tienen la responsabilidad de desarrollar una conciencia social particular que corresponda a un ideal socialista, un ideal derivado de los debates y las luchas en la jerarquía política cubana. Este ideal también reflejaba en parte los debates y los fracasos previos del proceso revolucionario. Por consiguiente, la expansión de la escuela fue, y continúa siendo, una respuesta a la reivindicación desde abajo de una mayor igualdad (un viejo ideal) y sirve, a la vez, para desarrollar nuevos ideales y nuevas relaciones en la sociedad cubana reflejando las ideas y valores de una élite política.

Las grandes reformas educativas que tratamos en este ensayo caen dentro de cuatro categorías: primero, mostramos que las necesidades ideológicas y de legitimación inmediatas de la Revolución exigían la movilización de masas de toda la población y su incorporación a la fuerza de trabajo y a una nueva cultura política. El hecho mismo de que la dirección del Movimiento 26 de julio decidiera movilizar a los pobres cubanos caracterizó las reformas de 1959-61 como revolucionarias, más bien que simplemente reformistas. Gran parte de la movilización se logró a través de programas extensivos de *educación de adultos*. Segundo, el nuevo gobierno expandió el sistema escolar formal, poniendo énfasis desde el comienzo en la educación primaria y secundaria y, especialmente, en la expansión de la escuela *rural*. Tercero, la *naturaleza* de las instituciones escolares cambió, incorporando una visión socialista del trabajo y adaptando las escuelas a las necesidades cambiantes de la economía cubana. El problema de desarrollar una fuerza de trabajo rural cualificada y crear una nueva conciencia social se convirtió en el factor clave, en relación a la reforma de la escuela, en los 60 y primeros 70. Cuarto, la presión en favor de la acumulación de capital terminó por desplazar el énfasis hacia la economía en busca de una mayor eficiencia, y, con este cambio, la expansión escolar se tornó más tradicional a mediados de los 70, centrándose en la educación superior y en elevar el nivel técnico de los estudiantes.

Las reformas radicales del sistema educativo cubano respondieron, por consiguientes, a una dinámica democrática que exigía más escolarización e igualdad social a través de la expansión de la escuela, y correspondieron a la transformación de la estructura económica y social del país. Aunque durante muchos años la dirección cubana vio la expansión educativa como algo que contribuía directamente al proceso de acumulación de capital, al desarrollo de la conciencia socialista y a una mayor igualdad en la sociedad cubana, los conflictos entre estos objetivos han conducido recientemente a cambios en las estrategias educativas, dándose un peso creciente a la acumulación de capital. Esto suscita importantes cuestiones sobre el papel del gasto público en la construcción de una sociedad socialista en un mundo todavía dominado por la hegemonía capitalista.

En las sociedades en transición radical de un sistema económico a otro, la educación puede servir para preparar al pueblo para el nuevo sistema. Por consiguiente, el proceso de enseñanza intenta desarrollar nuevas actitudes y valores para contribuir al desarrollo de un nuevo sistema de producción, más que a la reproducción de un sistema existente. En una sociedad en cambio radical, instituciones como las escuelas, situadas fuera del sistema productivo, están aparentemente llamadas a transmitir estas nuevas actitudes y valores dirigidos hacia el proceso mismo de cambio radical. En Cuba, el sistema escolar formal, incluidas las escuelas para obreros y campesinos, fue reorganizado para hacer frente a las responsabilidades cotidianas de cambiar estos valores.

Así, pues, las reformas radicales del sistema educativo cubano se correspondían con la transformación de la estructura económica y social del país, como un medio lógico y necesario de llevar a cabo los objetivos de movilización e incorporación de la Revolución. Una vez cubierta la fase inicial de esta transformación, las posteriores reformas educativas, bajo el socialismo cubano, correspondieron a cambios en las necesidades de mano de obra y en la visión de la dirección cubana sobre cómo incrementar la productividad dentro de un marco económico y social socialista. A partir de mediados de los 60, el problema de la productividad fue visto —a largo plazo— como un problema de cualificaciones y conciencia. Los incentivos morales fueron sustituidos gradualmente por incentivos más directos (si bien por lo general colectivos, más que individuales, pero también individuales) destinados a mejorar la eficiencia en la economía y en el sistema educativo. Estos últimos cambios reflejaron los diversos intentos de resolver el problema del crecimiento económico dentro de los límites impuestos por los objetivos igualitarios y de movilización de masas planteados por la Revolución. El gobierno cubano adaptó continuamente al sistema educativo para que se adecuara a sus estrategias para aumentar el producto *per capita* y hacer viable la economía socialista.

Al mismo tiempo, el tema subyacente de los principios de la Revolución, de que la educación era un *derecho* que debía estar al alcance de todos, continuó también siendo un fundamento de la política educativa. Esta democratización de la sociedad cubana —en gran parte por medio de la expansión de los servicios sociales— era en sí misma una importante legitimación del Estado socialista y un logro siempre creciente de la Cuba revolucionaria que la situaba aparte de otros países capitalista latinoamericanos. Pero significaba que la educación tenía que seguir expandiéndose a un ritmo rápido con el fin de que el Estado pudiera cumplir su mandato democrático con el pueblo cubano.

OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LOGROS ECONÓMICOS EN LA CUBA REVOLUCIONARIA

El cuadro I muestra los distintos estadios del desarrollo económico y social cubano después de 1958. Cuba atravesó distintas fases de estrategia económica como parte de su búsqueda de una mayor productividad y un mayor producto total al mismo tiempo que hacía llegar cantidades masivas de servicios humanos incluso a los miembros más pobres de la sociedad. En la primera fase, el énfasis fue puesto en la redistribución de la riqueza existente, lo que incluía la campaña de alfabetización (1961), el comienzo de la educación primaria de adultos y escuelas especiales para antiguas prostitutas y otros particularmente maltratados por el régimen de Batista. La tasa de crecimiento fue alta en este período, debido al uso intensivo de la capacidad in-

dustrial excedente. En 1961, comenzó el desplazamiento del monocultivo de azúcar (una cosecha tan identificada con la hegemonía de los EE.UU.) hacia una agricultura diversificada y la industrialización rápida, pero para 1963 había fracasado debido a la falta de comercio exterior. En 1963-64 fue reformulada de nuevo la estrategia de crecimiento, esta vez en dirección a un crecimiento centrado en el azúcar y orientado hacia la exportación en el que la industrialización estaría basada en la producción agrícola. Además, la influencia de Che Guevara se hizo sentir en el esfuerzo para construir el socialismo antes de alcanzar un alto nivel de desarrollo económico. Este esfuerzo se manifestó en el apoyo en los incentivos morales para elevar la productividad y el comienzo de una economía desmonetarizada.

El fracaso en alcanzar los 10 millones de toneladas de azúcar en 1970 obligó de nuevo a una reevaluación de la estrategia de crecimiento, esta vez apartándose de los incentivos morales y la toma de decisiones personal y centralizada, dejando el énfasis total en el azúcar, hacia la mecanización de la producción de azúcar y la mayor diversificación de la agricultura y hacia un mayor énfasis en las graves necesidades de vivienda. Los primeros años 70 fueron un período de rápido crecimiento económico y expansión de los servicios sociales. El mayor énfasis en la eficiencia parecía haber ofrecido resultados. Los incentivos morales eran todavía parte de la vida económica cubana, pero se introdujeron y promovieron incentivos materiales a todos los niveles.

Esta tendencia fue reforzada por el discurso de Castro ante el I Congreso del Partido Comunista, en diciembre de 1975. Los cambios de política de 1970-71 habían producido una tasa de crecimiento anual del 10 por 100 durante cinco años. Había habido elecciones experimentales en una provincia y habían ido bien. La productividad en las fábricas se había elevado. La mecanización de la agricultura estaba resolviendo progresivamente la escasez de mano de obra en las áreas rurales. La intervención económica de los EE.UU. se había vuelto desdénable. Por consiguiente, en 1975, Castro amplió el movimiento de los cinco años anteriores hacia la descentralización y la democratización, empujando al mismo tiempo en favor de un aumento de la eficiencia por medio de la contabilidad de costes.

El primer plan quinquenal (1976-80) proyectaba una tasa de crecimiento algo inferior (6 por 100 anual) y una constante diversificación de la agricultura y la industrialización. De acuerdo con el *Anuario Estadístico de Cuba* de 1980, la tasa global de crecimiento en este período fue solamente del 4,9 por 100 anual, con el producto industrial creciendo al 3,8 por 100 y la agricultura al 4,6 por 100. No obstante, en los tres últimos años de este período, 1977-1980, el producto global creció a una tasa del 8,1 por 100, la industria al 5,1 y la agricultura al 5,0 por 100. Qué parte de esto representaba inflación en el precio de los insumos y el producto es difícil de decir a partir de los datos cubanos. Debe hacerse notar que el producto agrícola representó el 11 por 100 del producto total de este período, y la industria basada

CUADRO I
OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LOGROS ECONÓMICOS EN LA

AÑO	OBJETIVOS PRIORITARIOS	ESTRATEGIA DE CRECIMIENTO
1959 1 mayo	Redistribución de la renta (p.e., reforma agraria, reforma urbana; creci- miento rápido automá- tico)	
1960	Reducción de la dependen- cia de los EE.UU.	
1961	Crecimiento y diversifica- ción estructural	Primera Estrategia de Cre- cimiento
1962		Industrialización instantá- nea
1963		Diversificación agrícola
1964	Crecimiento sin diversifica- ción estructural	Segunda Estrategia de Cre- cimiento
1965	Disminuye énfasis en redu- cir dependencia	Orientada a exportación Centrada en azúcar
1966	(El Hombre Nuevo se con- vierte en el objetivo principal, pero también es el medio de alcanzar el crecimiento)	La industria sirve a las ne- cesidades de la agricul- tura
1967		Esfuerzo masivo de inver- sión
1968		
1969		
1970 1 sept.		

CUBA REVOLUCIONARIA: RESUMEN ESQUEMÁTICO

ESTRATEGIA INSTITUCIONAL	ESTRATEGIA DE MOVILIZACIÓN	LOGROS ECONÓMICOS (en términos de crecimiento, redistribución, de la renta, pleno empleo y reducción de la dependencia)
Las empresas siguen como hasta entonces Reformas redistributivas	Estructura de incentivos materiales	Crecimiento: excepcionalmente rápido Redistribución de la renta: vuelta más equitativa Desempleo: considerablemente reducido Dependencia: todas las relaciones con los EE.UU. rotas

Nacionalizaciones		
Marcha en punto muerto	Algún trabajo voluntario	1961-63 Crecimiento: negativo Distribución de la renta: más equitativa
Planificación central estilo soviético	Incentivos materiales y algunos morales (Emulación, trabajo voluntario)	Desempleo: aún más reducido (escasez de mano de obra en agricultura; surge el paro encubierto) Dependencia: dependencia enormemente aumentada de la U.R.S.S.

	(El Gran Debate)	1964-mitad 1970 Distribución renta: más equitativa (debido al intenso racionamiento); surgen privilegios a finales de los 60 Desempleo: desaparece paro abierto; pero encubierto sigue siendo serio Crecimiento: estancado en términos agregados; éxito en algunos sectores (níquel, arroz, pesca); 1970: éxito azucarero a costa de la economía no azucarera Dependencia: sigue la profunda dependencia de la U.R.S.S.
	Mayor énfasis en incentivos morales	
	Religión política	

Ofensiva Revolucionaria		
Alto grado de centralización Se asigna papel administrador a Fuerzas Armadas	Menor énfasis en los incentivos materiales Movilización de masas mediante persuasión moral y métodos militares	

AÑO	OBJETIVOS PRIORITARIOS	ESTRATEGIA DE CRECIMIENTO
1970 1 sep.	El crecimiento sigue siendo el objetivo clave	Modificación de la Segunda Estrategia de Crecimiento
1971	Disminuye aún más el énfasis en la reducción de la dependencia	Inversión diversificada
1972	La democratización se convierte también en objetivo en última instancia	Se reduce el esfuerzo de inversión Elevada prioridad para la inversión en viviendas
1973		
1974		
diciembre		
1975	El crecimiento sigue siendo el objetivo clave, con mayor énfasis en la producción para la exportación y en las industrias que no emplean materiales importados	Primer Plan Quinquenal (1976-1980)
1976		Tasa de crecimiento planeada algo menor (6 % anual); prosiguen diversificación e inversiones y continúa mecanización; industrialización acelerada
1977		
1978		
1979		
1980		

ESTRATEGIA INSTITUCIONAL

ESTRATEGIA DE MOVILIZACIÓN

LOGROS ECONÓMICOS
(en términos de crecimiento, redistribución, de la renta, pleno empleo y reducción de la dependencia)

Mitad 1970-72

Democratización

Alguna descentralización administrativa

Despersonalización de la administración económica

Democratización

Reducción del papel del partido

Nuevo énfasis en los incentivos materiales

Coerción selectiva (Ley contra la vagancia)

Crecimiento: recuperación de la economía no azucarera; problemas con el sector azucarero en 1971-72

Dependencia: sigue la profunda dependencia de la U.R.S.S.

Distribución de la renta: el énfasis en los incentivos materiales reduce la igualdad pero aumenta la equidad de la distribución de la renta

Desempleo: 101.081 vagabundos son puestos a trabajar (1971); la productividad reduce el paro encubierto

Continua despersonalización administración económica

Planificación centralizada con toma de decisiones descentralizada al nivel de las fábricas

Experimento de elecciones locales (Poder Popular) en la provincia de Matanzas

Creciente desmoralización del Partido Comunista. Incentivos colectivos materiales. Elección de delegados locales a la Asamblea Nacional del Poder Popular para administrar áreas locales

Tasa aproximada de crecimiento del 5 %. Sigue la dependencia de la U.R.S.S. Apoyo directo a los movimientos de liberación africanos y nicaragüense. La distribución de la renta permanece más o menos igual, pero los que tienen más educación reciben beneficios crecientes, tales como el acceso a un automóvil.

en la producción agrícola (como es el caso del azúcar, la pesca, la alimentación y el tabaco) otro 24 por 100. Cuba se está transformando lentamente en un país industrializado.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS BAJO LA REVOLUCIÓN

Las principales reformas de la Cuba post-revolucionaria giraron alrededor de la movilización de toda la población hacia actividades productivas y la transformación de la base ideológica a través de la cual éstas funcionaban. Al mismo tiempo, las reformas respondían también a la necesidad de un trabajo más altamente cualificado, tanto en las áreas rurales como en las urbanas, para el crecimiento económico, y al desarrollo de cualificaciones particulares según fue definido por el giro global de la política económica cubana hacia la autosuficiencia técnica y por los giros particulares de la política descritos en la sección anterior.

Estas reformas se situaban en el contexto de la ideología revolucionaria cubana, una ideología que era claramente diferente de la ideología capitalista de la sociedad pre-revolucionaria. Las reformas tuvieron lugar en un orden particular, es decir, cada reforma fue el resultado de acontecimientos que la precedieron, incluidas otras reformas. Tal como hemos discutido más arriba, los cambios en la sociedad cubana se volvieron mucho más experimentales, y el proceso de cambio cobró nueva importancia. Así, la campaña de alfabetización influyó en el futuro de la educación de adultos; las escuelas secundarias en régimen de internado en áreas rurales para estudiantes rurales y urbanos surgieron de la experiencia de tener a los estudiantes trabajando en las áreas rurales seis semanas al año (escuela en el campo-escuela al campo, aunque la última continuó después de que se desarrollaran las escuelas en el campo); los abandonos en el nivel primario dieron como resultado nuevas escuelas para tratar a los que abandonaban, etc. El lector no debería perder de vista el proceso que creó las reformas, un proceso en gran medida de ensayo y error, buscando las nuevas formas de educación más adecuadas a las necesidades económicas y sociales.

Las reformas más importantes a partir de 1959 fueron el cambio radical en los propósitos y la estructura de la educación adulta, la expansión escolar en los niveles primario y secundario, el desplazamiento de la escuela hacia áreas rurales, la creciente relación entre escuela y trabajo y, en última instancia, la combinación de escuela y lugar de trabajo —la escuela como unidad de producción. Además, la socialización en la escuela pasó de promover la motivación individual a promover el trabajo colectivo, aunque cabe preguntarse cuánta competencia individual existe todavía en las escuelas de cara a ser seleccionado para la promoción a las escuelas de élite y para acceder a la universidad. Cabe también preguntarse en qué medida el aula cubana misma se ha convertido en menos jerárquica.

Antes y después de la campaña de alfabetización hubo una expansión muy rápida de la escolarización formal, tanto para los adultos como para la juventud, especialmente en el nivel primario. En 1958 había alrededor de 7.500 escuelas primarias con unos 717.000 alumnos. En el primer año de la Revolución esta cifra había aumentado en más del 40 por 100, hasta más de un millón de alumnos inscritos, teniendo lugar los mayores aumentos en las escuelas primarias rurales. La inscripción primaria rural continuó creciendo rápidamente entre 1959 y 1962, aproximadamente a un 7 por 100 anual, pero entonces el crecimiento se redujo, elevándose de nuevo a partir de 1967. En 1974, había casi 13.000 escuelas primarias rurales y 2.800 urbanas, con un total de 1.900.000 alumnos inscritos. Esta cifra permaneció aproximadamente al mismo nivel hasta 1976-77 y comenzó entonces a declinar (1.550.000 en 1980). Menos de 20 años después de la Revolución, todo niño cubano terminaba la enseñanza primaria, mientras en 1956-57 sólo se matriculaban el 50 por 100.

La inscripción en la escuela secundaria creció también rápidamente, pero el ritmo disminuyó a finales de los 60 alrededor de un 5 por 100 anual. Casi todo este crecimiento tuvo lugar en el nivel básico de la secundaria (cursos 7.º y 8.º). A partir de 1971-72, sin embargo, el aumento de la matriculación en este nivel y en el preuniversitario fue muy rápido, de 186.000 alumnos en 1971-72 a 690.000 en 1979-80 (un aumento del 18 por 100 anual) en el nivel secundario básico, y de 16.000 a 135.000 en el nivel preuniversitario (un aumento del 30 por 100 anual). En 1980 se graduaban 172.000 alumnos en la escuela secundaria básica y 30.000 en la preuniversitaria.

Las cifras indican que la educación cubana se expandió de abajo a arriba —primero la primaria, después la secundaria básica, tras ella la preuniversitaria y, finalmente, la universidad, que creció lentamente hasta 1973-74 y luego a 146.000 alumnos en 1979-80. La relativamente alta inversión en los niveles inferiores de la escuela refleja la orientación de masas del programa educativo del gobierno en los primeros años de la Revolución y, con esta orientación hacia las masas, el empleo de la educación para cubrir los objetivos revolucionarios de igualar los ingresos y los servicios. A pesar del tremendo esfuerzo realizado en la expansión escolar y la formación del profesorado, la expansión encontró dificultades a finales de los 60: había una reconocida escasez de profesores en el nivel secundario, en parte como resultado de la baja cualificación de los maestros rurales de las escuelas primarias, y esa escasez hizo que el abandono escolar se convirtiera en un problema serio.

Una vez completada satisfactoriamente la campaña de alfabetización, se dirigió la atención hacia los adultos a los que apenas se había enseñado a leer y a escribir, así como a los que no habían terminado la escuela primaria. Se desarrollaron varios tipos de educación de adultos, y todos con el propósito de elevar las destrezas cognitivas de los adultos e incorporarlos a la nueva ideología. Las clases de educación formal comenzaron a principios de 1962 para adultos de 14 años o más a los que se había alfabetizado durante la campaña y para los que no habían terminado jamás la enseñanza primaria. Además, hubo clases especiales de mejoramiento para adultos obreros y campesinos que habían terminado tres o más años de primaria pero no el sexto. A menudo, los estudiantes de preuniversitario y de la universidad enseñaban en estas clases para ganar dinero para sus propios estudios.

La inscripción en la educación obrera y campesina en el nivel primario alcanzó su cota a mediados de los 60, tal como podía esperarse—muchos adultos fueron alfabetizados a través de la educación básica; alrededor de 350.000 se habían graduado en 6.º curso para 1967; y la población adulta con menos años de educación envejeció progresivamente, retirándose lentamente de la fuerza de trabajo. Por otra parte, comenzaron a desarrollarse a finales de los 60, como parte de esta misma tendencia, dos nuevos aspectos de la educación de adultos: escolarización secundaria para adultos, pero también una educación secundaria de nivel inferior y facultades obreras y campesinas, creadas en 1964 y que preparan a los adultos para entrar en la universidad. La realización de un curso de secundaria abre el camino a una educación ulterior en las facultades obreras y campesinas. Estas facultades son cursos de choque preparatorios para la universidad y están abiertas a los miembros de los sindicatos, las fuerzas armadas, el Ministerio de Educación y las organizaciones de masas. El calendario de estas facultades está coordinado con el ritmo laboral, y las clases tienen lugar por lo general en el lugar de trabajo. La experiencia de estos cursos ha llevado a Castro a predecir que, en el futuro, prácticamente toda fábrica, toda zona agrícola, todo hospital y toda escuela se convertirá en una universidad. En 1976-77 (el año cumbre), había alrededor de 111.000 personas inscritas en estas facultades, y para 1978-79 se graduaban anualmente 12.000.

No está claro en qué medida los programas de educación de adultos tuvieron éxito en alcanzar los objetivos de socializar a los adultos y elevar sus competencias cognitivas hasta el nivel del sexto curso de una escuela primaria cubana. De cualquier manera, la existencia de una vía de educación alternativa accesible para los trabajadores ha posibilitado a cientos de miles de ellos elevarse a sí mismos y convertirse en parte de la elevación general de la población y de la redistribución de los servicios por el gobierno.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA

Quizá el primer gran cambio que tuvo lugar en el plan de desarrollo cubano fue, en 1963-64, la disminución del énfasis en el desarrollo industrial en favor de la expansión del sector agrícola. Para entonces había habido emigración a gran escala a las áreas urbanas y el desarrollo agrícola se veía obstaculizado por la escasez de mano de obra rural, así como por su baja productividad.

La educación respondió a este énfasis en el desarrollo agrícola: a partir de 1963 hubo un rápido crecimiento de la educación técnica de nivel medio en las escuelas agrícolas, con un declive temporal de la matriculación en las escuelas técnicas industriales. La inscripción en ciencias agronómicas en la universidad también creció rápidamente a partir de 1963. El énfasis en el desarrollo agrícola, por consiguiente, tuvo un importante efecto sobre la orientación de la formación técnica y científica.

Paralelamente a su fuerte necesidad de mano de obra rural y al énfasis en la producción agrícola, a partir de 1966, la economía cubana giró hacia incentivos morales, antes que materiales, y hacia el desarrollo del hombre nuevo socialista. El concepto de emulación socialista había estado presente en la base ideológica de la estructura económica desde los primeros años de la Revolución, y se tradujo dentro de las escuelas en subrayar el trabajo colectivo más que el logro individual. Con la llegada de los incentivos morales, se puso un énfasis enormemente *umentado* en la relación de las escuelas con el trabajo y en enseñar a los jóvenes en la escuela a comportarse de una manera colectiva, no egoísta y altruista.

LA ESCUELA AL CAMPO

La reforma educativa que reflejó la necesidad de mano de obra agrícola y el desarrollo del hombre nuevo socialista fue «la escuela *al campo*». El primer experimento de trasladar una escuela al campo tuvo lugar en 1966. Los objetivos de estas escuelas fueron definidos en torno al ideal social de la formación del «nuevo hombre socialista», y se proponían eliminar las diferencias entre la ciudad y el campo, estableciendo estrechos lazos entre la escuela y la vida cotidiana, y educar a la nueva generación en y para el trabajo. Aparentemente, el proyecto tuvo resultados positivos en contribuir al surgimiento de una conciencia real de la agricultura y las industrias conexas entre los estudiantes. Lo que es más, al vivir juntos durante unas siete semanas en el campo, los estudiantes fueron introducidos en la mecánica de la organización y el autogobierno basados en el trabajo y la cooperación grupales, desarrollando así una comprensión de la acción colectiva. Durante el período de trabajo/estudio, profesores y directores vivieron junto con los estudiantes en los mismos dormitorios y trabajaron con ellos en el campo. Estas actividades —estudiantes y profe-

sores trabajando por igual codo con codo con los campesinos— probablemente contribuyeron en gran medida a la eliminación de las barreras de clase basadas en la distinción entre trabajo manual y no manual. Además, como señala Bowles:

En el programa *escuela al campo*, el liderazgo del grupo a menudo cae en quienes hacen bien el trabajo, no en los monitores ni en otros que sobresalen en las tareas intelectuales. Esta inversión ocasional de la jerarquía del sistema escolar enseña por sí misma una lección adicional sobre la igualdad. (Bowles, 1972, p. 296)

Pero el movimiento «escuela al campo» también satisfizo, en parte al menos, la necesidad de más mano de obra agrícola. En el año escolar 1972-73, había todavía casi 200.000 estudiantes envueltos en el trabajo temporal a través del programa. Los estudiantes realizaron casi 20 millones de horas de trabajo agrícola, lo que representó unos 3 millones de jornadas académicas. Trabajando sobre 160.000 hectáreas de tierra, cosecharon 2,5 millones de quintales de verduras y frutas pequeñas y 800 millones de libras de caña, y sembraron 19.000 hectáreas de tierra. Como ha argumentado Mesa-Lago, aunque la productividad de estos estudiantes era muy inferior a la de los cortadores de caña profesionales, su contribución neta al producto (una vez cubiertos los costes de alimentarlos y alojarlos) probablemente fue positiva. Por consiguiente, el programa de escuela al campo no sólo era coherente con el desarrollo del «hombre nuevo socialista», sino que correspondió a la necesidad de trabajo voluntario agrícola resolviendo carencias significativas de trabajadores agrarios.

No obstante, el lento crecimiento de la agricultura (en comparación con el crecimiento sostenido de la industria) y el papel dinámico que la agricultura tenía y tiene que jugar en el desarrollo cubano, trajeron consigo una de las principales dificultades económicas encontradas por la dirección cubana: el logro general de la igualación de los ingresos y la eliminación casi completa del paro abierto parecían haber reducido la productividad en las áreas rurales. Incluso antes de las dificultades de la cosecha de azúcar de 1970, los líderes cubanos estaban empezando a rechazar el concepto de los incentivos morales como una salida para el dilema de la productividad y comenzando a buscar otras soluciones.

En su esfuerzo por aumentar el crecimiento económico, el gobierno hubo de afrontar también la distracción de grandes cantidades de fondos públicos para la escuela. El porcentaje de las inversiones dedicadas a la escuela, la salud y otros servicios sociales descendió durante la década; sin embargo, la necesaria mayor expansión de los sectores agrícola e industrial no sólo requería trabajo cualificado, sino también enormes inversiones de maquinaria. Había que encontrar un camino que *redujese el coste de la escuela* para la economía y al mismo tiempo hiciera disminuir las tasas de abandono y repetición.

Con el intento de resolver estas dificultades, las escuelas *al campo*

comenzaron a perder puntos a partir de 1970 por tres razones: primero, se tornó claro que el sistema de trabajo voluntario en las áreas rurales no resolvería los problemas de la producción; segundo, los estudiantes estaban perdiendo una media de unos 45 días al año trabajando en el campo, y, aunque se suponía que estudiaban al mismo tiempo que trabajaban, «casi todo el mundo admite que no se estudia muy en serio en los campos de trabajo ni en otras actividades extraescolares» (Bowles, 1972, p. 320)¹, y tercero, durante el resto del año las escuelas eran muy tradicionales en su modo de funcionamiento y en sus costes.

LA ESCUELA EN EL CAMPO

Para resolver todas estas dificultades, la escuela *al* campo fue sustituida por la escuela *en* el campo; las escuelas *en* el campo son escuelas secundarias de primer grado (séptimo, octavo, noveno y décimo cursos) dedicadas principalmente a los estudiantes urbanos y que combinan el trabajo y el estudio en períodos anuales.

Ya no habrá escuela al campo: ahora hay la escuela en el campo. Ya no habrá cinco semanas, seis semanas, 40 días, 50 días en los que el estudiante deja los estudios para hacer trabajo en el campo. No. Combinaremos sistemáticamente el trabajo y el estudio diariamente. ¿Qué nos permite esto? Nos permite crear *una base económica a partir de este plan educativo*. Porque entendemos que la producción de estas escuelas cubrirá los costes de inversión y los gastos escolares. Si es así, entonces *seremos capaces de construir escuelas de este tipo sin limitaciones*. Si es así, podremos continuar ampliando y desarrollando estos planes. Este tipo de escuela combina dos factores: primero, un tipo educativo ideal de educación socialista, una educación comunista con las necesidades de nuestro propio desarrollo económico. Al mismo tiempo, este tipo de escuela no es una carga para la economía, sino que contribuye a la economía y al desarrollo del país. Por tanto, podemos continuar construyendo este tipo de escuelas hasta que tengamos a todos nuestros estudiantes en escuelas secundarias similares. Por eso consideramos que, para las condiciones de nuestro país, éste es el tipo ideal de escuela. (Fidel Castro, 25 de abril de 1971) (El subrayado es nuestro)

En el curso 1972-73, acudieron a las escuelas secundarias de primer grado en el campo alrededor del 11 por 100 de los estudiantes

¹ En 1971, delegados que representaban a maestros, educadores, científicos y agencias e institutos culturales participaron en el I Congreso Nacional de la Educación y la Cultura. Entre otras recomendaciones, criticaron las *escuelas al campo* sobre la base de que el tiempo de escolarización formal perdido estaba teniendo efectos negativos sobre el trabajo académico de los estudiantes y de que las actividades del programa estaban siendo pobremente integradas dentro del sistema escolar formal (Dahlman, 1973, p. 79).

inscritos en el primer ciclo del sistema educativo secundario, y en 1974-75, más de 75.000, o el 22 por 100, fueron a escuelas en el campo (Junta Central de Planificación, 1976). Las escuelas tienen sus propias características organizativas distintivas. Los estudiantes, la mayoría de los cuales vienen de áreas urbanas y se alojan en la escuela, mantienen contacto con sus familias pasando normalmente los fines de semana en el hogar. Además, la escuela combina sistemáticamente el estudio y el trabajo durante *todo el año escolar*, produciendo bienes que son parte del plan de desarrollo económico.

El nuevo programa trata de elevar la *conciencia colectiva* de los estudiantes mediante la organización del estudio y el trabajo; en este sentido, la escuela es similar a sus predecesoras. Pero, en contra de otras ideas de la escolarización, este tipo de institución educativa está construida en torno a planes de producción agrícola (cítricos, café y verduras); el grupo responsable de la actividad productiva en cada escuela está implicado en el consejo administrativo del plan agrícola. Asimismo, esta nueva escuela se diferencia en que trata directamente de reubicar futuros trabajadores de la ciudad a las áreas rurales, preparando a los jóvenes urbanos para ser trabajadores agrícolas cualificados. Finalmente, la idea de que las escuelas deberían realmente financiarse a sí mismas produciendo tantos bienes como cuesta el funcionamiento de la escuela es una ruptura total con la práctica educativa normal y algo nuevo incluso para Cuba.

Las escuelas en el campo, como las escuelas secundarias en la organización anterior de la educación, usan monitores estudiantes y tienen círculos científicos y tecnológicos para promover el interés de los estudiantes y ofrecerles una oportunidad de ampliar sus estudios teóricos y prácticos en campos específicos. Además, aunque los incentivos morales hayan perdido peso en la producción, las escuelas en el campo, a través del proceso de trabajo y de un fuerte énfasis en la ideología revolucionaria, están intentando construir un nivel de conciencia que hará de los incentivos morales en la producción algo más plausible en el futuro. A pesar del aumento en el uso de incentivos materiales en las fábricas, las escuelas están enteramente organizadas en torno a la emulación socialista, la participación de masas y los incentivos morales. Estas escuelas representan una reforma profunda del sistema educativo cubano, una reforma del trabajo rural, y el compromiso de la dirección cubana con el desarrollo agrícola como sector principal del desarrollo económico.

Al mismo tiempo que el sistema de enseñanza secundaria se desarrolla siguiendo las líneas de la escuela en el campo, la escuela primaria y la universidad están siendo también transformadas de acuerdo con este mismo concepto. El modelo de trabajo de la escuela primaria se basa en un experimento de huertos escolares en la provincia de Las Villas, donde los estudiantes de primaria empezaron a cultivar verduras en 1971-72. Este experimento tuvo tanto éxito que los huertos escolares se extendieron a La Habana en 1972-73, y a toda Cuba en 1973-74.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En lo que se refiere a la universidad, la nueva despersonalización de la planificación y el giro hacia cierta descentralización de la gestión de la producción han contribuido a un rápido incremento del crecimiento del sistema universitario. Además, aparentemente, ha habido un compromiso mucho mayor con el aumento de la matrícula universitaria ahora que el período de utilización de la expansión educativa, principalmente como medio de alcanzar el igualitarismo económico y social, ha pasado. El nuevo énfasis en el crecimiento económico y la preocupación *primordial* por el desarrollo de una gestión y una capacidad técnica de alto nivel (lo que siempre fue un objetivo importante de la dirección revolucionaria) ha sido un factor de primer orden en la asignación de más recursos a la universidad, particularmente en las enseñanzas técnicas más elevadas.

Mientras que el énfasis general en la asignación de recursos para la educación indica un fuerte compromiso con la igualdad y quizá, incluso, un deseo de frustrar el desarrollo de una élite tecnocrática, otras medidas parecen ir en contra de este propósito. En una sociedad que se propone un avance científico y tecnológico rápido partiendo de una posición de atraso educativo, la necesidad de llenar posiciones científicas de alto nivel ha hecho surgir la tentación de ofrecer oportunidades educativas especiales a los estudiantes con un talento especial. En La Habana se ha establecido una escuela secundaria para la élite intelectual, y hacia 1969 había planes en curso para establecer otras en las restantes provincias. Los estudiantes de esta escuela son elegidos principalmente sobre la base de su rendimiento escolar. (Bowles, p. 301)

A pesar de esta tendencia hacia el elitismo a través de la selección con base en los resultados escolares para escuelas secundarias especiales que tienden a conducir a la universidad, habría que volver a subrayar que los estudiantes de estas escuelas secundarias de élite deben dedicarse al trabajo productivo mientras están estudiando, así como que el estudiante universitario debe también trabajar al mismo tiempo que estudia y ocupar una posición productiva a lo largo de toda su estadía en la universidad. Además, ahora hay un control mayor sobre los *tipos* de estudios que pueden seguirse en el nivel universitario, control directamente relacionado con las necesidades de mano de obra profesional de acuerdo con el plan de desarrollo. Hasta 1969-70, la elección de carrera universitaria dependía individualmente de los estudiantes, lo que produjo un rápido crecimiento en otras disciplinas, como las ciencias agronómicas. En 1970, la universidad comenzó a coordinar con el plan económico las admisiones en distintos programas, limitando el acceso a programas que históricamente habían arrojado un número relativamente alto de graduados e intentando expandir otros considerados como cruciales para el futuro desarrollo económico.

Así, pues, mientras que las pautas de inversión y el sistema de selección en la educación cubana parecen reflejar un elitismo creciente enfocado hacia el crecimiento económico, el *curriculum* en todos los niveles, diseñado también para integrar a las escuelas y a los estudiantes dentro del sistema productivo, está orientado hacia los incentivos morales, el hombre nuevo socialista, el intento de revitalizar la ideología revolucionaria del amor al trabajo y la integración del trabajo manual y la actividad intelectual.

CONSECUENCIAS Y PROBLEMAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS CUBANAS

¿Qué se ha logrado con todas estas reformas? Sabemos que los cambios en la educación *no* han producido una distribución más igual de la renta ni niveles más bajos de desempleo: estas reformas económicas han sido resultado de la intervención directa en el sistema económico; de hecho, la naturaleza de la expansión educativa en Cuba reflejaba la misma ideología que produjo la intervención económica en favor de una mayor igualdad en los ingresos y del pleno empleo. En lo que concierne al crecimiento del producto, *a corto plazo* probablemente resultó perjudicado por las cuantiosas inversiones en educación y alfabetización a lo largo de los primeros años 60: en 1961, la inversión improductiva era casi la mitad de la inversión total (sin contar con las ganancias no obtenidas), y aunque una porción sustancial de la misma fue dedicada a la educación de adultos, la mayor parte de la formación de adultos en ese período estuvo dirigida hacia la alfabetización y los conocimientos básicos. A largo plazo, la concentración en la educación *probablemente contribuyó* al crecimiento económico, en particular en el sector agrícola y en aquellas ramas del sector agrícola, como los cítricos, en las que otros obstáculos no impedían el aumento de la producción (azúcar, por ejemplo). Las inversiones educativas contribuyeron a la movilización de masas, un elemento clave en el modelo cubano de desarrollo socialista.

Si bien podemos decir poco sobre la contribución de las inversiones en educación al crecimiento, podemos ser mucho más concretos sobre la oferta de servicios sociales: en un período relativamente corto de tiempo, Cuba fue capaz de reemplazar a los doctores, maestros e ingenieros que se habían ido tras la Revolución. La educación y el cuidado de la salud se ofrecen en mucha mayor cantidad y con mucha más claridad para la masa de la población en los 70 que se ofrecían en los 50. Además, apenas hay analfabetos en Cuba y los materiales de lectura están también disponibles en cantidades mucho mayores ahora que antes de la Revolución. En parte, ha sido a través de la educación masiva como la gente de las áreas rurales ha sido incorporada a la corriente del desarrollo cubano.

Podría esperarse que una expansión de esta magnitud resultara en un descenso de la «calidad» de la educación ofrecida. No tenemos nin-

guna información sobre si ha bajado el rendimiento de los estudiantes en algún momento durante la expansión; por una parte, sabemos que la proporción profesores/estudiantes se elevó significativamente a partir de 1958 en los niveles primario y secundario, descendió primero y se elevó después en las escuelas técnicas y profesionales, y descendió únicamente en las escuelas normales entre 1958 y 1970 (Dahlman, 1973). Además, es probable que las reformas curriculares, el uso extendido de nuevos libros de texto y la introducción de métodos nuevos, como la televisión educativa y los métodos de formación del profesorado, particularmente en el caso de los maestros rurales, hayan tenido efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes.

La capacidad de Cuba para superar multitud de dificultades de cara a expandir rápidamente la educación y ponerla al alcance de todos, y, al mismo tiempo, elevar la calidad de la enseñanza impartida, es destacable. Pero el coste de suministrar tanto personal cualificado a las escuelas es elevado en términos del desarrollo industrial y agrícola en un país en el que, con la emigración de buena parte de la clase media prerrevolucionaria, ha habido una seria escasez de profesores de enseñanza secundaria hasta muy recientemente y hay ahora escasez de profesores universitarios (particularmente en las disciplinas técnicas). La escasez de personal educador refleja también la escasez general de trabajo cualificado en la economía, y la escasez de instalaciones adecuadas en las escuelas refleja la escasez general de bienes materiales en la economía cubana. Además, como indican las cifras, una de las principales razones de que haya grandes dificultades para ofrecer puestos escolares en Cuba es el compromiso de la Revolución con las áreas rurales —áreas en las que la población está muy dispersa y el transporte no demasiado bien desarrollado, incluso a finales de los 70.

Este compromiso es la dinámica democrática de la educación cubana. El compromiso con la elevación de la calidad de la educación es también parte de esta dinámica democrática. Entre ambos probablemente han costado a Cuba el crecimiento económico a corto plazo, porque han distraído todos sus recursos de otras inversiones. Pero estos costes han provocado una nueva tendencia en la política cubana de 1976 a hoy.

A partir de diciembre de 1975, en Cuba se ha puesto el acento sobre todo en los aspectos de eficacia de la producción (acumulación de capital), así como en la expansión industrial y la mecanización de la agricultura (que había comenzado ya en los primeros 70). En cualquier caso, esto sugiere que Cuba ha girado hacia un modelo de desarrollo económico mucho más estrechamente ligado a la industrialización estilo soviético, lo que también ha representado un retorno al tipo de desarrollo intentando por primera vez entre 1962 y 1964. La llave de este desarrollo era la mecanización de la agricultura, particularmente de la recolección de la caña. Podemos decir ahora que el problema de la zafra en Cuba ha sido en gran medida resuelto mediante la introducción de grandes combinados azucareros desarrollados en

Australia y Cuba. De hecho, los rusos han construido recientemente una enorme fábrica de cosechadoras de azúcar cerca de Cienfuegos. Por consiguiente, parece probable que, a la altura de hoy, aproximadamente el 80 por 100 de todo el azúcar cubano sea recolectado con máquinas, liberando para otras clases de empleo permanente enormes cantidades de cubanos antes empleados como cortadores de caña durante la cosecha. (Hay que añadir que el corte de la caña de azúcar es un trabajo extremadamente *cualificado*, y que la necesidad de tener a decenas de miles de estos cortadores de caña cualificados disponibles para la cosecha creaba en el pasado una situación en la que Cuba sufría constantemente escasez de mano de obra en la agricultura. Con este problema prácticamente resuelto, Cuba ha podido dirigir su atención hacia el uso del trabajo rural en otros tipos de producción agrícola, particularmente las frutas cítricas, los productos lácteos y la producción cárnica).

Paralelamente a este proceso, vemos en los años recientes una *deceleración* gradual en la construcción de escuelas en el campo. Entre 1971 y 1976 se construyeron 320 escuelas. En los cuatro años siguientes sólo se añadieron otras 100, mientras el porcentaje de estudiantes decrecía regularmente del 36 al 32 por 100. La principal razón de esto es que la necesidad de desplazar un número creciente de cubanos hacia la producción agrícola ha disminuido, y el mayor énfasis en la producción industrial ha movido a los planificadores cubanos a volver a poner el acento en la escuela secundaria urbana. Pero, ¿qué hay de los restantes objetivos de las escuelas en el campo? ¿No están siendo también sacrificados? Las estimaciones sobre en qué medida los jóvenes cubanos que trabajan en el plan agrícola están realmente produciendo veinte horas semanales en el campo han sido considerablemente revisadas a la baja. Cuando se empezaron a construir las escuelas en el campo, se estimaba que el trabajo de los 500 estudiantes en régimen de internado en la escuela cubriría prácticamente los gastos corrientes de su funcionamiento e incluso dejaría algún excedente para amortizar los elevados gastos de capital de su construcción. Estos cálculos se han mostrado imposibles de alcanzar. Según se ve ahora, el valor de la producción agrícola de los estudiantes es sólo aproximadamente un quinto de lo que se esperaba (estas cifras provienen de conversaciones con profesores en las escuelas en el campo, no debiendo considerarse en modo alguno como estimaciones oficiales). Pero, sea un quinto, un tercio, o incluso la mitad, el hecho es que no puede verse el trabajo estudiantil como la panacea financiera para el alto coste de la enseñanza secundaria. Sin embargo, la idea de llevar a los estudiantes urbanos y rurales a escuelas en el campo sigue siendo importante en Cuba, y estas observaciones no deben interpretarse en el sentido de que las autoridades cubanas hayan abandonado el concepto ideológico fundamental de la combinación de trabajo agrícola y aprendizaje durante la enseñanza secundaria (e incluso durante la primaria). Esto también apoya la idea de que los incentivos morales, si bien es cierto que han descendido en la lista de las priorida-

des de Cuba en el momento actual, todavía subyacen de manera muy importante en toda la base ideológica de la educación cubana. Los jóvenes cubanos hacen algún tipo de trabajo en combinación con todos los niveles de enseñanza, y esto es parte indisoluble de su programa educativo. Además, el trabajo se hace en grupo, y las actitudes hacia el grupo figuran en un lugar muy prominente en la evaluación de los estudiantes individuales. A esto se añade que Cuba está construyendo un nuevo tipo de escuela en el campo: la escuela de nivel preparatorio para los estudiantes de los cursos décimo, onceavo y doceavo. Por tanto, si bien la construcción de nuevas escuelas en el campo para el primer ciclo del nivel secundario se ha desacelerado claramente, ahora se están construyendo escuelas similares para los estudiantes de preparatorio. En 1973 sólo había 5 de estas escuelas. En 1980 había 113, con 62.000 estudiantes, el 45 por 100 de los cuales se encontraban en este nivel.

Sin embargo, hay una tendencia a aumentar de nuevo las escuelas urbanas, y esto es enteramente coherente con el cambio de énfasis en la economía cubana hacia la industrialización. Análogamente, la universidad se ha expandido rápidamente a partir de 1975, y se ha puesto mucho más énfasis que en el pasado en la economía y la ingeniería. Cuba está desarrollando gradualmente una forma mucho más sofisticada de planificación central. La isla, que es más bien pequeña en relación a otros países, se presta bien a este tipo de planificación. Pero el inconveniente principal para el desarrollo económico de Cuba sigue siendo la eficiencia, y el llamamiento de Castro en favor de una contabilidad de costes creciente y una mejor gestión ha sido puesto en práctica con lentitud. Mucha gente de izquierda argumentaría que el énfasis en la eficiencia económica reduce la posibilidad de desarrollar valores socialistas y relaciones interpersonales más cooperativas. Además, los elementos elitistas en el sistema escolar (como las escuelas secundarias profesionales de élite) parecen ser incoherentes con muchos de los ideales de la igualdad socialista. De hecho, como otros países socialistas (o capitalistas de Estado), Cuba está desarrollando un grupo de «élite» de directivos altamente educados que, si bien reciben unos salarios que no son más del doble que los del trabajador medio, también reciben otras ventajas como el posible acceso a un automóvil y quizá un piso algo mejor, o el vivir en una gran ciudad como La Habana. Estas diferencias están muy lejos de las diferencias correspondientes en los países socialistas, pero de todos modos tienden a interferir con los ideales socialistas. A pesar de estas críticas, Cuba ha hecho posible para la masa de la juventud alcanzar los niveles de educación más altos accesibles hoy en América Latina. Y la igualdad en Cuba es mayor incluso que en la mayoría de los países de Europa del Este. Cualquiera puede adivinar lo que será Cuba con una población altamente educada y cualificada e imbuida durante largo tiempo de ideales democráticos.

Otra cosa es clara: el problema que surgirá si la acumulación de capital y la demanda por la población de más bienes materiales conti-

núan y el rápido desarrollo de la formación vocacional elitista y la enseñanza universitaria para producir una mano de obra altamente cualificada y mejor recompensada crea la posibilidad de una nueva clase, como en Europa del Este. Éstas son las principales contradicciones a que se enfrenta Cuba hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, Gordon, «Education in Revolutionary Cuba», *The Education Digest*, vol. 40 (octubre 1974).
- BARKIN, David, «Cuban Agriculture: A Strategy of Economic Development», en David Barkin y Nita Manitzas (eds.), *Cuba: The Logic of Revolution* (Andover, Mass: Warner Modular Publications, 1973).
- BENDER, Lynn Darrell, *In the Politics of Hostility: Castro's Revolution and United States Policy* (Hato Rey, Puerto Rico: Inter-American University Press, 1975).
- BERNARDO, Robert, *The Theory of Moral Incentives in Cuba* (Alabama: The University of Alabama Press, 1971).
- BOORSTEIN, Edward, *The Economic Transformation of Cuba* (Nueva York: Monthly Review Press, 1968).
- BOWLES, Samuel, «Education and Socialist Man in Cuba», en Martin Carnoy (ed.) *Schooling in a Corporate Society* (Nueva York: David McKay, 1972).
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert, *Schooling in Capitalist America* (Nueva York: Basic Books, 1975).
- CARNOY, Martin, *Education as Cultural Imperialism* (Nueva York: David McKay, 1974), «The Role of Education in a Strategy of Social Change», en Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform* (Nueva York: David McKay, 1976).
- «University Education in the Economic Development of Peru», Consejo Nacional de la Universidad Peruana, 1975b (mimeografiado).
- CARNOY, Martin y LEVIN, Henry M., *The Limits of Educational Reform* (Nueva York: David McKay, 1976).
- CARNOY, Martin, SACK, Richard y THIAS, Hans, *The Payoff to «Better» Schooling: A Case Study of Tunisian Secondary Schools* (Washington: Banco Mundial, 1976).
- CARTER, Michael, «Contradiction and Correspondence: An Analysis of the Relation of Schooling to Work», en Martin Carnoy y Henry Levin, *The Limits of Educational Reform* (Nueva York: David McKay, 1976).
- CASTRO Fidel, *La Educación en Revolución* (Habana: Instituto Cubano del Libro, 1974) (Todos los discursos de Castro relacionados con la Educación).
- Cuba, Junta Central de Planificación, Dir. General de Estadística, Cuba, 1975 (Habana, 1976).
- DAHLMAN, Carl, J., «The Nationwide Learning System of Cuba», Woodrow Wilson School, Princeton University, julio 1973 (mimeografiado).
- FAGEN, Richard, *The Transformation of Political Culture in Cuba* (Stanford, California: Stanford University Press, 1959).
- en James Nelson Goodsell (ed.) *Fidel Castro's Personal Revolution in Cuba: 1959-1973* (Nueva York: Alfred Knopf, 1975).
- FAGEN, Richard, BRODY, R. A. y O'LEARY, T. *Cubans in Exile: A Demographic Analysis of Social Problems* (Stanford, California: Stanford University Press, 1968).
- FERRER, Raul, *Convergence* (Toronto), vol. VI, No. 1 (1973).
- FOSTER, Philip, «The Vocational Schooling Fallacy», en Mary Jean Bowman y Arnold Anderson (eds.), *Education and Economic Development* (Chicago: Aldine Publishing Co., 1964).
- GILETTE, Arthur, «Cuba's Educational Revolution», Fabian Research Series, No. 302, London (Junio 1972).
- GINTIS, Herbert, «The New Working Class and Revolutionary Youth», en Martin Car-

- noy (ed.), *Schooling in a Corporate Society* (Nueva York: David McKay, 2.ª edición, 1975).
- HOLT, Pat, «Cuba», *Informe de expertos preparado para el Comité de Relaciones Exteriores del Senado de los EE.UU.*, U.S. Government Printing Office, 1974.
- JOLLY, Richard, «Education», en Dudley Seers (ed.), *Cuba: The Economic and Social Revolution* (Chapel Hill, Carolina del Norte: University of North Carolina Press, 1964).
- «Contrasts in Cuban and African Educational Strategies», en J. Lowe (ed.), *Education and Nation Building in the Third World* (Nueva York: Barnes y Noble, 1971).
- LEINER, Marvin, «Major Developments in Cuban Education», en David Barkin y Nita Manitzas (eds.), *Cuba: The Logic of the Revolution* (Andover, Mass: Warner Modular Publications, 1973).
- Children Are the Revolution: Day Care in Cuba* (Nueva York: Viking, 1974).
- LEVIN, Henry, «The Meaning of Educational Reform», en Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform* (Nueva York, David McKay, 1976).
- MANITZAS, Nita, «The Setting of the Cuban Revolution», en David Barkin y Nita Manitzas (eds.), *Cuba: The Logic of the Revolution* (Andover, Mass: Warner Modular Publications, 1973).
- MESA-LAGO, Carmelo, «The Labor Force, Employment, Unemployment, and Underemployment in Cuba: 1899-1970» (Nueva York: Sage Professional Paper, 1972).
- Cuba in the 1970s* (Albuquerque, Nuevo Mexico: University of New Mexico Press, 1974).
- «The economic Significance of Unpaid Labor in Socialist Cuba».
- NELSON, Lowry, «The School Dropout Problem in Cuba», *School and Society*, 99, abril, 1971, pp. 234-235.
- NEWMAN, Philip, *Cuba Before Castro, An Economic Appraisal* (Nueva York: Foreign Studies Institute, 1965).
- PAULSTON, Rolland, «Education», en Carmelo Mesa-Lago (ed.), *Revolutionary Change in Cuba: Economic Policy and Society* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1971).
- RITTER, Archibald, *The Economic Development of Revolutionary Cuba* (Nueva York: Praeger, 1974).
- SEERS, Dudley (ed.), *Cuba: The Economic and Social Revolution* (Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press, 1964).
- SWEEZY, Paul y HUBERMAN, Leo, *Socialism in Cuba* (Nueva York: Monthly Review Press, 1969).
- THIAS, Hans y CARNOY, Martin, *Cost Benefit Analysis in Education: A Case Study of Kenya* (Washington: Banco Mundial, 1972).
- WILLIAMS, Bruce y YATES, Michael, «Moral Incentives in Cuba», *Review of Radical Political Economics*, vol. 6, No. 3 (Fall, 1974), pp. 86-90.
- YGLESIOS, José, *In the First of the Revolution: Life in a Cuban Country Town* (Nueva York: Vintage, 1968).
- ZIMBALIST, Andrew, «The Development of Workers' Participation in Socialist Cuba», Ponencia preparada para su presentación en la Segunda Conferencia Anual sobre Autogestión Obrera, Cornell University, 6-8 de junio de 1975.

INDICE

Presentación	5
Agradecimientos	15

EL MARXISMO, OTRAS SOCIOLOGIAS Y LA EDUCACION

La dialéctica de la Educación y el trabajo; <i>Martín Carnoy</i>	19
La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983: Estado, capital y sociedad civil; <i>Roger Dale</i>	41
Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología, <i>Mariano Fernández Enguita</i>	65
La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados, <i>Jean Paul de Gaudemar</i>	81
Paro juvenil: pensando lo impensable, <i>Paul Willis</i>	101
Juventus a medio camino de la utopía juvenil: <i>Paul Willis</i>	133
Teoría y práctica en las instituciones escolares; <i>Julia Varela</i>	143
Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación: una introducción, <i>Madan Sarup</i>	155
Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación, <i>Antonio de Pablo</i> ...	163
Sistema educativo y proceso de cualificación: la crisis de los modelos conectivos, <i>Esteban Medina</i>	187
La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana, <i>Félix Ortega</i>	219
Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar, <i>Jaume Carbonell</i>	237
A vueltas de nuevo con la reproducción como método de análisis del sistema educativo, <i>Josep M. Rotger i Cerdà</i>	255

Jean Baudrillard: Consideraciones sobre el materialismo histórico y las ciencias de la educación, <i>Fernando González Placer</i>	271
---	-----

ASPECTOS DE LA EDUCACION ACTUAL

Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del thatcherismo, <i>Geoff Whitty</i>	285
Economía política de la publicación de libros de texto, <i>Michael W. Apple</i>	311
Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión, <i>Carlos Lerena</i>	331
La enseñanza de la producción del valor de uso de los profesionales y la creación de su valor de cambio, <i>Ignacio Fernández de Castro</i>	373
Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales, <i>Marina Subirats</i>	381
Familia y educación en un contexto de clase obrera, <i>Eloy Terrón</i>	393
La educación técnico-profesional y agraria en España en la segunda mitad del siglo XIX: una visión desde la burguesía periférica, <i>Pero Solà Gussinyer</i>	411
Miseria de la pedagogía: algunas reflexiones ingenuas para una teoría de la formación humana, <i>Fabricio Caivano</i> ..	435
La educación y las formas complejas de dominación y de transformación. El acceso, permanencia y «salidas» de la mujer en la universidad, <i>Miguel Cancio</i>	443
Nuevas tendencias de la formación ocupacional, <i>Carlos Gómez Plaza</i>	467
La configuración de la femineidad: la aportación del sistema educativo a la configuración de lo femenino, <i>Alberto Moncada</i>	479
Desarrollo socialista y reforma educativa en Cuba: 1959-1980, <i>Martín Carnoy</i>	485

A cada ponente se le comunicó el título genérico del simposio y se le garantizó entera libertad para elegir el tema de su aportación, de modo que algunas versan sobre el estado de la polémica en torno a la educación o se mueven en un plano más estrictamente teórico, mientras otras, son el producto de análisis específicos, unas entran directa o indirectamente en el tema sugerido por el título del simposio mientras otras no. Unas defienden o parten de una perspectiva marxista, mientras otras la combaten.

Pero «marxismo» es el nombre de una perspectiva y «sociología de la educación» el de una disciplina. Ni uno ni otra merecerían un minuto de nuestro tiempo si no fueran capaces de aportarnos instrumentos para comprender y transformar la realidad. Nuestro país pasa hoy por una serie de reformas y políticas educativas que otros han conocido hace diez o veinte años, y es justo que por fin se haga. Pero corre el peligro de pasar también por las mismas ilusiones y desencantos, y esto ya no lo es. Si de algo ha de servir la experiencia ajena es para evitar caer en los mismos errores. Más que el puramente académico, el objetivo del simposio de diciembre

de 1983 era estimular la elaboración científica,
crítica y socialmente relevante sobre una
materia, la educación, que promete
o amenaza con estar en el
centro de la política
española en los
próximos
años.

