The background of the cover is a monochromatic, reddish-orange illustration of a classroom scene. A teacher is seated at a desk on the left, holding a book. Several students are seated at desks, some looking towards the teacher. The style is a fine-line, engraved or woodcut-like texture.

PERSPECTIVAS ACTUALES
EN SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Universidad Autónoma de Madrid

PERSPECTIVAS ACTUALES
EN SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION

PERSPECTIVAS
ACTUALES
EN SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION

PERSPECTIVAS
ACTUALES
EN SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

Portada: Santiago Serrano.

Traducciones:

Inglés: Miguel Angel Sánchez.

Francés: Julia Varela.

Italiano: José Manuel Avia.

Edición a cargo de Julia Varela.

El ICB de la Universidad Autónoma de Madrid agradece la colaboración prestada por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia, la Cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense, el Servicio Cultural de la Embajada Francesa y el British Council, quienes con su apoyo contribuyeron a hacer posible la presente publicación. Y hace extensivo este agradecimiento a todos los que con sus ponencias y asistencia participaron en el Symposium.

EDITORIAL CANTOBLANCO, 1983

Universidad Autónoma de Madrid

ISBN: 84-7477-007-6

Depósito legal: M. 4.145 - 1983

Printed in Spain - Impreso en España por AN-YA, Las Matas, 14. Madrid

INDICE

PRESENTACION. Julia VARELA	9
1. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y DE LA CULTURA	
<i>Sociología de la educación y sociología de la cultura popular.</i> Claude GRIGNON	13
<i>La mujer en la sociedad contemporánea y su acceso al trabajo intelectual: Análisis de una experiencia en Italia.</i> Laura BALBO	19
<i>Autodidaxia y nueva cultura. Sobre la estrategia de los modernos robinsones escolares.</i> Carlos LERENA	29
2. SOCIOLOGIA DE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	
<i>¿Conocer para qué?: Una sociología de la sociología de la educación.</i> Bill WILLIAMSON	49
<i>Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación.</i> Jean Claude CHAMBOREDON	67
<i>Tendencias en el desarrollo de la sociología de la educación en el mundo anglosajón.</i> Brian DAVIS	89
<i>Sexo, poder y pedagogía.</i> Valerie WALKERDINE	111
<i>Sistema educativo y clases sociales.</i> Antonio DE PABLO	125
<i>El sistema de enseñanza y la reproducción social.</i> Narciso PIZARRO	145
3. SOCIOLOGIA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	
<i>Educación preescolar y retransmisión cultural en España.</i> Alberto MARTÍNEZ DE LA PERA	153
<i>La escuela rural en algunas comarcas catalanas: Estructura, efectos y posibles formas de evolución.</i> Marina SUBIRATS	165
<i>La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero. España 1900-1904.</i> Julia VARELA	177
<i>La experiencia de un texto para EGB.</i> Amando DE MIGUEL	199
<i>Educación y reproducción social: Un intento de precisión cuantitativa de sus relaciones.</i> Julio CARABAÑA	205
<i>Los profesores de Enseñanza Media en Italia: 1960-1980.</i> Marcello DEI.	225
<i>Educación superior y empleo en España.</i> Víctor PÉREZ DÍAZ	241
<i>Recesión económica y enseñanza superior.</i> Alberto MONCADA	277
<i>Funciones sociales de la enseñanza superior en España.</i> Miguel CANCIO.	283

<i>La cultura académica: ¿Disciplina, profesión, empresa o sistema?</i> Amparo ALMARCHA	309
<i>La Universidad a Distancia como factor estratégico de modernización.</i> Carlos MOYA	321
<i>Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo.</i> Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO	335
4. LIMITES Y POSIBILIDADES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	
<i>Pasado y presente de la Sociología de la Educación en España.</i> Félix ORTEGA	347
<i>Investigación educativa: Nuevos desafíos y nuevas respuestas.</i> Isidoro ALONSO HINOJAL	377
<i>Renovación pedagógica y escuelas de verano.</i> Fabricio CAIVANO	387
INDICE DE AUTORES	411

PRESENTACION

Este libro contiene prácticamente todas las ponencias presentadas al Primer Symposium Internacional de Sociología de la Educación organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid y realizado en dicha Universidad el 9, 10 y 11 de marzo de 1981. La numerosa participación de especialistas extranjeros y españoles explica que estén presentes en esta recopilación de textos una gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos. Su carencia de unicidad y sistema se ve, no obstante, compensada por una alta dosis de pluralismo y rigor. Se consigue así una obra que ofrece al lector la posibilidad de conocer una rica gama de tendencias actualmente vigentes en sociología de la educación.

Las personas interesadas en la comprensión y transformación del espacio educativo encontrarán en estos trabajos abundantes materiales que dan cuenta de la situación de la sociología de la educación en España y en otros países europeos, especialmente en Gran Bretaña y Francia, en donde esta disciplina goza de una amplia institucionalización y peso social. No hay que olvidar que la denominada «nueva sociología de la educación» ha producido estudios e investigaciones que, pese a ser recientes, pueden considerarse ya clásicos por la solidez de sus aportaciones. Los no iniciados tendrán así a su alcance una información de primera mano, de carácter introductorio, que les proporcionará una visión sobre cuáles han sido los temas relevantes de que se ha ocupado la sociología de la educación en las últimas décadas así como una importante información bibliográfica. Pero además, los especialistas españoles podrán también conocer cuáles son las cuestiones epistemológicas y metodológicas con las que se enfrentan en este momento sus compañeros de trabajo, lo que quizás les permita salvar determinados escollos en sus propias investigaciones.

Además de una serie de ponencias de temática amplia y carácter general —sin que ello deba ser interpretado como sinónimo de superficial— el presente volumen está integrado también por estudios de carácter específico que versan sobre diferentes problemas relacionados con la educación. No sin cierta arbitrariedad hemos distribuido las ponencias en los cuatro amplios apartados o áreas que aparecen en el índice con el principal objeto de ofrecer un marco de lectura que va, desde planteamientos en los que determinadas cuestiones educativas aparecen insertas en el amplio ámbito cultural, hasta análisis más concretos sobre la sociología de la educación en España, pasando por la parte central y más representada de la obra dedicada a estudiar sociológicamente producciones relevantes de sociología de la educación, así como a poner de relieve aspectos institucionales de la educación. En términos generales, las intervenciones extranjeras tienden a desvelar problemas

epistemológicos, mientras que las españolas descienden de forma pormenorizada a determinadas dimensiones de nuestra realidad social.

Parece también oportuno constatar que de este Symposium se han derivado otros resultados. Además de haber sido ocasión de intensos debates —que no se han podido recoger aquí por razones de extensión—, ha servido de plataforma para la formación de equipos de trabajo, cursos y seminarios, algunos de los cuales ya han tenido lugar. Y si bien estos encuentros no han alcanzado la frecuencia y la profundidad que sería de desear, suponen un primer paso para el mejor conocimiento y desarrollo de las investigaciones que se están realizando. Ha contribuido asimismo a crear un clima de acercamiento intelectual y personal, especialmente entre algunos de sus participantes, que pretenden intercambiar información y trabajar en nuevos campos poco explotados superando intereses locales, rivalidades académicas y dogmatismos de escuela.

Es de esperar pues, que la sociología de la educación consiga una implantación y un estatuto en este país acorde con una sociedad abierta y democrática que no se niega a ver criticados y expuestos los factores de desigualdad e injusticia que siguen funcionando en el interior de su sistema educativo. De todos modos su futuro no aparece claro: algunos pedagogos, incluso autonomistas, y psicólogos, incluso radicales, comparten con los poderes fácticos enquistados en el terreno de la enseñanza un santo celo por cortocircuitar los análisis sociológicos que se ven así asediados por los que, tras mixtificaciones humanistas y personalistas, siguen aspirando a monopolizar el campo de la educación y también por los que evacúan toda realidad social en nombre del individuo o de la relación pedagógica. Y, sin embargo, la sociología de la educación es reclamada cada día más por una parte de los profesores y, en general, por todos los empeñados en una renovación educativa. Este libro pretende ser una contribución en tal sentido. Y es que con él no se pretende exclusivamente reforzar la presencia de esta materia, hasta ahora prácticamente inexistente, en los planes de estudios, sino y, sobre todo, ofrecer una serie de trabajos científicos a cuyo acceso tienen derecho todas las fuerzas sociales. A los que investigamos en esta dirección se nos plantea ahora el reto de superarlos en próximas publicaciones.

Julia VARELA

Coordinadora del Symposium

1. Sociología de la Educación y de la Cultura

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y SOCIOLOGIA DE LA CULTURA POPULAR

Claude GRIGNON

El análisis de los mecanismos de eliminación y de relegación aparece como un medio irremplazable de ruptura con las prenociones ligadas tanto a las representaciones meritocráticas de la escuela y sus relaciones con la justicia social (representaciones especialmente tentadoras en el caso de Francia, dados los lazos existentes entre el mito de la «escuela liberadora» y la causa de la escuela laica), como a la ilusión de la posibilidad de una transmisión, socialmente neutra, de la competencia y de la herencia cultural; precisamente, el estudio de dichos mecanismos, que tienden a impedir a los niños provenientes de las clases populares el acceso a los centros y a las secciones que proporcionan las formas de cultura más prestigiosas y permiten obtener los títulos más selectivos, constituye un paso previo y primordial en el análisis de las funciones sociales del sistema de enseñanza. El estudio de las relaciones que las clases populares mantienen con la escuela y, a través de ella con la cultura «cult», quedaría irremediadamente falseado si no se tuviese en cuenta, apoyándose en el examen y si fuese necesario en la producción de las relaciones estadísticas entre el origen social y las trayectorias escolares, cómo los proyectos y las «opciones» de los niños y de sus familias tienden a ajustarse, por anticipación, a los «destinos» escolares más probables y cómo las perspectivas de fracaso o de abandono prematuro de los estudios orienta incluso las disposiciones y las actitudes más reductibles, en apariencia, hacia desigualdades «naturales» entre los «dones».

Pero todo ocurre como si el primado epistemológico concedido, acertadamente, a poner en evidencia los procesos de relegación, o, lo que viene a ser lo mismo, las jerarquías escolares, incitase a describir las instituciones que ocupan una posición baja o marginal en la estructura del sistema de enseñanza (y su funcionamiento) refiriéndolas a las instituciones que ocupan las posiciones más centrales y más altas de dicho sistema, lo que equivale, a fin de cuentas, a describirlas por defecto, contentándose con poner de relieve los desniveles que las separan en todos los dominios (mostrando así que los programas son menos extensos e intensos, los profesores poseen menos títulos, los títulos son menos cotizados, los saberes menos «sabios», etcétera). No es sorprendente pues, que en estas condiciones, se ponga el acento de un modo casi exclusivo en las *propiedades de posición negativas* de las «escuelas del pueblo», reservando el análisis interno, el estudio «concreto» de las condiciones y del modo de vida escolar (la relación pedagógica, las técnicas de inculcación, etc.) a las instituciones que realizan y simbolizan «la excelencia» escolar, a través de las cuales se opera, al mismo tiempo que la transmisión de la herencia cultural, la selección y la formación de la

élite; no es sin duda una casualidad que los trabajos realizados en Francia en esta perspectiva (y particularmente los del «Centre de Sociologie Européenne») hayan sido consagrados en su mayoría a los niveles superiores de la enseñanza superior. Al dejar de este modo sin respuesta la cuestión de saber cómo la Escuela consigue reformar el *habitus* de aquellos que excluye («convertirlos», «moralizarlos» «domesticarlos», etc.), la sociología de la educación corre el riesgo de dejar el campo libre a su caricatura, los clichés de moda que identifican superficialmente las escuelas de reclutamiento popular con el cuartel, la fábrica o la prisión ahorrando la demostración; tenemos aquí un buen ejemplo de cómo la «problemática de la reproducción» puede, como ha demostrado J. C. Chamboredon en este mismo Symposium, encontrarse contaminada y desbordada por la «temática de la represión».

Semejante deslizamiento no puede más que contribuir a embrollar aún más los debates ideológicos y políticos que tienen como blanco la Escuela. Al hacer bascular hacia la derecha, confusamente y en bloque, todo lo que puede ser sospechoso de emanar del «Poder» y de la «Ideología dominante», aunque sea a riesgo de encontrar, bajo una forma apenas disfrazada, los lugares comunes «ultra» inspirados por el odio característico de las fracciones en declive al «Progreso» y a todo lo que éste pueda representar: la «Ciencia», la «Ciudad», la «Industria», la «Instrucción», las críticas falsamente radicales que reducen la acción de la inculcación de la Escuela a un trabajo de vigilancia y de política, y que hacen de ella el instrumento privilegiado de la «pérdida de identidad» de las minorías y de la alienación cultural de las «masas», contribuyen a descalificar y a desarmar, asimilándolas a «posiciones conservadoras» y «superadas», las investigaciones de aquellos que, en un contexto caracterizado por el resurgimiento de las ideologías elitistas «duras», se esfuerzan, pese a todo, por combatir las desigualdades sociales ante la Escuela y ante la cultura; peor aún, la multiplicación de críticas «provocadoras» y la ausencia de análisis reales corren el riesgo de conseguir reenviar a los herederos de las «luces» del lado del «oscurantismo» privándolos de los medios de examinar los efectos no deseados de la democratización de la enseñanza, la contribución de la Escuela a los mecanismos de dominación lingüística, a la liquidación de las bases locales y regionales de la cultura popular, etc.; al mismo tiempo que les proporcionan excelentes razones para continuar eludiendo estas cuestiones tabú. En el caso menos desfavorable la dimisión de los sociólogos contribuye a encerrar la «cuestión escolar» en una aproximación humanista tan estéril como vivaz, si al menos se juzga por los balances, mitad críticos mitad nostálgicos, que florecen en la actualidad en las revistas franceses con ocasión del centenario de las «Leyes Ferry».

Los sociólogos estarían menos inclinados a ceder al maximilismo populista si controlasen mejor las afinidades subterráneas, concretamente la de la celebración de la «sabiduría» o del «vasto buen gusto» populares, que los esquemas que ellos utilizan pueden tener con las concepciones «aristocráticas» o «elitistas» de la cultura y si sintiesen menos vivamente la necesidad de defenderse contra el reproche de tomar partido insidiosamente por la cultura establecida y por el gusto dominante. Podemos preguntarnos si, y bajo qué condiciones, es posible proceder al reconocimiento de las jerarquías

culturales, en el sentido descriptivo y «objetivo» en el que lo entienden los navegantes, sin verse obligado a «reconocer», indirectamente, la «legitimidad» de estas jerarquías; no es una casualidad si el espíritu de seriedad con el que los menos lúcidos de los discípulos de Bourdieu se esfuerzan en hacer el inventario de los títulos de los descendientes de las «Grandes Familles» o de los alumnos de las «Grandes Ecoles» les impide encontrar el tono que, mejor que la alusión al «arbitrario cultural», les permitiría mantener sus distancias en relación al tema que tratan y sobre todo haría ver al lector hasta que punto los instrumentos de la dominación simbólica son a la vez armas terriblemente eficaces y fetiches irrisorios. Más en profundidad conviene recordar que las «constataciones» relativas a las jerarquías y a los desniveles sociales o culturales no se presentan nunca en estado puro; son también, e indisolublemente, indicios, puntos de apoyo, cedazos de desciframiento, elementos de esquemas, como lo atestiguan las oposiciones, «indígenas» y «prácticas» pero propias del uso culto, entre cultura general y cultura técnica o entre trabajo intelectual y trabajo manual. En la medida en que las relaciones de dominación constituyen el rasgo dominante de la realidad social, no es sorprendente que la llamada a la realidad corra el riesgo de parecer una llamada al orden; pero se trata por ello de una razón suplementaria para controlar estrechamente todo aquello que de «etnocentrismo de clase» corre el riesgo de reintroducirse en el análisis. Precisamente por esto, por ejemplo, habrá que preguntarse acerca de la correspondencia entre la estructura del sistema de enseñanza francés y el «modelo halbwachsiano» al cual se hace referencia implícitamente para describirlo en sus diversos «grados» irradiando en torno a un núcleo central reservado a las formas más «altas» y más «depuradas» de la cultura tal como aparece, por ejemplo, en *l'Esquisse d'une psychologie des classes sociales*; la concordancia entre el objeto y el instrumento de análisis no sería sin duda tan completa si no fuesen uno y otro el producto de un mismo sistema de valores, de una misma tradición cultural caracterizada por el predominio acordado a las humanidades clásicas, a la enseñanza literaria, en suma, a las formas de cultura menos directamente «utilizables», las más «gratuitas», y las más «desinteresadas». Únicamente ateniéndonos a esto es posible desenmascarar la trampa tendida por semejante esquema y servirse de la «convivencia» que mantiene con la realidad; en efecto, precisamente porque tal esquema excluye la posibilidad de una cultura «utilitaria», «materialista», «centrada en las cosas», el modelo halbwachsiano ayuda a comprender por qué el sistema de enseñanza francés tolera tan mal la enseñanza técnica, por qué se ha necesitado tanto esfuerzo para que dicha enseñanza se abriese un hueco y por qué su posición en relación a la enseñanza dominante permanece todavía incierta y relativamente indeterminada.

La cuestión esencial es saber si se puede reintroducir en el análisis de los procesos de dominación y de reproducción cultural el estudio de las formas dominadas de la cultura —en el caso que ahora nos ocupa las «subculturas» escolares características de las instituciones, de las disciplinas, de los agentes que ocupan posiciones bajas o marginales, los comportamientos de los alumnos ligados a los mecanismos de relegación y a su ethos de origen—, o, si hay que limitarse a tratar esas formas de cultura de una manera

autónoma, considerándolas independientemente de la relación que mantienen con la cultura dominante. Esta última aproximación, más etnográfica que sociológica, conduce a privilegiar las situaciones de ruptura total y a poner el acento en las formas límites que puedan adoptar las reacciones de repulsa de los alumnos provenientes de las clases populares —vandalismo, agresiones físicas a los profesores, rechazo de la comunicación, etc.—. Procediendo de este modo no sólo se corre el riesgo de erigir en modelo universal un caso especialmente crítico de las relaciones entre las clases populares y la Escuela (modelo caracterizado, para decirlo brevemente, por la confluencia entre, por una parte, el crecimiento de la oferta formal de escolarización, el paso de formas brutales de eliminación a formas de relegación menos visibles, y, de otra parte, la desinversión ligada a la devaluación creciente de los títulos escolares en un mercado de trabajo dominado por el aumento del paro); se abandonan de antemano los medios para captar esta relación, para comprender también el modo mediante el cual la Escuela consigue, por caminos sinuosos, obtener el reconocimiento de sus valores a los que se oponen la diversidad y la complejidad de reacciones de contraaculturación y las diferentes categorías de alumnos, provenientes de las clases populares en función de sus respectivas culturas de origen. Todo sucede como si la celebración de la «resistencia popular» fuese el complemento obligado de la denuncia del papel represivo de la Escuela; lejos de hacer avanzar los problemas que plantea el estudio de las culturas dominadas a la sociología de la dominación cultural, la descripción de los «motines escolares» permite continuar evacuándolos. Dicha descripción puede, en efecto, hermanarse con el esquema de la desposesión radical que, haciendo de la exclusión cultural el principio exclusivo de los comportamientos simbólicos de las clases populares, lleva a interpretar cualquier signo de contestación y de revuelta —y en particular los más radicales—, como el signo de un reconocimiento usurpado y denegado en relación a la cultura legítima (siendo los alumnos tanto más rebeldes cuanto más desposeídos estén y, si se me permite este juego de palabras, tanto más «poseídos» cuanto más rebeldes sean); puede asimismo armonizarse con su habitual contrapunto, la escenificación populista de la cultura popular; la «violencia» de los alumnos aparece entonces como la expresión de una «Naturaleza» social «salvaje» pero «espontánea», «brutal» pero «generosa», susceptible de oponerse, mediante una serie indefinida de inversiones, a los «buenos» y a los «malos aspectos» de la Cultura «burguesa», «refinada» y «artificial» a la vez.

El sociólogo que pretende reintroducir en el análisis el punto de vista de los dominados no dispone de otra solución (al menos si pretende conservar un punto de vista sociológico) que volcarse en el estudio sistemático de las variaciones, socialmente determinadas, de la relación que las clases populares mantienen, en particular a través de la Escuela, con la cultura culta. Todo invita a pensar que las diferentes actitudes que las clases populares son capaces de adoptar respecto a la Escuela (como sucede en materia de religión o de política) —interés o indiferencia, rebeldía o resignación, desconfianza o «entrega», etc.—, no se reparten al azar entre las capas ni entre las fracciones del campesinado y de la clase obrera; así el grado de «inversión» al que llegan los padres de alumnos de las clases populares en rela-

ción a la Escuela está en función del grado en que dependen de ella en vistas a la formación y al puesto profesional de sus hijos, a su inserción y a su éxito social y, más ampliamente, a su educación como pone de manifiesto, entre otros ejemplos, la oposición entre la «mala voluntad» del pequeño y mediano campesinado y la «buena voluntad» de las capas superiores de la clase obrera. Más que circunscribirse a recordar la inadecuación de las «estrategias», más o menos elaboradas y más o menos conscientes, mediante las cuales los miembros de las clases populares se esfuerzan en utilizar la Escuela en función de sus máximos intereses —intereses que van desde la utilización «subproletaria» como guardería y como institución de asistencia hasta la utilización «pequeñoburguesa» con fines de evasión y de promoción social— sería preciso mostrar como los efectos de los handicaps culturales (malos resultados escolares, desconocimiento de la posición y de las salidas reales que tienen las diferentes filiales, incapacidad para superar y compensar los «veredictos» escolares, etc.) se combinan con gustos y «opciones» directamente ligados a las condiciones de vida y a los sistemas de valores propios de los distintos grupos. De este modo, es imposible captar la relación que los alumnos de las clases populares mantienen con las jerarquías escolares en los centros, las secciones, las disciplinas, los profesores, etc.) salvo si se tienen en cuenta las diferentes jerarquías populares relativas a las profesiones (burguesas) y a los oficios (populares), y, a través de ellas, lo criterios populares del éxito social, la idea que los diferentes grupos se hacen de la jerarquía de prestigios, de su posición y de su pertenencia de clase; asimismo no se puede comprender la forma en que las clases populares se resignan al fracaso escolar más que haciendo referencia a la concepción popular de la suerte (en oposición al mérito pequeño burgués) y a los modelos populares de ascensión social (reenganche en el ejército, salida al extranjero, «milagrosa» subida estelar en el mundo del deporte o del espectáculo, etc.). Sería igualmente necesario mostrar como los diferentes rasgos mediante los cuales las familias de las clases populares captan el funcionamiento de la escuela hacen confluír, estimulan o, por el contrario, decepcionan o bloquean las expectativas diferentes de los diferentes grupos; se puede pensar, en efecto, que la manera en que las familias acogen las innovaciones pedagógicas, particularmente en lo que se refiere a la disciplina, está en función de su apego a los valores «tradicionales» del trabajo y del oficio; tampoco se pueden comprender el grado y la manera en que la feminización del cuerpo enseñante han podido afectar a la imagen de la Escuela en las clases populares sin hacer referencia a la diversidad y a la evolución de las representaciones populares relativas a la división del trabajo y a las aptitudes entre los sexos.

Tratándose por otra parte de estudiar las instituciones que ocupan una posición dominada o marginal en el interior del sistema de enseñanza, el sociólogo debe evidentemente prohibirse evacuar los rasgos distintivos por los cuales se oponen a los modelos dominantes, o, afinando más, no retener más que los aspectos «negativos»; debe, por el contrario, abandonando toda «rigidez epistemológica», rivalizar con el etnólogo y no dejar escapar ningún índice material —organización del espacio, vestimenta de alumnos y profesores, etc.—, ya que tales índices en un Centro de aprendizaje o en un

Colegio de enseñanza agrícola confirman el discurso espontáneo de los encuestados y le recuerdan «que no está en un Instituto». Le corresponde igualmente poner en evidencia hasta qué punto se puede dar razón de las diferencias que separan las instituciones dominadas de las instituciones dominantes sin referirlas a la norma, pero poniéndolas en relación con un sistema particular de coacciones (por ejemplo, la independencia administrativa de la enseñanza agrícola francesa respecto al Ministerio de Educación, las relaciones que los Colegios de enseñanza técnica mantienen con el sistema económico por mediación de los patronos locales, el carácter inmediato y «concreto» de las sanciones del aprendizaje en la enseñanza profesional, etc.), poniéndolas también en relación con el *habitus* ligado al origen social de los profesores, con el tipo de formación que han recibido y el tipo de cultura que de ello se deriva. Pero se volvería a caer en el error anteriormente señalado si se pretendiese establecer una relación entre la autonomía de la que pueden disponer las instituciones dominadas y su capacidad «práctica» de «resistencia» a la imposición de las normas dominantes, y disociar la descripción sistemática de las «subculturas» escolares del estudio de las propiedades de posición de los agentes y de las instituciones dominadas. La especificidad, muy marcada, de la enseñanza primaria francesa resulta incomprensible sin referirse a la ambivalencia de las barreras que, durante largo tiempo, la han constituido en una especie de enseñanza «separada», con sus diplomas (le Certificat d'Études, le Brevet Élémentaire, le Brevet supérieur, en oposición al bachillerato reservado a los alumnos de los Institutos), sus programas, sus escuelas y sus filiales específicas (Ecoles primaires supérieures, Cours complémentaires, Ecoles Normales d'instituteurs). Todo incita a pensar que estas especificidades actúan como obstáculos que impiden a los maestros el acceso a la cultura clásica de los Institutos y a la enseñanza superior y los conducen, haciendo suyos los juicios de clase preferidos sobre ellos desde el exterior y desde arriba, a considerarse a sí mismos, en el resentimiento y en la vergüenza cultural, como «primarios»; pero tales especificidades operan, a la vez, como protecciones que les permiten poner límite a sus ambiciones, ignorar o, al menos, olvidar el resto del universo escolar y social, y desarrollar, sobre la base de trayectorias sociales frecuentemente ascendentes y sobre la base de la formación dispensada por las Escuelas Normales, una forma particular de «suficiencia» cultural.

INDICACIONES BIBLIOGRAFICAS

- P. BOURDIEU, J. C. PASSERON: *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. París, Ed. de Minuit, 1964.
- P. BOURDIEU, J. C. PASSERON: *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Ed. de Minuit, 1970. Traducción al castellano en Laia, 1977.
- R. HOGGART: *La culture du pauvre, présentation de J. C. PASSERON*. París, Ed. de Minuit, 1970.
- X C. GRIGNON: *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París, Ed. de Minuit, 1970.
- P. WILLIS: *Learning to Labour*. Saxon House, Farnborough, 1977.
- C. GRIGNON, CH. GRIGNON: "Styles d'alimentation et goûts populaires", *Revue française de Sociologie*, XXI, 1980, págs. 531-569.

LA MUJER EN LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA Y SU ACCESO AL TRABAJO INTELECTUAL: ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA EN ITALIA

Laura BALBO

En esta exposición trataremos de presentar una breve reconstrucción de una situación educativa que hemos conocido en la Facultad de Ciencias Políticas de Milán. O mejor aún: de una situación que, con unas circunstancias externas favorables, hemos «inventado» y hecho funcionar, a la vez que hemos revisado y modificado repetidas veces, partiendo de análisis, de comprobaciones y autocríticas. En torno a esta situación se han realizado experiencias análogas, durante el mismo período, en otros centros universitarios y sindicales, experiencias que se han confrontado con la anterior. Subrayaremos a continuación los aspectos de dicha situación: fundamentalmente, hemos organizado cursos y seminarios universitarios de 150 horas (1), de actualización y formación para personas que desarrollan su actividad en organismos locales y sindicales, sobre un tema en concreto: la condición de la mujer. Paralelamente, hemos sintetizado un conjunto de datos y de resultados de investigación sobre dicho tema. Igualmente hemos constituido un grupo con contactos internacionales permanentes, y hemos creado una estructura, el «grupo de investigación sobre la familia y la condición femenina» (GRIFF), que en la actualidad posee una mínima institucionalización en la Universidad. Aunque su temática específica es la de la «condición femenina», se ha tratado de efectuar una adecuada conceptualización, se han intentado encontrar referencias a esquemas e hipótesis generales. Estas características han proporcionado un amplio marco teórico y un mayor rigor metodológico a nuestro trabajo.

Como ya he indicado, todo ello ha sido posible gracias a la existencia de unas circunstancias especialmente favorables. Ha influido una situación universitaria marcada por el movimiento estudiantil y por la apertura a experiencias de cambio que 1968 había producido en algunos profesores. También ha sido determinante el que nos encontrásemos ante una situación «de masas», con estudiantes que eran adultos y trabajadores, muy politizados. Igualmente ha influido muchísimo el que, durante estos años, se desarrollase la investigación, las contribuciones y las experiencias del movimiento feminista. En nuestro caso, como personas concretas dedicadas a un trabajo intelectual concreto, ha sido importante el poseer una trayectoria común,

(1) Las "150 horas" es un término con el que se denomina una determinada experiencia de formación de adultos, apoyada y divulgada por los sindicatos italianos, especialmente en el período 1973-78, que ha afectado a decenas de miles de trabajadores. Una minoría de éstos ha asistido a cursos organizados por la Universidad, a los que hacemos referencia aquí.

que, partiendo de la tradición de pensamiento que podemos denominar «debate sobre el marxismo en Italia», ha llegado a una confrontación con las hipótesis feministas, y ha tratado de obtener elementos de crítica, de replanteamiento y de relación entre estas dos tradiciones culturales y políticas.

La condición de la mujer: la «doble presencia» y el «trabajo para sí misma».

No existía una tradición de estudios sobre el tema de la condición femenina. Con mucha cautela, decidimos empezar con un seminario para pocos estudiantes; un año después organizamos un curso nocturno, con gran asistencia, que fue nuestra primera experiencia didáctica y de investigación. Debido, precisamente, a este «experimento», al año siguiente pudimos proponer cursos universitarios de 150 horas, así como otras experiencias de formación, que realizamos en años posteriores: cursos para profesores de jardín de infancia y de escuela maternal, y para profesionales del sector «servicios», mujeres en su mayoría. Los temas tratados fueron la familia, los roles-sexuales y la mujer.

Paralelamente —ampliábamos nuestro terreno de investigación— con aspectos determinados, y sobre temas específicos, pero conservando una serie de referencias comunes y sucesivas comprobaciones en tanto que «grupo»: estudio sobre la mujer y la familia en Milán; aspectos del empleo y del mercado del trabajo femenino; el sector «servicios» y sus características en relación a la mujer; la relación entre familia y el funcionamiento de la asistencia social, etc. En este sentido, realizamos análisis comparativos sobre la familia y la asistencia social en los sistemas del capitalismo avanzado y en los sistemas planificados del Este europeo, así como un estudio sobre la mujer, prestando especial atención a las «nuevas» experiencias y a los intentos de innovación: en el trabajo, en las formas de convivencia, en las relaciones interpersonales y en el estudio. También llevamos a cabo un estudio sobre la mujer en las instituciones científicas, en el trabajo universitario y en la producción intelectual.

Sin embargo, lo que aquí nos interesa no son los temas o las modalidades de los cursos o áreas de estudio: lo que queremos recalcar es que, en las condiciones en que trabajábamos, optamos por una serie de decisiones científicas y políticas que caracterizaron de manera concreta nuestra trayectoria. En pocas palabras, podemos decir que en el centro de nuestra reflexión comprendimos que, dadas las particulares circunstancias en que nos encontrábamos —una ciudad como Milán, una universidad de masas, con estudiantes adultos, mujeres y trabajadores—, no había que plantearse el análisis de la «condición de la mujer» de forma genérica, sino, más bien, estudiar la condición de la mujer en la fase del ciclo vital en que se encuentra una joven adulta, con una carga familiar pesada (hijos pequeños). Por ello, no nos centramos en su condición laboral o familiar, sino, precisamente, en su «doble presencia», y, partiendo de este dato, tratamos de averiguar los costos que ello representaba para su salud y equilibrio mental, así como las consecuencias sobre la organización de su vida: en primer lugar, la

ausencia de otras actividades e intereses, como factor no elegido, aunque inevitable, de su condición de adulta.

En relación con este dato, el propio hecho de hallarse en una situación institucionalizada de estudio (la universidad, cursos de 150 horas, un curso de actualización o formación) ya constituye por sí solo, algo fuera de lo normal, excepcional en relación a la organización cotidiana de la vida e innovador, en la medida en que nos hace conscientes de una exigencia y funda la posible reivindicación de un derecho a algo de lo cual están excluidas las mujeres. *Este nuevo dato es que la mujer adulta se reconozca un espacio legítimo de «trabajo para sí misma»: participación, estudio, reflexión, ocio y descanso.*

Es este un problema más general, que tiene que ver con la actual condición del adulto (hombre o mujer), aplastado por una organización de vida que tiende a excluirlo de cualquier espacio y tiempo de reflexión crítica. Igualmente, tiene que ver, en términos de posible cambio, con la tendencia hacia una reducción de la jornada laboral, tendencia de todos los países capitalistas, que también se debate en Italia. Un menor tiempo de trabajo, para disponer de más tiempo para otras actividades puede convertirse en una reivindicación fundamental. Sin embargo, en dicho caso, hay que saber cuál puede ser ese tiempo y cómo usarlo.

Dado que no puedo desarrollar a fondo este punto, me limitaré a subrayar que he tomado conciencia de este problema en las condiciones de una universidad de masas y de formación continua, a través de mi relación con mujeres adultas, en un contexto de trabajo intelectual tal que hace que surjan otros valores y significados posibles: una nueva definición del propio trabajo intelectual, cualificado, pero no elitista. Trataré de explicar mejor este punto.

Una trayectoria del trabajo intelectual: sus opciones y problemas.

Al principio «no se sabía nada» sobre estos temas: esta afirmación refleja, al menos para mí, la percepción precisa de mi punto de partida. Evidentemente, existían las contribuciones de varias disciplinas: podría haber recurrido (y así fue, de hecho) a la sociología familiar, a estudios sobre el mercado del trabajo y a la historia de las luchas de la mujer y del feminismo, así como a los datos de los pocos estudios realizados en Italia, que pudieran ser utilizados para describir la condición de la mujer en nuestra sociedad. Sin embargo, dado que no era «especialista» en ninguno de estos campos y que no había profundizado en mis referencias, lo que ocurrió fue que, de cada una de las disciplinas, se extrajeron retazos de teorías, datos estadísticos y resultados de estudios, así como obras fragmentarias y sin coordinar, a fin de iniciar la descripción de una realidad, en principio, poco analizada. Por otro lado, ésta era la gran limitación de la primera fase, puesto que nos movíamos en un plano descriptivo: describíamos problemas, injusticias sociales, mecanismos de discriminación, datos de desigualdad, etcétera, todo ello muy útil y cierto. Sin embargo, faltaba una conceptualiza-

ción adecuada de fenómenos y procesos que las teorías existentes explicaban sólo de manera parcial, y que no se analizaban adecuadamente si nos limitáramos a los términos de la denuncia y la reivindicación.

Comprendimos que habíamos dado un paso adelante cuando empezamos a entrever la perspectiva de una conceptualización y una formulación teórica que elaboramos progresivamente: fue lo que denominamos «economía política» de la condición de la mujer. Para ello optamos por situar nuestro análisis en relación a categorías generales, tales como producción y reproducción, organización del consenso y mecanismos de *crisis del management* en el sistema «tardo-capitalista».

También precisamos los antecedentes históricos y tratamos de situar nuestro problema respecto al sistema político que es el capitalismo, a los datos de su actual crisis. Nuestra atención se centró en las dimensiones estructurales, más que en las de análisis de «valores», contrariamente a la tradición de la sociología y del marxismo en los estudios acerca de la familia. De este modo tratamos de conocer los nexos entre los datos económicos y sociales propios del funcionamiento de la unidad familiar en una sociedad como la nuestra, y los mecanismos de formación ideológica y transmisión de valores que pasan, por medio de la socialización, al rol femenino, las relaciones interpersonales en la familia y el control social que se ejerce en su seno.

La tercera fase, que acabamos de comenzar, es la de sistematización. Este estudio resulta muy amplio, ya que está basado en ciertos aspectos del marxismo, en las teorías feministas y en las «revisiones feministas» de teorías disciplinarias, desde el psicoanálisis a la historia (la aportación de los historiadores de la familia y del movimiento obrero: la historia oral), pasando por la economía (los recientes análisis del trabajo doméstico como productor de valores económicos; los intentos de cuantificar las prestaciones de servicio —dentro y fuera de la familia; los análisis de los balances de tiempo, encaminados a cuantificar el trabajo desempeñado por las mujeres, así como por las mujeres no incluidas en la fuerza de trabajo retribuida, etc.).

Por otro lado, efectuamos la relectura de aportaciones a la investigación: desde las estadísticas oficiales a los datos de investigación sobre la familia, el trabajo, la participación asociativa y política, la salud y la enfermedad mental. Fue entonces cuando mejor comprendimos que no estábamos estudiando «la mujer», ni «la familia», ni la discriminación en el mundo del trabajo, ni la feminidad, ni una «sub-cultura»,...

La «condición de la mujer», evidentemente, no es un tema, sino una encrucijada de muchísimos temas: el mercado del trabajo, el trabajo doméstico y familiar, la familia, la patología de la familia, la mujer y el sindicato, la mujer y la política, la socialización del papel de la mujer y el proceso de definición no conformista de sí misma como mujer, la autonomía, la mujer y los medios de comunicación de masas, la mujer y el cine, la historia de las mujeres, las políticas de la familia, de la procreación, del trabajo femenino y de los servicios, la mujer y el Estado, la mujer y su modo conviene insistir en este punto, no se trata de un conjunto de contenidos, ni

de un fichero de títulos de temas, sino de una *perspectiva de análisis* de todos los aspectos del funcionamiento de la sociedad, de sus instituciones y de la personalidad individual.

Es ésta una perspectiva capaz de enriquecer y complicar, capaz de plantear preguntas que evidencian contradicciones y simplificaciones inaceptables en las teorías que utilizamos, y capaz, también, de mostrar que son necesarias categorías analíticas más sofisticadas, y que se han olvidado enormes ámbitos del conocimiento y sectores de información importantes.

Puede ser útil comentar brevemente los contenidos y motivaciones de los temas de los cursos, al menos en sus dos aspectos principales: salud y trabajo.

En realidad, la condición femenina presenta tal cohesión interna que en ningún momento ha sido posible hablar de salud sin hablar de la familia, o hablar de trabajo sin nombrar a los hijos, la relación con el hombre, la medicina, los hospitales y la sexualidad.

Por otro lado, uno de los resultados más importantes de las «150 horas» de las mujeres fue el de afirmar también en términos científicos la *especificidad* femenina en el examen de la salud, en el trabajo.

Dicha especificidad viene motivada:

- 1) Porque, de cualquier modo, existe una diversidad biológica que puede comportar, incluso en condiciones de trabajo idénticas, perturbaciones distintas.
- 2) Porque se da, y de forma generalizada, una condición de trabajo caracterizada por problemas particulares, debidos al rol que se le asigna a la mujer en el trabajo: baja cualificación, parcelación, monotonía, contacto con sustancias nocivas, etc.
- 3) Porque las condiciones de vida fuera del trabajo (trabajo doble, rol familiar, etc.), y la actitud psicológica de la mujer hacia su propia salud y su vida privada multiplican los efectos de la condición del trabajo, penosas ya de por sí, y dificultan un movimiento de cambio.

Igualmente importante es un segundo aspecto: no sabíamos qué enseñar, pero tampoco sabíamos «cómo». Era evidente que no podíamos mostrarnos como «profesores» de temas como éste, pero, por otro lado, cada vez eramos más conscientes de que sería ficticio presentar como paritaria la relación entre nosotros y los «usuarios» de las clases, aunque fuera en modo un poco ideológico y sin destacar todos los problemas existentes.

Sin embargo, y en la medida en que lo anterior es cierto, en una situación de «formación continua» resulta inconcebible el que tanto «profesores» como «estudiantes», investigadores como aquellos que son «objeto» de la investigación, no definan sus propias posiciones. Se trata de adultos que se ven confrontados a otros adultos, que poseen experiencias y conocimientos diferentes aunque relevantes siempre; de mujeres, tanto las «profesoras» como las otras, las de la «doble presencia», que se hallan inmersas en condiciones objetivas y en el clima social de una ciudad como Milán, durante estos años; mujeres que se encuentran en una situación de trabajo intelectual, tanto unas como otras, y, por tanto, «privilegiadas» y «excepcio-

nales». Sin embargo, aún tiene un enorme peso la distancia que separa a las que han recibido una formación y poseen una profesión intelectual, de todas las demás, excluidas, como dato «estructural» de sus condiciones de vida, de espacios culturales y de la elaboración científica.

No era posible dejar de percibir, o mejor aún —y éste ha sido el principal dato de nuestra trayectoria—, haber captado plenamente y haber comprendido lo significativo de la enorme potencialidad de esta situación: una temática particular, unos destinatarios particulares, y, en consecuencia, particulares modos de trabajo.

La postura del curso-estudio, o del «autoestudio», como lo hemos denominado, no es algo abstracto, sino, en cierto modo, la traducción consciente de los datos objetivos de la situación en que nos hallamos, y que definimos, en primer lugar, como una situación formativa, de producción de conocimientos y de trabajo intelectual común.

Respecto a este punto, quiero llamar la atención sobre dos elementos. El primero es que, por definición, en esta situación no aparece la figura del profesor o del investigador sólo o aislado. Ha sido esencial la existencia de un colectivo de personas —mujeres—, cuyo modo de constitución, criterios de autoselección y mecanismos de consolidación no han sido, evidentemente, un dato secundario. Se trata, pues, de una situación en la que se compagina el trabajo y la amistad, el reconocimiento de las prestaciones y la afectividad, y constituye una encrucijada de momentos de confrontación, de espera tolerante, de apoyo, de críticas y de éxitos.

El otro elemento a que me refiero es la singular y poco ortodoxa «mezcla» de actividades: no se ha tratado de «investigación» ni de «enseñanza», sino de una suma de un poco de ambas, dentro de un proceso en el que han estado presentes, continuamente, las dos actividades y sus interconexiones y en el que la marcha de una de estas actividades ha determinado directamente la marcha de la otra.

Nuestro «público».

En este sentido pueden ser útiles algunas referencias concretas a las características de las mujeres que asistieron a los cursos. Utilizaré para ello los datos presentados en un congreso sindical que tuvo lugar en diciembre de 1980 en Milán, así como otros extraídos de un estudio referido a la experiencia de las 150 horas en Lombardía. Las cursillistas son, en primer lugar, mujeres adultas (25-35 años), muchas de ellas casadas y con hijos; y, en segundo lugar, aparece el grupo de mujeres cuya edad se sitúa en torno a los cincuenta años. Este dato sugiere algunas reflexiones:

- Las mujeres de la llamada franja central de edad, las que más soportan el peso de la familia, obligadas en cierto modo a abandonar el mercado del trabajo, las que no pueden comprometerse sindicalmente, y las que defienden un «espacio para sí mismas», encuentran tiempo para desarrollar una actividad que para ellas tiene sentido.

- Las mujeres más entradas en años (se han realizado varios cursos sobre el climaterio), cuya carga de trabajo familiar ha disminuido, descubren una nueva forma de relación social y afirman su individualidad fuera de los ambientes tradicionales.
- La escasa participación de las más jóvenes guarda quizá relación con el hecho de que éstas se sienten, sobre todo, como pertenecientes a una condición juvenil, y se sirven de otros lugares de socialización.

En todos los cursos era muy heterogénea la edad, nivel cultural, extracción social y condición laboral de las asistentes; no discutiremos acerca de este planteamiento, ya que su homogeneidad no depende tanto de las mismas características del puesto de trabajo, sino más bien de la participación de la misma condición en todos los puestos (familia, trabajo, región).

En los primeros cursos había una presencia más importante de mujeres con doble militancia (sindical y política) y de empleadas: la franja de personas formadas políticamente en los años 68-72, que tenían como referente el movimiento feminista, aunque no hubiesen efectuado una práctica feminista. La presencia obrera se ha incrementado en los últimos años, tanto desde el punto de vista numérico como desde el de la variedad de sectores productivos de procedencia.

El dato referido a las expectativas con que éstas acceden a los cursos es determinante en la formulación de los objetivos, así como, consiguientemente, en la satisfacción que obtienen de dichos cursos, tal como se ha puesto de manifiesto en una serie de entrevistas en profundidad que Marina Piazza y Giuliana Chiaretti (del Grupo de Estudio sobre la Familia y la Condición Femenina, GRIFF, de Milán) han llevado a cabo recientemente con numerosas ex-cursillistas. Las investigaciones resaltan el hecho de que las mujeres inscritas en el curso por motivaciones de tipo individual (para romper su aislamiento, para hablar de sus problemas, etc.) han obtenido mayor satisfacción de los cursos que las motivadas por el deseo de «hacer algo» por las demás (trasladar la discusión al lugar del trabajo, incluir contenidos feministas en las plataformas sindicales, etc.). A la pregunta «¿Qué mueve a las mujeres a participar en las 150 horas?», el Congreso de Milán ha dado una respuesta clara y unívoca: la búsqueda de un espacio para sí mismas.

Para comprender mejor esta disposición de ánimo conviene tener en cuenta las transformaciones objetivas que se han producido en estos últimos años, a saber: la presencia de mujeres con menos experiencias políticas o sindicales precedentes y la transformación del movimiento de las mujeres.

Tal como ha indicado Marina Bianchi, su participación expresa la exigencia:

- De no agotar todo el tiempo y todas las energías en espacios tradicionalmente legitimados: familia y trabajo.
- De situaciones de información cuyos contenidos sean relevantes para ellas (a partir de su condición), y en las que las relaciones no sean de tipo escolar, ni tampoco los *métodos de trabajo*.

Sólo a partir de la comprensión de esta exigencia expresa se podrá valorar si la respuesta es adecuada y, por tanto, podrá procederse a su «valoración», entendiendo por tal no la que lleva a cabo alguien ajeno (en cuyo caso tendría algo de «examen»), sino la de alguien que la siente como patrimonio del grupo. Esta autovaloración yacía soterradamente en las reflexiones de los grupos acerca de su experiencia; lo que más se citaba y más afectaba era lo fatigoso del camino a recorrer y la percepción de los «éxitos». Es necesario comprender mejor este último aspecto; el cambio individual, lo que cada cursillista cambiaba en su vida, era acogido como un éxito de todas, y compartido emotivamente como si se tratase de la consecución de un objetivo, del objetivo del cursillo.

Efectivamente, el objetivo último del curso, aunque nunca de forma explícita, es el cambio: no el cambio de las grandes luchas colectivas, sino el que parte de un «proyecto para sí misma».

El «referente»: las mujeres como sujeto colectivo.

La situación actual presenta términos invertidos respecto a un punto de partida en el que no existían ni el tema, ni el grupo de trabajo, ni su reconocimiento institucional, ni el apoyo en recursos. De manera subjetiva, podíamos percibir los problemas derivados de la falta de referencias teóricas y de normas (¿científicas o políticas?) para nuestro trabajo.

En la actualidad —y me permito formular un juicio evidentemente subjetivo e inmodesto—, pienso que nos movemos a un nivel disciplinario (respecto a las disciplinas en que nos hallamos: sociología, historia) de buen nivel, sobre todo en relación a la producción de otros países. Creo que hemos sentado las premisas para la acumulación, sistematización y reproducción del conocimiento, área obvia y normal de intelectuales en una situación como la Universidad: lo que no es poco.

Me parece útil subrayar que este proceso, reconstruido en dichos términos, aparece falseado, ya que faltan algunos elementos que lo han marcado y que hasta ahora no he indicado.

Tal como expuse anteriormente, de manera paralela y entrelazada con la trayectoria de trabajo intelectual y de organización como grupo, existía una dimensión «personal», vivida de modo diferente por cada una de nosotras, aunque muy presente. Uno de los temas de profundización y de reflexión fue el de qué quiere decir «ser mujeres» y qué significa desarrollar un trabajo intelectual como tales. Este tema ha sido abordado en una serie de seminarios, y sobre el mismo se han producido aportaciones que pueden ser consideradas como resultados autónomos de investigación, y constituyen un enriquecimiento de las temáticas abordadas y de los modos de llevar a cabo la formación. No puedo desarrollar aquí este punto, pero es evidente que el hecho de ser conscientes del vínculo entre la vida personal (en la organización de lo cotidiano, en el trabajo familiar, en la definición concreta de los roles sexuales) y la vida profesional (en nuestro trabajo intelectual) es un elemento con respecto al cual advertimos un profundo distanciamiento del modo tradicional de desarrollar el trabajo intelectual, dado que, indudablemente, sus costos

son elevados, aunque también es cierto que posee gran potencialidad innovadora. Nuestra trayectoria de elaboración intelectual se encuentra indisolublemente ligada a nuestra experiencia diaria como mujeres. Lo que buscábamos acerca de las mujeres continuamente era puesto en relación con lo que sabíamos o buscábamos acerca de nosotras mismas como mujeres, y viceversa: la reflexión sobre la condición de la mujer —su doble presencia, su ausencia, la búsqueda de tiempo y espacio para un trabajo «para sí misma»— nos hacía reconsiderar las modalidades y los resultados de nuestro trabajo intelectual, a partir de esta condición concreta. Por último, otro dato sobre el que conviene llamar la atención es el de la «dependencia», por emplear un término que, aunque no me agrada, evoca inmediatamente lo que queremos decir. No ha existido tal dependencia, ni tampoco un «maridaje» que haya propuesto, apoyado o financiado una determinada iniciativa cultural, ni siquiera en el caso de que demos a dicho término el significado de «referente». Sin embargo sí han existido puntos de referencia, que hemos encontrado poco a poco, o que hemos buscado conscientemente, definidos, de forma diferente y a través de relaciones nada pasivas: el movimiento de la mujer como referencia abstracta, que se concretaba en momentos, figuras y decisiones; ciertas posturas de la «cultura de izquierdas»; ciertas posturas sindicales. De manera más general, era significativo subrayar que, dado que faltaba una referencia a la «comunidad científica», para un trabajo en cuyos aspectos de producción científica he insistido repetidamente, ha funcionado una referencia colectiva, totalmente legítima, en términos políticos y culturales, que es, a la vez, un sujeto: el movimiento de la mujer, tal como se ha configurado en Italia, o mejor aún, tal como se ha configurado para nosotras, mujeres «usuarias» de la formación continua. Como ya he dicho, estas mujeres no estaban ni «por casualidad», ni burocráticamente en los cursos de la universidad, sino en un momento histórico preciso (caracterizado por la experiencia de las 150 horas, por la escolarización masiva y por la formación continua) y en condiciones precisas, como mujeres de «doble presencia» y de «ausencia forzosa». Todo ello, en los años en que el movimiento de la mujer presentaba expectativas, modelos de comportamiento e indicaciones de un trabajo que, creíamos, nos afectaba directamente como mujeres, como intelectuales y como «profesoras» en una universidad de este tipo.

AUTODIDAXIA Y NUEVA CULTURA

(SOBRE LA ESTRATEGIA DE LOS MODERNOS ROBINSONES ESCOLARES)

Carlos LERENA

Creo que, en un primer momento, es obligado tratar de plantear y de construir el problema que va a ser aquí objeto de reflexión. *Autodidaxia y nueva cultura* son expresiones que comportan el riesgo de una no controlada alta tensión ideológica. Para la sociología, el reto consiste, precisamente, en tratar de controlar esa alta tensión, que está siempre latente en los campos que aborda. Sabe muy bien que no hay cuestión más larga de resolver que una cuestión mal planteada. Tengo que reconocer, sin embargo, que delimitar el tema en cuestión, convirtiéndolo en un problema sociológico relevante, no es fácil. Creo que no es fácil, primero porque, que yo sepa, no ha sido sistemático y seriamente abordado. Y segundo, porque interfiere y afecta a ciertos puntos centrales de algunas investigaciones básicas en el campo de la sociología de la educación.

Quede expresado, y de una vez por todas, que lo que voy a ofrecer no son resultados de una investigación empírica concreta. Más bien se trata de un conjunto de hipótesis de trabajo que constituye la guía de una investigación que tengo en curso actualmente, y de la que todavía no puedo hacer una presentación rigurosa. Aunque me lleve un poco de tiempo voy a trazar previamente el cuadro de problemas objeto de reflexión. Trataré de sintetizar primero, tanto este objeto como las líneas principales de lo que posteriormente, en una segunda parte, va a ser mi argumentación.

Sabemos que el sistema escolar genera un particular bagaje semántico. Este bagaje incluye expresiones tales como las de educación *liberadora*, enseñanza *polivalente*, educación *personalizada*, escuela *abierta*, educación *compensatoria*, enseñanza *integral*, educación *permanente*, y así casi hasta donde quisiéramos. Al margen de ciertos componentes denotativos y técnicos, este utillaje léxico creo que expresa por sí mismo el hecho de que, en el ámbito de la educación, estamos colocados en una curiosa situación. Quiero decir que estamos aquí como sitiados y cercados. Sitiados por abajo, dentro de un círculo de realidades materiales que son continuamente denostadas. Cercados por arriba, dentro de una selva de automatismos verbales que son utilizados —a modo del exorcista— como consignas redentoristas, y como fórmulas de salvación. Pues bien. Creo que es dentro de este panorama de sitio y de cerco en donde hay que plantear el tema que nos ocupa. *Autodidaxia* es el nombre de lo que precisamente constituye el último reducto, el último suelo de la representación mítica que, de la práctica educativa, se da a sí mismo el sistema escolar. *Autodidaxia*, auto-educación es ese lema y ese *desideratum*

que ondea en la almena más alta de esa ideológica torre de babel que cubre a la escuela y que le permite seguir funcionando.

Con esto creo que tenemos ya un primer problema a plantear. Es éste: ¿qué distintas formas ha adoptado y qué funciones ha cumplido esta representación mítica de la auto-educación a lo largo del desarrollo del sistema escolar? Sabemos que esta representación ideológica tiene un fondo socrático. La autodidaxia es, en este campo, el *huevo de colón*, y ese huevo lo ha puesto ese personaje continuamente redivivo que es Sócrates. Sócrates ha tenido una reencarnación cristiana en Tolstoi. Y, entre nosotros, una reencarnación jacobina en Giner de los Ríos. Sócrates habla en lenguaje de pedagogo por boca de María Montessori. Y en lenguaje ácrata y psicoanalítico por boca de Neill, el viejecito de Summerhill. El elogio máximo que se ha hecho de Paul Goodman, el último padre de los desescolarizadores, es el de ser «la figura socrática más luminosa e incansable de nuestro tiempo». Durante doscientos años este tópico se ha repetido *ad nauseam*.

Secularmente renovada, y sobre ese fondo socrático, de la idea de auto-educación me interesa considerar dos momentos históricos. Primero, el momento histórico en que toma impulso el proceso de escolarización (sobre todo, fines del siglo pasado, comienzos del siglo presente). Se asiste entonces, sobre la cresta del movimiento pedagógico reformista, a sucesivos intentos de sistematización de la noción de autodidaxia. Por otra parte, es ese el momento en que el sistema escolar segrega, no sólo la autoeducación como idea, fórmula o representación, sino que produce una categoría social relacionada de un modo particular con la cultura legítima. Quiero decir que es el momento en que el sistema escolar produce la paradójica figura del autodidacta. Paradójica, porque el tradicional autodidacta, el esforzado e ilusionado autodidacta, cree estar construyéndose al margen de la escuela, y sin embargo no puede escapar a los dictados de ésta. Dicho en otros términos, se trata en este punto de contrastar la auto-educación, como idea, como representación, y la auto-educación como práctica real, o sea, con el autodidactismo. Creo que es en esta práctica, creo que es en lo que llamaré, «la paradoja del autodidacta», en donde es preciso ir a buscar la verdad de la teoría, o del sueño, de la auto-educación.

Por otra parte, hay un segundo momento histórico que me interesa considerar, y del cual voy a avanzar también la temática a plantear. Se trata del momento presente. Como es sabido, en los últimos veinte años se asiste a un recrudescimiento, que esencialmente no tiene nada de original, de la crítica al sistema escolar, sobre todo en lo que éste tiene de organización burocrática de imposición y transmisión de la cultura. Dentro de ese recrudescimiento, se está produciendo un fuerte relanzamiento de vetustas versiones de la representación mítica de la auto-educación. Confusamente, este relanzamiento viene asociado al también confuso oleaje ideológico provocado por uno de los elementos más característicos de la actual babel: lo que se llama *desescolarización*. Tanto este movimiento, como la revalorización de la autodidaxia están incorporados a lo que de algún modo cabe llamar *nueva cultura*, *cultura juvenil* o, para seguir simplificando, *contracultura*.

Anticipo que aquí no me interesa añadir otra caracterización sociológica a las que sobre este universo cultural disponemos ya. No es ése el problema. Cierto que en el tratamiento que se le concede a este tema, sobre el análisis sociológico predomina la pincelada impresionista. Pero, para la ocasión creo que nos basta con esta última. Para saber a qué universo nos vamos a referir, al hacernos problema de la versión moderna de la autodidaxia, baste con enumerar algunos lemas, algunos rasgos de esta *nueva cultura*: el terrorismo de *lo natural*, el tic de la *espontaneidad*, el baile de san vito de *la liberación*, el culto al personalismo de la vida comunitaria, el sacrificado hedonismo, el naturalista ecologismo, la progresiva *ideología del retorno*, en fin, la reivindicación del *aquí y ahora*, la obsesión abstracta de *lo concreto*, la voluntad de eternización del presente. La historia parece que se ha parado para esta paranoide cultura de los *antis* y de los *contras* (anti-represión, contra-escuela, anti-productivismo, contra-ciencia). El horizonte parece ser un agujero negro para esta cultura descendente de los *des* (desencanto, desmovilización, deseducación). Narcisística, se diría que todo se le va en mirarse el ombligo a esta cultura de los *autos*: autonomía, autogestión, autoeducación.

A falta de un diagnóstico más preciso, todo parece indicar que se trata —en la esfera de las representaciones y de los comportamientos culturales— de la explotación de un crudo, aunque nuevo romanticismo. No parece haber duda de que la nueva cultura es una nueva *religión del corazón*. Si hace un momento me he referido al papel fundacional de Sócrates, sería necesario sobre este punto remitirnos a Rousseau. Sócrates es el nombre propio y universal de la autodidaxia. Rousseau es el nombre propio y contemporáneo de la nueva cultura. Esto lo ha visto muy bien Nietzsche. Desde su atalaya, Nietzsche ha saludado a Rousseau como el primer *hombre moderno*, como la primera encarnación de lo que él, Nietzsche, consideraba como un proceso de decadencia, en fin como el primer prototipo de lo que él llamaba *la canalla* de la modernidad. Pues bien. En nuestro campo la modernidad empieza cuando el maestro socrático incorpora el *ethos rousoniano*: auto-educación y deseducación se implican. La sociedad, como la escuela, es una mala madrastra; la *educación natural* coincide con el retorno al buen salvaje; los *robinsones* escolares se imponen deseducarse, autoeducándose, abriéndoles los brazos a la naturaleza, viajando al Katmandú. Dentro de esta nueva cultura las nuevas reencarnaciones de Sócrates —por ejemplo Neill, el patriarca de los escolares *jardines de epicuro*; por ejemplo Goodman, el padre de la deseducación obligatoria; por ejemplo Illich, el mistagogo de la sociedad desescolarizada— el nuevo socratismo, digo, nos es servido con el desmayado lenguaje de Rousseau.

Pero insisto, no es esta oleada romántica lo que realmente interesa considerar, al menos más allá de lo que tiene de telón de fondo de la actual revalorización de la autodidaxia. Lo que sí interesa, y lo que sí me parece un problema sociológico relevante y urgente, es enfrentar, relacionar esta oleada, o marea ideológica, y con ella esta revalorización actual de la autodidaxia, con una de sus raíces sociales más claras: la situación inflacionaria del actual sistema escolar, sobre todo de la actual enseñanza superior. Dicho más concretamente, pienso que esta vaga *nueva cultura* hay que relacionarla, por

una parte, con el fenómeno de la alta mortalidad que se da en el sistema escolar, por otra parte con el fenómeno de la devaluación de los diplomas universitarios. ¿Dónde queda la autodidaxia dentro de este cuadro? Queda primero, y en tanto que idea o representación, ya lo he apuntado, como uno de los últimos mástiles a los que se agarra (se diría que estamos ante un naufragio), la dicha nueva cultura. Esta resurrecta consigna de la auto-educación, y esta rediviva y multiforme práctica de la autodidaxia, aparece ahora, por ejemplo, asociada a los lemas de la *escuela fuera de la escuela*, de la *escuela-antiescuela*, de la *educación-sin-escuelas*, en fin, de la *muerte de la escuela*, y de la *muerte del maestro*. Estos lemas, así como las prácticas reales en las que se concretan o materializan, tienen una base social: la de los que voy a llamar «nuevos autodidactas». Mediante mecanismos que no recuerdan a los de antaño, el actual sistema escolar está produciendo hoy en masa una categoría social que guarda con la cultura una relación particular. Esta vez los autodidactas, son los desertores del sistema escolar, los que en determinado momento se apean de dicho sistema. Y son también quienes no encuentran final a su carrera escolar, porque no han logrado encajar en una posición social a la altura de sus expectativas en tanto que productos que son del sistema de enseñanza.

Termino ya esta introducción. Hasta aquí lo que se trata de plantear: mitos clásicos y mitos modernos acerca de la autoeducación; Sócrates y Rousseau como cabezas de puente; autodidaxia en la antigua escuela y en la escuela actual; vieja cultura escolar legítima y nueva cultura escolar pretendiente a la legitimidad; autodidactas tradicionales y nuevos autodidactas; estrategias culturales de los nuevos *robinsones* escolares frente al proceso de pérdida relativa del valor social de los diplomas. En definitiva, y avanzo la hipótesis: *autodidaxia y nueva cultura*, como estrategias sociales dentro del juego de fuerzas de la actual estructura de las clases.

Para emplear una expresión ya consagrada, y que ha sido precisamente forjada por algunos sociólogos franceses que tenemos estos días aquí entre nosotros, sociológicamente hablando la práctica educativa es una forma particular de ejercicio de la violencia simbólica. Esta verdad no es ni dura ni blanda: simplemente, ciertas realidades históricas la han hecho, y la hacen, inadmisiblemente, indecible. Tan lejos parece que queda en este campo el *ser* del *deber ser* que la educación sólo puede pensarse socialmente en términos de autoeducación. La mala educación, la educación ilegítima es precisamente aquella para la que *educar* no es sinónimo de educarse, de autoeducarse.

Que la última verdad de la educación es la violencia lo ha sabido perfectamente, y lo ha escrito, Tolstoi. Creo que ha sido él el único que al menos teóricamente no ha tratado de mentirse, de engañarse. Desde un nihilismo radical, de fondo cristiano, Tolstoi, pacifista a ultranza, ha sido el más consecuente: dado que el poder es *malo*, y dado que las relaciones educativas son relaciones de dominación, el maestro, dice Tolstoi, tiene que renunciar, dimitir. No tiene más derecho a enseñar que el de la fuerza. Rousseau, el fundador de la teoría contemporánea de la infancia, el padre de las técnicas pedagógicas suaves y blandas, ha sido en este campo quien ha inaugurado el moderno lenguaje de la charlatanería y del doble juego. Rousseau ha pro-

porcionado las bases en que descansa la legitimación de una cada vez más sutil y más denso ejercicio de la violencia simbólica, ejercicio que, como por ejemplo en el caso de Freud, se presenta con el marchamo y autoridad de la ciencia. Tolstoi, que ha proclamado *la muerte del maestro* y ha pedido a los adultos que dimitan y que se pongan a llorar con y como los niños, ha sido, creo que el único que ha cogido al toro por los cuernos: sobre este planteamiento, el único realmente radical.

Pero la sociología no le da la razón a Tolstoi. No es eso. La sociología constata las relaciones de dominación, pero no se escandaliza por ellas. El poder no es ni bueno ni malo: existe, hay que contar con él. Quienes se escandalizan son precisamente quienes creen ver en la sociología una suerte de fatalismo. Y no es eso. Dentro de la familia, o en el cuartel, en una casa de ejercicios espirituales o en el diván del psicoanalista, la educación, donde quiera que se practique, constituye objetivamente una tarea impositiva. Pero la sociología no tiene por objeto las relaciones inter-personales, que son las que le preocupan a Tolstoi; ni se interesa por las variantes de la psicología de la dominación que es el tema del reformismo pedagógico desde su fuente, Rousseau. Cuando la sociología dice que la educación es de hecho una tarea impositiva, no dice impositiva de un padre a un hijo, de un maestro a *un* alumno, sino que dice tarea *impositiva* del grupo de los que son, sobre el grupo de los que *todavía* no son; del grupo de los que tienen y están arriba, sobre el grupo de los que no tienen y están abajo.

La paradoja esencial de la educación consiste en que puede practicarse pero no puede pensarse. Y no puede pensarse porque dentro de una sociedad que considera a sus componentes como sujetos dotados de voluntad libre, consciente y responsable —presupuesto necesario de la culpabilización y castigo individualizados, personalizados— dentro de esa sociedad la práctica educativa está condenada a ocultar sus fundamentos objetivos. La verdad objetiva de la educación —o sea, que descansa en unas relaciones de fuerza— es posible pensarla, pero no es posible vivirla. Y no insisto en esta teoría de la violencia simbólica de la que ya sabemos cual es el nombre del maestro: Pierre Bourdieu. Con otras palabras, todas las prácticas educativas se viven necesariamente en forma de ilusión. Tolstoi, nihilista cristiano, ha sido el único que se ha negado a hablar en necio y a jugar con las ilusiones. Por eso decía antes de que ha sido, desde la misma base en que todos los presuntos radicales se desenvuelven, el único sincero y radical. Sólo que abdicar del poder es renunciar a la educación, y renunciar al hombre y renunciar a la sociedad. Rousseau ha sido el primero que ha explorado los paraísos artificiales de la regresión narcisista: peregrinar hacia la infancia, retornar a las faldas de la madre naturaleza. Tolstoi, más radical, ha viajado más aprisa. Viene de vuelta, y ha apurado ya los posos: sólo queda el bálsamo universal de la compasión.

Pues bien. Sobre el suelo de esta paradoja, o sea la de que la educación no puede pensarse en su verdad objetiva, nace la siempre renovada representación de la autodidaxia. Sócrates es quien ha sido el primero en ser consciente de esta paradoja, y en haberla expresado. Sócrates es quien, dentro de una práctica de prestidigitación teórica, ha instalado ese juego de espejos, esa simetría de verbos reflexivos. Conocer es *conocerse* a sí mismo, descubrir-

se. Educar es *educarse*, desarrollando aquello que ya se era. Conocer es sólo, reconocer lo que se conocía ya: redescubrirlo, renacer. Todo estaba ya puesto de antemano, en el origen, en ese origen al que peregrina Rousseau. El maestro socrático, esto es, el maestro por excelencia, es el partero que se limita a asistir a esa operación de auto-descubrimiento, de auto-renacimiento, de auto-educación. Sobre este suelo es imposible pensar la educación en otros términos que como pura autoeducación. Justo lo que señalaba el precepto: «Llega a ser el que eres». Justo lo que dice el lenguaje religioso: «No me habrías buscado si no me hubieras encontrado ya». O el lenguaje del amor: «Te conocí ayer, pero me eres tan familiar que es como si te hubiese conocido desde siempre; como si siempre te hubiese llevado dentro». No es difícil de reconocer el planteamiento que hace posible estos lenguajes: el esencialismo, claro está. Platón, en definitiva, pensando sobre esta base —ahí está *Laques* o *Teetetes*— ha tenido que reconocer que educar, lo que se dice educar y no educarse, es una tarea imposible. O sea, imposible de pensar.

Sobre esta contradicción, sobre esta paradoja, es sobre lo que se sostiene el sistema escolar que conocemos. El proceso de escolarización que se inicia con el *siglo de las luces* lleva esa señal, nace con esa marca. Se sabe que el pionero de la autoeducación ha sido un ilustrado: Joseph Jacotot, maestro de Cabet, misionero del autodidactismo. Más tarde, y al compás del crecimiento del sistema escolar, se asiste a sucesivas formalizaciones: religiosas en Tolstoi, científicas en Spencer, pedagógicas en la Montessori y en tantísimos otros. ¿Qué es el psicoanálisis freudiano —versión pesimista de la educación roussoniana—, sino una reivindicación de la teoría de la autoeducación socrática?

Todo indica, por otra parte, que educación y autoeducación han avanzado juntas: la primera ha sido practicada en nombre de la segunda. Foucault ha expresado uno de los fondos de esta contradicción en esta sencilla expresión: «el siglo de las luces ha inventado, no sólo las libertades, sino también las disciplinas». Ha pensado al individuo como sujeto autónomo, pero ha puesto las bases de una sociedad disciplinaria. Ha soñado en una mítica *liberación*, mientras construía los mecanismos de una denostada, llamada simétricamente, *represión*. Por ello puede decirse que esta situación, a cuya desembocadura estamos asistiendo, ha discurrido por dos caminos, por dos vías aparentemente opuestas, pero complementarias. Por una parte, la educación comtiana y positivista, por otra parte la educación roussoniana y reformista. Por un lado, el impulso al proceso de escolarización, por otro lado su retirada, su repliegue, su negación. Por una parte, la realidad de una poderosa escuela adaptadora, por otra parte, los obsesivos proyectos de liberadoras contra-escuelas de laboratorio. Por un costado, la educación disciplinaria, por otro la redentora autoeducación.

Ahora bien. Considerado históricamente, esto no parece que sea un juego de adversarios, sino de cómplices. *Las libertades* son la coartada de *las disciplinas*. La liberación y la represión se dan por detrás la mano. La educación y la autoeducación son otros dos nombres de dos igualmente falsos contrarios. Se trata, creo, en conjunto, de la propia dinámica con la que se produce el poder a partir del final del siglo de las luces: es el momento que inaugura Rousseau. Desde esa época el despliegue de los aparatos de

poder viene acompañado por su sombra: el velo de su propia, y aparente, negación. Contra las disciplinas tocan a rebato las libertades, contra la represión se apela a la liberación, contra la educación se sueña en la autoeducación: este es precisamente el juego, el planteamiento que permite hacer al poder más omnipresente. Aparente, su negación es sólo su mala conciencia. Pienso que para la sociología se trata de algunos de los múltiples pares de engaños opuestos que precisamente hacen que la sociedad y la escuela sean lo que son.

Sobre el suelo de la paradoja socrática, el sistema escolar ha nacido como el dios Jano, con una realidad bifronte: una cara ha sido, y es, la mala conciencia del proceso de escolarización puesto en marcha por el siglo de las luces. Esta situación de mala conciencia que inaugura Rousseau está, creo, en la base del hecho de que después de él la educación se presente como una tarea vergonzante: oculta su nombre, se niega a sí misma, no puede reconocerse como tal. Se asiste a una tensión continua y creciente entre lo que se hace y lo que se piensa que se hace. Se está ahora decretando la *muerte de la escuela* cuando precisamente la escuela está hoy —y quizá, y en parte por el efecto de estos decretos— más viva que nunca.

Cambiando ya la perspectiva. Hay algo que ni Sócrates ni Rousseau pueden admitir, y que es precisamente el punto de arranque de la sociología. Que el hombre no es un comienzo, sino un resultado; que la educación es un proceso, no de extracción o liberación, sino de producción. Que el hombre universal, que la cultura libre, que la autoeducación, y todo el resto de la letanía, son, no utopías, sino quimeras y trampas. Y quimeras y trampas no inocentes, porque precisamente cumplen una función protectora: la de que el mundo siga como está. Ya sé que hoy el énfasis no se lleva. Pero permítanme que lo exprese con énfasis. No ha habido, no hay más cultura que la cultura legítima. Lo que no es esto es, o bien una mala copia, un subproducto, o bien su sistemática negación, y por ello, y de algún modo su confirmación. Creo que esto es lo que esencialmente revela, y es lo que voy a pasar a plantear ahora, la consideración de los autodidactas tradicionales y, un poco más adelante, de los «nuevos autodidactas».

Tradicionalmente se han dado dos tipos de autodidactas. Para extremar los rasgos diferenciales: característicamente autodidacta ha sido, o como autodidacta ha sido, o como autodidacta se ha presentado, el *gentleman*, el aristócrata. Asimismo, pero en el otro polo, autodidacta ha sido el típico dirigente, o militante, del movimiento obrero. Dentro de la época de referencia el *gentleman* puede permitirse hacer un olímpico desprecio de la cultura escolar. Cree ver en los diplomas académicos —y no se equivoca— precisamente una réplica de lo que él tiene: títulos de nobleza y títulos de propiedad. La cultura aristocrática, la del *gentleman* es una cultura esencialmente anti-escolar, legitimada en términos de cultura de clase (anti-intelectualismo, anti-especialismo, anti-memorismo; énfasis en las maneras; en el cultivo y exhibición de la personalidad: se trata precisamente de la letanía de temas roussonianos, esto es, de la letanía del reformismo pedagógico, el cual es, básicamente y en conjunto, un movimiento de aristocratización de una escuela y de una cultura con una base de reclutamiento —y ahí está la contradicción— cada vez más amplia). Con el hombre cultivado

—por ósmosis, mediante la autoeducación— con el *gentleman*, estamos ante el otro polo del esfuerzo ascético de la escuela pequeño-burguesa. La cultura y educación aristocráticas es claro que descansan en los postulados que hacen posible el mito de la autoeducación. La autoeducación, como idea y como práctica, es algo consustancial a la aristocracia como clase social.

Pero no es este género de autodidactismo el que aquí interesa sobre todo considerar. No es el autodidactismo de los ya educados, sino el otro: el autodidactismo de quienes ni tienen una cultura de clase que salga garante, ni están tampoco en condiciones de ofrecer títulos de legitimidad acerca del particular proceso de adquisición de su saber. Solamente es este modelo de autodidacta tradicional —y no la autodidaxia del *gentleman*— el que aquí nos va a ocupar. Olvidémonos ya del hombre cultivado y vengamos al caso del obrero autodidacta, o más ampliamente, del autodidacta tradicional.

Durante el siglo de las luces, y al compás del proceso de escolarización, se ha acotado, se ha delimitado lo que en el campo de la cultura es legítimo, y lo que no lo es. Lo que está arriba, y lo que está abajo. Lo que tiene valor, y lo que no lo tiene. Hasta esa época el juego de la ortodoxia/heterodoxia había sido un fenómeno propio del campo religioso. Aparece ahora una nueva instancia administradora de la gracia, dispensadora de la salvación. No de la gracia y salvación religiosas, sino de la gracia y salvación en el terreno autónomo de la cultura. Esa instancia es la escuela. Quienes, no pasando por ella, quieren tener tratos con *la cultura*, esto es posicionarse en el campo de fuerzas de la cultura, están objetivamente condenados a representar el poco decoroso papel de subproductos del sistema escolar: estas son las regla. Y todo indica que ésta es la verdad objetiva de la autodidaxia. Como dice el precepto: «Fuera de la iglesia, fuera de la sociedad, fuera de la escuela, no hay salvación». Y no hay salvación porque no hay *fuera*. La iglesia es la que hace la religión. El hombre es impensable sin la sociedad. Cada vez más, la escuela es la que impone y consagra la cultura legítima.

Sin el sistema escolar la figura del autodidacta tradicional sería impensable: las claves del sentido de lo que hace éste y de lo que éste es las tiene la escuela. Definido por el sistema escolar lo culto y lo inculto, lo que es mediocre y lo que es excelente en el campo de los comportamientos culturales, quienes están excluidos de participar en el sistema escolar en razón de su clase social de origen, no pueden escapar a los dictados, a los anatemas escolares. Esta es la paradoja del autodidacta tradicional, que haciéndose culturalmente a sí mismo contra la escuela, resulta ser hecho en definitiva por esta última. No hay —ya lo decía antes— cultura libre: el autodidacta tradicional es un personaje que, cultural, social y psicológicamente hablando, tiene, como vamos a tratar de ver, un perfil perfectamente definido. Por de pronto, por parte de la cultura escolar ese perfil, esos rasgos, son objeto cuando menos de la ironía, ya que no del sarcasmo. Recuérdese, por ejemplo, como retrata Sartre al autodidacta de *La náusea*, ese personaje que trataba de incorporarse a la cultura universal, a golpe de diccionario enciclopédico y siguiendo el orden alfabético.

Parece muy claro que todos los rasgos que han caracterizado tradicionalmente al puro autodidacta, al autodidacta como tipo ideal que diría Weber,

son rasgos negativamente valorados. Por ejemplo: más libresco y con un sentido más acusado de la pura acumulación erudita; formalista, retórico, cientista, pedante, exhibicionista, enfático. Su superesfuerzo lo trata de rentabilizar haciendo gala de un saber completo, acabado, cuando realmente su saber es un saber no sistemático y está lleno de lagunas, y próximo al permanente riesgo de la incoherencia. No es difícil, ni creo que aventurado, añadir como rasgos típicos su orgullo de hombre que se ha hecho a sí mismo, su tendencia a la rigidez de principios, su narcisista audacia, su ingenua pretensión de originalidad, su impudor, en fin, sus actitudes típicas de converso, de «nuevo rico» de la cultura, esto es, de advenedizo del saber y de la relación digna con el saber. Realmente todos estos rasgos del autodidacta no son propiamente suyos, se los debe a la escuela, a su esquinada relación con la escuela. Héroe del esfuerzo individual, el autodidacta tradicional es un hombre a la defensiva (recuérdese, por ejemplo, la espléndida paranoia que coronó la vida de Rousseau). Situado a la defensiva, porque sabe muy bien que está solo y que no cuenta con el respaldo de la cultura consagrada. Se sabe no reconocido, y se sabe provocando, o la hostilidad o el paternalismo. Cuenta con una doble ilegitimidad: la de su modo de acceso a la cultura y la de su posición de clase, esto es, una posición que le ha excluido del público para el que están pensados, al menos en ese tiempo, los escalones superiores del sistema escolar.

Aunque caricaturizo, no creo estar haciéndolo gratuitamente. Estoy tratando de transcribir las reacciones típicas que ha tenido la cultura legítima, por ejemplo, con los que son, creo, dos paradigmas históricos del autodidactismo: Rousseau y Proudhon. Proudhon ha tenido un encontronazo célebre con un doctor en filosofía, con un egregio producto de la universidad alemana llamado Carlos Marx. Marx, que ha puesto en guardia sobre el hecho de que los autodidactas son presa fácil de la ideología dominante, se ha ensañado con Proudhon. Por razones, quizá de clase social: por ejemplo, es sabido que Marx estaba orgulloso de haberse casado con una mujer de la que decía que era bella y de la que sabemos pertenecía a la aristocracia. Marx se ha ensañado con Proudhon. Por razones de humor y de hígado: quizá su hepatitis. Se ha ensañado por muchas razones. Pero en el fondo del personal ajuste de cuentas entre Marx y Proudhon, los adjetivos más hirientes se los dedica el doctor en filosofía al autodidacta. Hay varios testimonios. Véase este pasaje. Escribe Marx de Proudhon, en carta de 1865 a J. B. Schweitzer: «El estilo es lo que los franceses llaman ampuloso. Un galimatías presuntuoso y especulativo que se hace pasar por filosofía (...). Lo que os grita en los oídos con tonos de saltimbanqui y de fanfarrón suficiente es un fastidioso desatino sobre la *ciencia* de la cual, por otra parte, hace ilegítima ostentación (...). Proudhon declama sistemáticamente y se acalora en frío. Añádase a todo esto la torpe y desagradable pedantería del autodidacta metido a erudito, del ex-obrero que tiene pérdida de antemano la batalla de creerse pensador independiente y original, y que ahora, advenedizo de la ciencia, cree tener que pavonearse y envanecerse de lo que no es, de lo que no es y de lo que no tiene». Este duro lenguaje de Marx, del doctor en filosofía, de quien le ha tratado de quitar al socialismo el calificativo de *útopico* para ponerle el de *científico*, este duro lenguaje, digo,

es el que utiliza la cultura legítima cuando ésta quiere hablar en serio de autodidaxia, esto es, cuando deja de lado el lenguaje de la prestidigitación socrática.

Pero antes que Proudhon fue Rousseau. Rousseau ha sido quizá el primer autodidacta en sentido genuino. Creo que su personalidad y su obra testimonian de su condición de autodidacta paradigmático. El *ciudadano de Ginebra* no pudo redimirse de esta condición, pese a sus célebres premios académicos. Se sabe que Rousseau representa, en términos de *estilo*, de *sensibilidad*, la inversión del universo cultural dominante en su época: es lo otro de la cultura legítima de los ilustrados, su sistemática inversión. Asimismo se sabe que nuestro autodidacta, enemigo mortal de la educación oficial de su tiempo, esto es, de la educación jesuítica, ha escrito el *Emilio*, o sea el libro de cabecera de los técnicos del neojesuítismo en este campo (quiero decir: técnicos sutiles en la manipulación y en el ejercicio de la dominación sobre los niños, sobre la población escolarizada). Aunque sea precisamente el padre del *encierro* blando —la versión para ricos del *encierro* duro— Rousseau se hace la típica ilusión del autodidacta; la ilusión de que el hombre puede hacerse sólo, tanto cultural como socialmente. Debajo del odio con el que le obsequiaron los enciclopedistas está, creo, también, ésta su condición de autodidacta. Tardío triunfador, Rousseau, el buen salvaje del autodidactismo, representa la negación de la cultura triunfante de la incipiente sociedad capitalista: la inversión sistemática de sus postulados. Quien se complacía en llamarse «pensador solitario» es el primero en inaugurar el retorno, antes de que, detrás de su sombra, lo hiciera Kant. Más acá de ellos es ya la vuelta de la vuelta: la sempiterna *vuelta a Kant*, la siempre viva vuelta a Rousseau. Rousseau ha sido, como lo ha visto Nietzsche —otro egregio doctor en filosofía—, quien ha anticipado, protagonizándola, la decadencia, los posos, el culo de saco. ¿Progreso, para qué? Sólo un autodidacta podía quizá ser el primero en hacerse esa pregunta en la que precisamente fue la época triunfante de Prometeo.

Acabo de aludir a Proudhon y a Rousseau. Dos autodidactas que llegaron quizá a lo máximo que desde esa posición puede llegarse: a negar, a invertir la cultura legítima. Como conjunto pienso que los tradicionales autodidactas no han hecho fundamentalmente eso, sino que la han prolongado, profundizado. La cultura legítima ha sido la cultura ilustrada, la cultura del siglo de las luces: esa que querían consumir los autodidactas de buena parte del movimiento obrero. Porque, quizá haya que decirlo: Marx ha sido el último heredero de los ilustrados; en absoluto los ha negado. Sabía que no se destruye más que lo que se reemplaza. Tratando de enterrarlos les ha sido fiel. Sabemos que hoy soplan otros vientos. No es usual llamar ya a la aldaba de la *ciencia*, sino a la de la *utopía*. Hasta hace un tiempo, el futuro tenía para muchos un nombre: socialismo. Ahora sobre éste más bien se piensa, no que está demasiado lejano, sino que está demasiado cerca y que sólo era eso: una variante de lo mismo. Pues bien, y acercándonos más a nuestro tema, lo que antes he llamado *nueva cultura* es una cultura de autodidactas, y está precisamente en el polo opuesto de la cultura de la ilustración, y por tanto de la de Marx. Esta nueva cultura está en cambio,

muy cerca de la de Proudhon y, sobre todo, de la de Rousseau. Ahora bien, ¿quiénes son estos *nuevos autodidactas*?

Naturalmente —y con esto cambiamos de plano y venimos a nuestra época— esta pregunta no es fácil de contestar en pocas palabras. Pero estoy obligado a cometer la osadía de intentarlo. Por de pronto, puede señalarse la zona o espacio dentro del que los nuevos autodidactas, característicamente, se producen: dentro del sector de semidiplomados y diplomados que más visiblemente son protagonistas de ciertos efectos concretos de la situación actual de la enseñanza superior; efectos sociales derivados de la inflación de títulos y de la correspondiente situación de pérdida relativa de su valor social.

Pero, ¿por qué hablar de *nuevos autodidactas*? ¿Por qué no decir, simplemente por ejemplo jóvenes con educación secundaria o universitarios sin empleo? Por una razón, porque se trata, no de considerar descriptivamente una categoría estadística de población, sino de estudiar una categoría sociológica dentro del campo de los comportamientos culturales. No interesa aquí considerar, desde una perspectiva empírico-concreta, quiénes son y cuántos son los nuevos autodidactas. Basta apuntar dentro de qué categorías sociales se produce este *típico* —en sentido weberiano— comportamiento en el campo de la cultura. Los *nuevos autodidactas* no son un agregado, son un modelo. Pueden ser más o menos jóvenes, haber alcanzado, o no, estos o los otros diplomas, estar situados en esta o la otra posición dentro de la estructura ocupacional, tener estas o las otras relaciones con el sistema productivo: uno de los rasgos que comparten es el de presentarse como una nueva y particular versión del hombre hecho a sí mismo, del hombre que, culturalmente, cree estar haciéndose él solo. En suma, pienso que dentro de este universo social de referencia y de base, o sea dentro de las categorías de población a las que aludía, —siempre difíciles de precisar atendiendo a la edad, al grado de educación recibida, e incluso a la situación profesional— uno de sus rasgos culturales más universales lo constituye la ilusión compartida de ser producto de lo que, en definitiva, sería un proceso de autodidaxia.

Veamos de trazar un primer cuadro, para, más tarde, tratar de complejificar y precisar cuestiones. Los nuevos autodidactas han llegado tarde. Han venido empujados por unas expectativas heredadas de sus familias. Pero esas expectativas, hoy, el sistema escolar ya no las puede cumplir. Se han encontrado con una cultura escolar objetivamente devaluada. Y tienen una relación ambivalente con esta cultura. No ha correspondido a sus expectativas, pero han invertido demasiados años en ella para poderla olvidar. Característicamente, la resultante final es un intento de positivo olvido o negación o inversión casi sistemática de esta cultura. Se trata de una reacción que toma las formas de una revuelta, o de un retraimiento, anti-escolar y anti-académico, pero que no puede prescindir de su relación escolar y de su relación académica con la cultura. Creo que se trata, en parte, de la estrategia de una difusa categoría social que intenta revalorizar, cultural y socialmente, su posición. Puesto que la cultura simplemente escolar ya no es socialmente rentable, se impone la búsqueda de nuevas formas culturales que sí lo sean, tanto en el mercado de la personalidad, como en el mercado

de las posiciones sociales. Ya que la cultura puramente académica no distingue, es necesario buscar nuevas fórmulas o modos de distinción. Sociológicamente, este creo que es, y es lo que paso a considerar, el problema de los nuevos autodidactas.

Culturalmente, los nuevos autodidactas quieren más y quieren otra cosa: es lo que tratan de alcanzar a través de un proceso que trata de presentarse y de legitimarse como un proceso de aprendizaje autodidáctico. Autodidaxia *extraescolar* (de saberes, y sobre todo de maneras, que preferentemente no están incorporadas al *currículum* académico) pero también autodidaxia *escolar*, esto es, desde y dentro de las propias instituciones universitarias (diversificación de la oferta escolar; complejidad de árbol curricular, multiplicación de las opciones; ilusión de elegir el currículum, el programa, el tipo y ritmo de preparación, las formas de las pruebas a someterse; pérdida del valor de la asistencia a clase, porque lo único que cuenta, y sobre lo que todo gira, es el examen). Dicho con otras palabras, con relación a nuestro objeto, no es tan significativa la consideración de la forma, solitaria o institucional, en que se da el proceso, ni tampoco que éste venga referido a estos o los otros contenidos: se reacciona en autodidacta, incluso desde y dentro de la propia escuela. Se trata, en suma y básicamente, de una forma particular de percibir y practicar —a lo *Robinson Crusoe*, único manual que prescribió Rousseau— el proceso de adquisición y manipulación de los símbolos de la cultura. Se trata de una reinención de la autodidaxia.

Esta nueva representación, y esta nueva práctica del autodidactismo, hay que verlas dentro de las coordenadas generales de lo que al principio llamé *nueva cultura*. Puestos aparte por la sociedad, los nuevos autodidactas, sobre todo sus elementos más jóvenes, están liberados de las responsabilidades sociales. No porque de hecho no las puedan tener, sino porque cuando las tienen cumplen esas responsabilidades por causas no tradicionales. Todo indica que su modo de vida, su *ethos* particular, —las saturnales del narcisismo— expresa esencialmente la ilusión de una niñez eterna: o sea, la ilusión-realidad de una superprotectora, aunque severa, madre-escuela que no sabe desprenderse de sus hijos, sino que al contrario, trata de retener, prolongar un largo proceso de infantilización, ahondando la regresión. Este particular modo de vida, expresa la experiencia vivida, y la contradictoria voluntad, de que todos los relojes se paren. Dentro de su incierta situación, en la que el futuro no se ve, no existe, los nuevos autodidactas hacen de la necesidad virtud. Y esto en el terreno económico, laboral, emocional, sexual, intelectual. En todos estos campos, de imposible estabilidad, hacen, como digo, de la necesidad virtud, y teorizan esa virtud: parece que se trata de una especie de teoría justificativa de sus continuos viajes *de la ceca a la meca*. Asimismo podría quizá decirse que se trata de una teoría propia de autodidactas, aplicada con técnicas propias de un neurástenico, y que desemboca en una actividad de carácter autista: el vagabundaje intelectual, el *bricolaje* de ideas, el experimentalismo mental y emocional. O sea: un refinamiento de las técnicas de evasión, una redefinición del diletantismo.

Modernos *robinsones* escolares, los nuevos autodidactas parecen estar condenados a ser los *siempre todavía jóvenes*, y más concretamente a ejercer de *eternos estudiantes*: insatisfechos buscadores, probadores cansados,

curiosos merodeadores siempre con uno de los pies en otro sitio. Halagados por una sociedad que los pone aparte, se ven obligados a vivir, no por cuenta de esa sociedad, sino por su propia cuenta y *a su aire*: es la ilusión y el sueño de vivir al margen, dentro de la sociedad pero como flotando y como sin pertenecer a ella. Rousseau, que fue quien en este campo trazó los mapas, después de cansarse de predicar la educación del corazón, la educación de la sensibilidad, dijo a los niños: «que inventen la ciencia». Y en esta tarea están estos niños roussonianos, ya con tantos años encima, que son los nuevos autodidactas, esto es, inventando, improvisando, ensayando. Ante esta situación de base —una *robinsonada*—, no parece que sea una cuestión de importancia saber si la espléndida insipidez de las aventuras y de los descubrimientos, y si la bochornosa monotonía de la salmodia y del rosario experimental, están un poco más abajo de la línea del colmo o ésta se haya alcanzado o rebasado.

No parece haber muchas dudas de que sobre las necesidades de estas categorías sociales semicultivadas y cultivadas, de muy difícil encaje social, es sobre lo que se están organizando los nuevos vía-cruces de las actuales redes de una planificada práctica de la autodidaxia: desde el psicoanálisis de a dos, a la psicoterapia de a seis, desde los cursos municipales de expresión corporal, hasta los cursos postales de las universidades a distancia, pasando por la indutria del «hágalo usted mismo», o por el llamado «aprendizaje a la carta», o enfin, por las llamadas «clínicas de enseñanza», todo ello dentro de un sofisticado verbalismo (y el tecnocratismo combina muy bien con el espiritualismo), por ejemplo acerca de las máquinas de enseñar, y sobre todo, acerca de la educación *permanente*. Esta última parece ser, de todas las formas planificadas de autoeducación teledirigida, la fórmula más feliz: para preservar el estado de infancia y de irresponsabilidad permanente el redentorismo de la educación permanente. Permanecer niño, es según la frase evangélica condición para entrar en el reino de los cielos. Permanecer niño es precisamente el oculto lema que preside la actual planificación del consumo de auto-educación.

Desescolarizado a la fuerza y en sentido propio, esto es, no-escolarizado, el autodidacta tradicional fue un fruto del esfuerzo individual en unas condiciones de escasez. Situado a la defensiva, trataba de emular, y cuando más, de replicar e invertir, al hombre culto. Estaba condenado a ser un hereje. Contrariamente, el nuevo autodidacta lo es, no en virtud de un esfuerzo ascético, ni siquiera activo, sino en virtud de un proceso osmótico, y ello en unas condiciones de abundancia. No hay emulación, no hay tensión: hay laxitud y hay desdén. No es un hereje, es un descrido. Creo que puede decirse que los nuevos autodidactas son los ateistas de la cultura legítima, o sea, una forma negativa e invertida de ser creyentes. Ateistas de la religión de la antigua cultura, creyentes y devotos de la, para decirlo como Nietzsche, *religión del corazón*, o sea, creyentes y devotos de la nueva cultura. Desarraigados y anómicos *corazoncitos de Jesús* —la expresión es de Machado— agarrados a su *yo* y autoprotegiéndose, encerrados en la metafísica de lo concreto y en el círculo de la problemática de las relaciones interpersonales. *Egolatría, egodicea, egocracia*: ¿no se quería recuperar la infancia?

La paradoja del nuevo autodidacta consiste en que no puede olvidar que es un hombre cultivado. Pese a que reniegue de serlo, su estrategia no puede ser más que una estrategia culta. No es un creyente, pero sí un practicante, y por eso se trata de una figura no exenta de patetismo, condenada en el campo de la cultura a dos tipos de comportamiento: el retraimiento (toneladas de inhibición) y el ritualismo (toneladas de conformismo). Pensando en el tipo más puro de nuevo autodidacta su reacción básica parece ser la de un aristócrata sin suerte, esto es, el altanero retraimiento, el refugio en esa particular versión que de la bohemia tradicional ha hecho la nueva cultura. Todo parece indicar que esta nueva cultura y sus militantes de base, o sea, los nuevos autodidactas, participan en las ilusiones más básicas y más típicas de los productos escolares, o sea, de los intelectuales. La nueva cultura, los nuevos autodidactas, descansan por ejemplo en el olvido sistemático de que *lo natural* y *lo espontáneo* es precisamente la última escalera de *lo artificial* y de lo artificialmente construido, y de que está al final de un duro proceso de aprendizaje. Descansan asimismo en el olvido de que en el origen no hay nada, y de que la propia identidad no es un comienzo, sino un resultado, y enfín, en el olvido de que la *autenticidad* está el extremo de un esforzado áscesis. Para dictanciarse de la cultura es necesario tenerla. Para poder practicar la autoeducación es necesario estar previamente educado. Estas sencillas proposiciones forman parte de lo que no pueden reconocer esos aristócratas despechados que son los nuevos autodidactas.

Como es sabido, la nueva cultura —modalidad de la cultura escolar que se presenta hoy con pretensiones de legitimidad—, piensa la sociedad en términos de sistema, o aparato o máquina infernales, omnícomprensivos. Piensa la historia en términos de conspiración universal. Quieren *desenchufarse*, desertar. Pero esto son grandes palabras. ¿Escudo, también esta vez, de miserables realidades? Sociológicamente, creo que puede pensarse que los nuevos autodidactas, más allá de los atavíos de su discurso ideológico, y más allá de los primores de éste o los otros rasgos de su comportamiento, suponen o significan el planteamiento de una particular estrategia cultural dentro del juego de fuerzas que es la estructura de clases sociales. Se diría que la nueva cultura, en su exaltación orgiástica de lo natural, de lo espontáneo, de lo personal, de lo concreto, de lo auténtico, lo que está haciendo es, ya que la cultura escolar está devaluada, tratar de aumentar la rentabilidad del capital cultural de su feligresía, de sus oficiantes. Ya que no se pueden situar socialmente, o sea, ya que no pueden verse reconocidos por sus diplomas escolares, los nuevos autodidactas tratan de revalorizar su oferta, su posición, y ello en virtud de sus dotes personales, de su gracia, de su carisma.

Autodidactas diplomados, los nuevos autodidactas son autodidactas precisamente porque tienen un diploma devaluado socialmente. Tienen, o buscan, un diploma escolar, pero hoy no se trata de tener sólo eso, porque un diploma vale ya por sí mismo de poco: sobre todo, vale menos de lo que les hicieron esperar sus familias. Por otra parte, lo que está puesto en juego, lo que hay detrás del escaparate de la cultura, certificada o no, no es otra cosa que el arriba y abajo de las posiciones sociales, en definitiva las clases sociales. *Tener clase* o no tenerla, es la expresión con la que, en épo-

cas menos eufemísticas que la actual, se legitimaba el arriba y abajo de la estructura de clases. Tener clase, o *tener estilo* —como decía el lenguaje femenino con referencia al mercado matrimonial—: ¿no habrá que plantear ahí el sentido de la estrategia cultural de los nuevos autodidactas?

Dada la devaluación de los diplomas, *tener clase* es lo que cuenta, tanto en el mercado de la personalidad, como en el mercado de las posiciones sociales. Para tener clase, y para reivindicar tenerla, es necesario recurrir, regresar al planteamiento último del hombre cultivado en su versión más pura: al planteamiento del puro gentleman, el viejo autodidacta por exceso. Como lo han mostrado Weber o Veblen, la educación exquisita es la que no se reconoce en la cultura puramente escolar: la que desprecia al *empollón*, al memorista, al docto. O sea: la nueva cultura es una reactualización miserabilista de la antigua cultura aristocrática. Hay una invariable consigna, y es la de enseñar un saber, y sobre todo unas maneras, que no den la impresión de haber sido aprendidas. Horror al especialismo, curiosidad universal, diletantismo, distancia hacia la cultura libresca, educación mediante acumulación y criba personal de la experiencia. En una palabra, autoeducación. No conocimiento, sino sabiduría. No inteligencia, sino carácter. No cultura, sino una relación distante y elegante hacia la cultura. No saberes escolares —devaluados porque están al alcance, se supone que ya de todo el mundo—, sino saberes no-escolares (música, cine, comic, viajes, gustos, modo de vestir, de comportarse, de vivir) esto es, de saberes para los que todavía hay mercado. Los nuevos autodidactas tienen como horizonte, en su aprendizaje a su manera, un espacio en el que a falta de otras cosas todavía se puede saber y aquilatar, distinguir, quién es quién, quién está arriba y quién abajo, quién es digno culturalmente y quién no lo es en absoluto. Esta es, creo la vieja estrategia cultivada —la del gentleman— reinventada ahora por los nuevos autodidactas. Difícilmente reconocerían este imperativo que proviene de un orden de la realidad —las clases sociales— que ellos, muy coherentemente, desconocen: tener diplomas no basta, es necesario *tener estilo y tener clase*. Este parece ser uno de los secretos de la nueva cultura.

Dicho de otro modo: como representación y como práctica, la nueva versión de la autodidaxia encubre una moderna y eficaz técnica de presentación del yo, en un contexto social —el de la *intelligentsia* no legitimada— condenado a una redefinición del modelo de sociedad estamental, cuyos principios incorpora y expresa la nueva cultura. Proclamarse desencantado, mostrarse desmovilizado, apestar a deseducado-autoeducado, practicar el experimentalismo, por ejemplo gastronómico, —al margen de transparentar un drama colectivo— forma parte hoy de las nuevas fórmulas de la elegancia dentro de ese medio social, situado al margen como paréntesis de lujo, y en realidad barato aliviadero, de la sociedad global. Puestos en el extremo, se trata de refinar y actualizar la secular táctica del intelectual de siempre, el cual se sabe que ha conseguido engañar al pueblo llano, haciéndole creer que lo que era él, que lo que era el intelectual, que lo que sabía, no podía aprenderse si no se nacía con ello ya puesto, y además si uno no se autoeducaba: sobre todo, en colegios caros, como los puestos en circula-

ción por el movimiento pedagógico reformista, cuña histórica de la actual versión de la autodidaxia.

Básicamente, creo que con los nuevos autodidactas, y con la nueva cultura, estamos asistiendo a una sofisticación, esta vez a la americana, de esa operación socrática-roussoniana de trucaje. Pero ahora parece más grave, porque el credo y la ortodoxia más peligrosos, por más difíciles de identificar como tales, son los de quienes se presentan desmelenados, y con dengues de feroces *lobos esteparios*. Parece claro que, frente a los *sacerdotes* de la cultura legítima, tratan de jugar el papel de *profetas*: encarnar el *carisma* que reivindica el *hombre cultivado*, frente a la rutinización *burocrática* del *especialista* y del *experto*. Sólo que este planteamiento weberiano olvida que la lucha entre el intelectual y el técnico constituye el escaparate cultural de una batalla en la que ambos contendientes están, en el fondo, del mismo lado. Profetas, los nuevos autodidactas lo serían en todo caso de utopías regresivas: el ecologismo/*egologismo*, el paraíso de la pequeña herramienta; o sea, el sempiterno sueño del cantón, del artesanado, del autoconsumo, del autoservicio, de la autogestión, de la autocomplacencia esteticista, enfin, de la autodidaxia. En suma, y para expresar mi criterio con dos palabras, la primera de Nietzsche, la segunda de Marx: *decadentes robinsonadas*.

Todo creo que indica que, dentro de la dicha nueva cultura, como dentro de cualquier otra semejante —recuérdese la bohemia existencialista de posguerra—, todo indica que el juego queda dentro del círculo de los iniciados. Variante, y no alternativa, del juego entre intelectuales, la cultura de la anti-escuela, de la autoeducación, de la desescolarización y de la contracultura, creo que puede seguir desgranando el rosario de sus *antis*, de sus *autos*, de sus *des* y de sus *contras*. Puede ser incluso funcional que así lo haga. Valga con tomar nota, por ejemplo, de las estratégicas citas reverenciales que a los Goodman, Illich, y demás niños terribles, dedica la decididamente convergente tecnocracia de los organismos educativos internacionales, tipo UNESCO. ¿Cómo no ver la misma fuente y los mismos padrinos en las ideologías del *soberano* consumidor, del *soberano* elector, del *soberano* educando-autoeducado? Estas coartadas de la sociedad presente, ¿no son una y la misma? Con la autoeducación, ¿no se trata de lograr lo que en el campo económico y en el campo político se ha conseguido ya, o sea, la de la ficción del individuo soberano?

Tengo que terminar ya. Y lo voy a hacer con una sumaria indicación metodológica, y con una síntesis de lo que creo que ha sido la hipótesis que he defendido aquí, y para la que si fuésemos a reclamar el calificativo de científicos, haría falta, claro está, una larga y dura investigación.

Tanto las coordenadas sociales de los nuevos autodidactas, como la relación de éstos con la nueva cultura, creo que son problemas que hay que plantear dentro de la actual situación de la enseñanza universitaria. Concretamente dentro de tres elementos de esta situación. Primero, la devaluación de los diplomas, la depreciación de los certificados de cultura. Segundo, el fenómeno de la mortalidad escolar: las altas tasas de abandono escolar. Tercero, la conexión de los dos puntos anteriores con las actuales fórmulas institucionales de autodidaxia, las cuales cumplen una función básica: la de retención, sostenimiento y aparcamiento de esas categorías sociales, sin en-

caje en el sistema productivo. Si esas categorías sociales pueden seguir puestas, situadas, al margen es, en parte, porque se ha relanzado la autodidaxia socrática y el romanticismo rousoniano. O con otras palabras: pienso que la autodidaxia y la nueva cultura están, a su modo, tratando de tapar el agujero de los problemas de un sistema escolar que está peor avenido que nunca con el sistema productivo y con la estructura de clases sociales.

Hace doscientos años que en el campo de la educación se viene reclamando a Sócrates y se viene suspirando por Rousseau. Si se trataba de eso, todo parece indicar que ya está conseguido. Puede decirse que son ya sombras familiares y que están hoy omnipresentes. Tan omnipresentes, que precisamente forman parte inexcusable de los problemas a plantear. Sócrates y Rousseau, autodidaxia y nueva cultura; pero ya, no como solución, sino como problema. Esta es, creo, la posición de la sociología.

2. Sociología de la Sociología de la Educación

CONOCER ¿PARA QUE?: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION EN SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Bill WILLIAMSON

En 1958, dos de los sociólogos de la educación más conocidos en Gran Bretaña, Floud y Halsey, realizaron un informe francamente optimista sobre la materia. Tal y como ellos entonces lo veían, el estudio sociológico de la educación se estaba desarrollando a una escala considerable y lograba salir con éxito de sus primitivas preocupaciones normativas para pasar a convertirse en una ciencia social sofisticada. Hacían hincapié en que «la mayor importancia atribuida a la materia en una *sociedad tecnológica* hará que se incremente el número de sociólogos que estudian la educación y una realización de trabajos sistemática y acumulativa» (1958; pág. 192). La primera predicción fue acertada, al menos en Gran Bretaña donde la sociología de la educación se ha convertido en una de las principales especialidades académicas, sobre todo en el campo de la formación del profesorado. La segunda parte de su predicción, relativa a los trabajos acumulativos y sistemáticos, es mucho más discutible por dos razones: en primer lugar porque, en contraste con el período en que ellos escribían, dominado por una versión fuertemente positivista de funcionalismo estructural, ahora el tema se ve afectado por grandes divisiones teóricas y metodológicas que privan de sentido a la idea de investigación acumulativa. Por otra parte (y una vez más en contraste con el período primitivo en que existía un fuerte vínculo entre la sociología de la educación y las cuestiones de política social) se da una mayor sensibilidad frente al ambivalente rol político de la materia. Floud y Halsey son unos representantes importantes y elocuentes de una tradición de investigación social en Gran Bretaña que se enraiza profundamente en el Fabianismo, la aritmética política y la reforma social. Desde un principio, su obra estuvo guiada por una problemática social centrada en los temas de la igualdad y la eficiencia y se preocupó de una manera práctica en idear unas políticas para conseguir una sociedad más igualitaria y abierta (Halsey, 1972).

Recientemente, sin embargo, se ha discutido que un trabajo orientado hacia la reforma como éste y que, a pesar de las implicaciones radicales, refleja una tradición de fragmentada ingeniería social (tan típica de la política británica) haya jugado un papel importante en la política educativa de postguerra garantizando las necesarias condiciones ideológicas para la reconstrucción de la sociedad capitalista de la postguerra (Finn y otros, 1978). La argumentación es compleja y no carece de críticas (véase Demaine, 1980) pero es en sí misma una evidencia de lo mucho que el tema se ha transformado en veinte años. Con el redescubrimiento de Marx y, recientemente, Gramsci, el tema ha perdido la inocencia (Entwhistle, 1979). Importante catalizador de ésta transformación —aunque hay otros muchos— es el libro

«Knowledge and Control» (conocimiento y control) que publicó Michael Young en 1971 y que animó a los sociólogos de la educación a «hacer» sus propios problemas en vez de limitarse a «adoptar» los problemas que les asignan quienes hacen la política educativa. Este libro facilitó diversos desplazamientos simultáneos de paradigma en la investigación de la educación. No voy a insistir sobre ellos puesto que ya han sido tratados *in extenso* en otro lugar (Young y Whitty, 1977. Bates, 1980). Pero el resultado es ahora totalmente paradójico, al menos a la luz del primer debate de Floud y Hasley. Más que la investigación han sido acumulativas las críticas aunque haya aumentado enormemente el número de personas dedicadas a la enseñanza e investigación en esta materia y haya aumentado en grado notable el rol social de la misma, tanto en términos de realización política nacional como internacional.

El propósito de este trabajo es plantear algunas cuestiones sobre dos aspectos de ésta paradójica situación, ambos relacionados con la naturaleza del proceso investigador en este campo. El primero se refiere a la localización institucional de esta materia y a los efectos de la misma en la naturaleza de la investigación que se hace y que se ha hecho. El segundo se refiere a las posiciones que adoptan los investigadores de la disciplina respecto a los sistemas y las personas investigadas. Creo que ninguno de éstos dos aspectos se ha explorado; surgirá una ulterior paradoja totalmente inesperada: cuanto más crítica haya llegado a ser la materia frente a sus propios métodos y supuestos menos efectiva —o menos crítica— ha sido para producir un cambio en la educación o en la sociedad. El estrecho vínculo que algunos estudiosos mantenían con la política práctica se ha ido perdiendo en favor del interés por la política radical. Su papel ha sido usurpado por un grupo que, siguiendo a Robert Lynd, yo llamaría de técnicos para los cuales la investigación se dirige más hacia los medios que hacia los fines.

«La política —dijo Max Weber en una ocasión— es una lenta perforación de duros tableros» (1) (Weber, 1919, pág. 128). Hace el comentario en contra de quienes ponen sus esperanzas prácticas en la transformación revolucionaria de la sociedad y tipifica esta postura como aquella que «sigue una ética pura de fines absolutos» (1919, pág. 126). Desde su punto de vista, tal enfoque es claramente irresponsable porque quienes lo mantienen no son responsables de las consecuencias de su acción; carecen de una ética de responsabilidad. Haciéndome eco de este sentir, yo llegaría a la conclusión de que la sociología de la educación, en el mejor de los casos, se ocupa por cuestiones pormenorizadas de las directrices y política educativas.

Así se pueden captar directamente las presiones que modelan la forma, contenido y realizaciones de la educación y lo que es aún más importante se pueden captar las consecuencias de distintas líneas de actuación, sopesadas con seriedad y de modo positivo, de los intereses a largo plazo de aquellos con quienes los investigadores identifican sus metas políticas. Pero esto no es un alegato en favor del regreso al primitivo paradigma de la investigación educativa; la crítica de la manera como se consolida y controla la

(1) En el original: "is a slowboring of hard boards".

materia, indica el camino a seguir que se encuentra en el desarrollo de nuevos tipos de relación entre los investigadores y aquellos a quienes éstos estudian, y en responder honestamente a la pregunta «¿para quién hacemos este trabajo y con qué propósito?».

Estas cuestiones han cobrado importancia para mí en el curso de mi investigación en dos áreas: la de las desigualdades espaciales de los recursos educativos en Gran Bretaña y un poco después, en el área de los estudios sobre el desarrollo y la cuestión de la relación entre el cambio educativo y el cambio social. En el primer estudio, ultimado y publicado en 1975, mis colegas y yo establecimos —o al menos así lo creíamos— una clara correlación entre varias pautas (patterns) de desigualdad en el éxito educativo y estructuras persistentemente desigualitarias de los recursos asignados a la educación (Byrne, Williamson, Fletcher, 1975). Al final del libro opinábamos que los resultados que habíamos obtenido tenían claras implicaciones políticas. Los desfavorecidos podrían esgrimir nuestro trabajo y, aliándose con profesores radicales, presionar para conseguir mayor participación en los recursos educativos. Nos parecía que nuestro trabajo podría demostrar que el éxito y el fracaso en la escuela no eran tanto el resultado de desventajas culturales cuanto la consecuencia de la distribución del poder sobre los recursos en esta sociedad capitalista.

Como ya he explicado en otra parte el libro tuvo una vida académica de unos seis meses y una vida política todavía más breve (Williamson, 1978). El trabajo había sido crítico, pero a todos nos extrañó su ineficacia. Ahora pienso que nuestro trabajo se presentó de una manera que satisfacía o pretendía satisfacer (¡en realidad no lo conseguimos!) a la comunidad científica, nuestro auditorio principal, y por ello resultó inaccesible para las personas a quienes, dadas nuestras convicciones políticas, más deseábamos ayudar. Nuestros propios grupos de referencia académica y situación institucional, junto con las formas convencionales de publicación, moldearon nuestro trabajo y refractaron su mensaje de tal manera que se distorsionó lo que nosotros creíamos que era el núcleo principal. También pienso que si hubiésemos trabajado en contacto más estrecho con gente de la clase trabajadora y hubiésemos considerado el tema del éxito desde su punto de vista y no desde el del propio sistema, nuestro trabajo teórico habría sido mucho mejor.

Pocos años más tarde, al investigar los aspectos de la educación en el Tercer Mundo se intensificó mi sensación de impotencia y, francamente, de irrelevancia de todo cuanto estaba haciendo. Una de mis principales conclusiones fue que la planificación en la educación «nunca es neutral, nunca es reductible a criterios de eficiencia técnica»; y continuaba diciendo:

«En un mundo crecientemente burocratizado (y sólo parecen estar libres de este problema las sociedades que se encuentran en la primera oleada de ardor revolucionario) el poder del experto se ve reforzado y las argumentaciones sobre la capacidad técnica esconden el esencial carácter político de la planificación y de la toma de decisiones». (Williamson, 1979, pág. 209).

Con claridad y honradez, traté de demostrar que muchos de los desesperados problemas educativos del Tercer Mundo tienen sus raíces en estructuras de subdesarrollo y que los programas de ayuda internacional si no van

acompañados por cambios estructurales profundos, actúan en las sociedades pobres como un simple instrumento para domesticar al Tercer Mundo. Estoy seguro de que los inmovibles muros de la ayuda al desarrollo y las corporaciones multinacionales se conmovieron hasta los cimientos con la agudeza de mi argumentación. También estoy seguro de que todos esos millones que el Comité de las Naciones Unidas para Planificación del Desarrollo espera continúen sin alfabetizar para el año 2000, contemplarán mis esfuerzos con gratitud (Naciones Unidas, 1980). No obstante, esta ansiedad particular es sólo un aspecto de la cuestión mucho más amplia de la organización y del rol social de la propia investigación y, especialmente, de la manera en que los investigadores se relacionan con los temas que investigan. A semejanza del filósofo que puede ver en un grano de arena el vasto despliegue del universo, de Dios, yo pienso ahora que la estructura de las sociedades que intentamos comprender puede verse incorporada en la forma en que nosotros, como sociólogos, hacemos el trabajo.

La matriz institucional de la educación superior que define el rol y el status del académico y del investigador conecta estrechamente con la de la estructura de poder y de oportunidades en la propia sociedad. Este es el resultado: al igual que en la vida económica de las sociedades modernas (y no excluyo de esta generalización a los estados socialistas de la Europa del Este) la riqueza y el poder se concentran en pocas manos o en grandes organizaciones —corporaciones o partidos políticos— lo mismo ocurre con el saber y necesariamente, por consiguiente, con el poder para actuar sobre la base de este saber. La desigual distribución del capital económico es paralela a la desigual distribución del capital cultural (Bourdieu, 1974).

Sin embargo, el capital cultural no es una compleja fuente de sentimiento, actitud y disposición académica; es un componente vital de la distribución de poder en la sociedad que amplía o limita la capacidad de diferentes grupos (sobre la base del saber) de actuar decisivamente para promocionar sus propios intereses y conseguir el control sobre sus propias vidas. El aspecto que quisiera resaltar en este trabajo es que el desarrollo de una sociología crítica de la educación que no esté distorsionada por ideologías en competencia o por los intereses de los gobiernos o de otras organizaciones que financien al investigador, presupone, entre sus practicantes, una conciencia crítica mucho mayor del modo en que el contexto de su trabajo puede modelar directamente su selección de problemas a investigar, métodos de investigación, así como la forma en que su trabajo se pone a disposición de las diferentes audiencias de la sociedad. He intentado demostrar que la posición institucional y la lógica del sistema de investigación han dejado su impronta en el tipo de investigación que se ha realizado. En todo lo que resta de este trabajo yo quisiera ilustrar esta argumentación centrándome en dos áreas: investigación educativa en Gran Bretaña y papel de la planificación educativa en el contexto del Tercer Mundo.

El mundo de la investigación.

El estado de conocimiento de la sociedad y sus instituciones está estrechamente vinculado a la posición social de quienes hacen investigación. El reclutamiento, aprendizaje, estatus de empleo, «patterns» de la carrera de los investigadores tienen influencia directa en la manera en que los problemas a investigar son seleccionados, estudiados y comunicados. Y la utilización que de la investigación se hace es una cuestión de la distribución del poder en la sociedad. El poder, emergiendo de la organización, determina la capacidad de diferentes grupos para interpretar y actuar en los descubrimientos según sus diferentes inclinaciones e intereses. Estas al menos, son las proposiciones que guían el mundo social del investigador de la educación. Pronto volveré a la cuestión de la distribución del poder en la sociedad y examinaré el propio rol de la investigación.

En su conocido ensayo «*La ciencia como vocación*» (Science as a vocation) Max Weber distinguía entre las condiciones externas bajo las cuales se lleva a cabo el trabajo científico (incluyendo algunos aspectos de la vida universitaria como la estructura de las carreras) y la vocación profunda de la propia ciencia (Weber, 1919). Es una distinción útil porque deja al descubierto una serie de cuestiones sobre los compromisos de los investigadores y la manera en que sus intereses e ideas se ven influidos por la estructura de las instituciones en las que trabajan y la manera de fundamentar su trabajo.

Típicamente, la investigación sociológica sobre aspectos de la educación se ha realizado en universidades o corporaciones, institutos de investigación especializados que actúan en el marco de las normas tradicionales que presiden los criterios con los que se enjuicia si la investigación es buena o mala. Y la investigación consigue credibilidad gracia a este marco institucional. Quienes la practican están tácitamente autorizados por su estatus laboral para realizar un trabajo serio y riguroso dentro de los amplios criterios de excelencia establecidos por la propia comunidad académica, y están libres de toda influencia que no sea el compromiso con la verdad. Al menos ésta es la teoría que en parte queda significada con la idea de «universidad».

En la realidad, básicamente, la investigación es realizada por seres humanos, con diversos intereses y compromisos, que trabajan con otros seres humanos ante quienes son responsables y con quienes deben cooperar. Y la investigación se lleva a cabo en organizaciones que requieren fondos y que deben decidir qué principios deben presidir la asignación de recursos escasos a través de distintas áreas problemáticas y entre distinto personal. Desde el momento en que la publicación es condición indispensable para una buena carrera de investigador y la propia investigación una vía directa hacia un elevado estatus académico, necesariamente se deduce que la búsqueda desinteresada de la verdad puede ser tan sólo una de las diversas motivaciones que animan la investigación académica (Halsey y Trow, 1971). De hecho, existe plena evidencia de que la investigación se efectúa a partir de una compleja red de motivaciones y, entre ellas, la motivación académica típica-ideal no sería más que una variedad (véase Shipman, 1976; Platt, 1976; Bell y Newby, 1977). En cambio, lo que realmente pesa en toda investiga-

ción —independientemente de sus motivaciones— es el marco académico del discurso erudito con sus conocidas (aunque implícitas) reglas que gobiernan las formas de presentación de argumentos y resultados y los criterios operativos de la excelencia erudita.

Y estos requisitos se aplican con la misma fuerza incluso al trabajo de escritores radicales. Claro está que no deja de ser irónico que los de ideas más radicales —y la sociología de la educación cuenta con una rica dotación— encuentren su expresión a través de formas de discurso (el libro, el artículo, la conferencia) que son parte tan fundamental de lo que, al menos históricamente, ha sido una institución muy conservadora: la universidad.

Un conjunto de problemas conciernen a la especialización en la investigación y al fantástico crecimiento del saber. «El mundo científico —señaló Max Weber— está encadenado al curso del progreso» (1919: 137); está destinado a aparecer como redundante y quedar superado. Se encuentra intensamente especializado y, entendiéndolo con propiedad, no puede justificar que un valor esté por encima de otro. Para Weber, el núcleo de la vocación científica era la integridad intelectual y su esencia, el reconocimiento de que los valores últimos, no pueden deducirse de la ciencia. «El sino de nuestros tiempos» —escribió— «se caracteriza por la racionalización e intelectualización y, sobre todo, por el *desencanto del mundo*» (1919: 155). En cuanto a la vocación de investigador, esto significa que quienes la realizan se enfrentan a un terrible dilema. En aras de un enfoque especializado o del uso de una técnica sofisticada, se puede sacrificar fácilmente un compromiso con importantes asuntos públicos. C. Wright Mills fustigó un resultado de este dilema en su feroz crítica del «empirismo abstracto» de la ciencia social americana (1958). Y por supuesto, sólo estaba haciéndose eco de la anterior crítica de Robert Lynd de que la ciencia social fracasaba al tratar los problemas críticos de la cultura moderna. Al contrastar «los Eruditos» con «los Técnicos», Lynd, creyendo que los últimos habían perdido el sentido de relevancia en su trabajo, advertía que los primeros estaban «en inminente peligro de quedar atrapados —en palabras de un poema de Anden— conferenciando sobre navegación mientras el barco se hundía» (1939: 3). Subrayaba que, aunque era sano poner el énfasis en métodos exactos y sofisticados, existía el grave peligro de que «si el problema llegaba a disecarse, los datos no serían más que notas de lo insignificante a pie de página» (1939: 202).

Tales comentarios se efectuaron hace casi cuarenta años y no iban específicamente dirigidos a la sociología de la educación; pero me parecen interesantes porque invierten el aspecto que Lynd trataba de poner de relieve. La sociología moderna, buscando un compromiso radical con graves problemas de política, ha perdido de vista la necesidad del trabajo cuidado y técnicamente competente. Podríamos discutir los textos en cuestión, pero no hay duda alguna en cuanto al peligro.

La distinción entre eruditos y técnicos es útil para caracterizar el tipo de trabajo que se realiza en sociología de la educación porque diferencia, por un lado, la gran cantidad de trabajo crítico y técnico que se ha producido en los pocos años pasados en el seno de diversas tradiciones teóricas—marxismo, estructuralismo de conflicto, la tradición durkheimiana y las

raras versiones del interaccionismo simbólico (Karabel y Halsey, 1979; Davies, 1976)— y por otro lado, la cuantía, más bien limitada, de trabajo empírico. Es preciso reconocer —y es un aspecto de la manera en que se consolidó la investigación en este campo— que los recursos han sido escasos y los fondos se han asignado —bastante deliberadamente— a proyectos con fuertes implicaciones con la política social o la necesidad de profesores.

No resultaría fácil justificar directamente la pretensión de que la mayoría de los escasos recursos disponibles para la investigación en educación se asignen a proyectos con algún valor utilitario para el Estado o para el sistema educativo. Vernon Ward, examinando las políticas de los organismos de investigación, señaló en 1973 que «no hay una sistemática racional y coherente para la asignación de fondos..., para "educación R & D"...» (1973, página 18). Es cierto, sin embargo, que la mayoría de los patrocinadores de investigación intentaron durante la década de los 70 reforzar la pertinencia de su compromiso en cuestiones de la política a seguir. El departamento de Educación y Ciencia en Gran Bretaña, por ejemplo, estableció un plan unificado en 1976 para orientar la relación del departamento con la investigación. Este comité comenzó inmediatamente un programa de reuniones con autoridades locales y organizaciones de investigación para determinar con mayor claridad que tipo de investigación se necesitaba. Como resultado de discusiones el departamento comenzó a enfocar su atención sobre las necesidades del grupo de 16-19 años, los aspectos de la educación multirracial y la educación de adultos. Los comités de asesoramiento, desde su constitución, se han ocupado de los niños con dificultades especiales de aprendizaje y de los problemas de la educación especial (D. E. S., 1976, 1979). El departamento describía así su actuación:

«El departamento adoptó un papel más activo en su programa de investigación educativa y, en particular, ha realizado un esfuerzo deliberado para garantizar que el programa tenga estrecha relación con las principales líneas a seguir y la planificación del departamento».

No obstante, no se ha llegado a una política de investigación coherente a pesar del énfasis que el gobierno ha puesto desde 1971, cuando el informe Rothchild recomendó el desarrollo de un principio «cliente-empleado» («customer-contractor») para la asignación de fondos para investigación (Ward, 1973). Lo que cuenta es la escasez de recursos y los principios operativos para asignar esos recursos.

La investigación educativa en Gran Bretaña tiene muy pocos recursos y no se trata de un simple aspecto de la política del actual gobierno para controlar el gasto público. Durante la década de 1960, período en que se expanden rápidamente las universidades británicas con un crecimiento especialmente marcado en el número de profesores y estudiantes de ciencias sociales, la cuantía de fondos del gobierno central para investigación en educación aumentó desde 200.000 libras en 1962 a 2,5 millones, aproximadamente, en 1969. Pero esto representa solamente 0,1 por 100 del total del presupuesto educativo (SSRC 1969/70). Durante la década de 1970 la proporción de gastos en investigación directamente a cargo del gobierno, aumentó 0,03 por 100.

INVESTIGACION Y EVOLUCION DE LA EDUCACION

Reino Unido — 1975-1979

	1975 Libras	1977 Libras	1978 Libras	1979 Libras
Investigación en Educación General	2,3	3,5	3,6	3,9
Investigación Universitaria ..	116,1	170,7	182,3	231,7
Gasto total en Educación ...	4.570,0	6.525,5	6.849,4	7.537,1
Gastos de Investigación como proporción del total.	0,02	0,02	0,02	0,03

FUENTE: Adaptado del Informe Anual del Departamento de Educación y Ciencia.

Estas cifras no representan la cantidad total de gasto en investigación educativa en Gran Bretaña. Fundaciones tales como la Nuffield Foundation o el Leverhulme Trust, junto con el Social Research Council (Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales), también suministran fondos para los investigadores en educación. No obstante, su contribución no es grande (Ward, 1973). En 1978/79, por ejemplo, a la investigación educativa solamente correspondía el 12 por 100 del presupuesto del SSRC. Y al Social Science Research Council corresponde menos del 5 por 100 de los recursos financieros disponibles para todos los Consejos de investigación en Gran Bretaña. La parte del león se la lleva el Science Research Council y el Medical Research Council.

FINANCIACION DE LOS CONSEJOS DE INVESTIGACION

Reino Unido — 1975-1979

	1975		1977		1978		1979	
	Libras	%	Libras	%	Libras	%	Libras	%
Consejo de Investigaciones Agrarias	29,2	5,4	44,6	14,7	49,2	15,3	57,9	15,2
Consejo de Investigaciones Médicas	37,1	18,2	54,0	17,9	57,1	17,8	67,8	17,8
Consejo de Investigaciones del Medio Ambiente Nacional	27,0	13,3	43,8	14,5	45,9	14,3	54,4	14,3
Consejo de Investigaciones Científicas	9,4	47,4	138,0	45,7	145,9	45,5	174,1	45,9
Consejo de Investigaciones de Ciencias Sociales ...	8,7	4,2	14,6	4,8	15,6	4,8	16,3	4,3
Museo de Historia Natural.	2,9	1,4	4,2	1,3	4,3	1,3	5,3	1,3
"Royal Society"	1,7	0,8	2,2	0,7	2,4	0,7	2,9	0,7
<i>Total</i>	203,0	100,0	301,4	100,0	320,4	100,0	378,9	100,0

En las universidades, la investigación se financia en gran parte por el propio gobierno. A través del University Grants Committee (Comité de Subvenciones de la Universidad) el Gobierno pone fondos a disposición de las universidades. Pero los propios departamentos del Gobierno patrocinan proyectos de investigación por derecho propio. De hecho, en Gran Bretaña se ha producido un ligero, pero preocupante, descenso en el nivel proporcional de los fondos gubernamentales para investigación universitaria, aunque en términos monetarios, casi se ha triplicado. Las cifras siguientes lo aclaran:

FINANCIACION DE INVESTIGACIONES UNIVERSITARIAS. 1970-1977

Subvenciones para Investigación

	Gobierno %	Otros organismos %	Total Libras
1969/70	64,1	35,9	32,5
1972/73	67,6	32,4	47,5
1974/75	66,4	33,6	66,5
1976/77	65,1	34,9	89,0

FUENTE: D. E. S. Annual Statistics Universities.

Se ve, por tanto, que la investigación en educación recibe una proporción relativamente pequeña de los fondos para investigación. Es difícil medir con exactitud la proporción de tales fondos que se ha canalizado hacia la sociología de la educación, pero es probable que sea escasa dado que los departamentos patrocinadores están más interesados en cuestiones de sistemas de evaluación y materias pedagógicas. Y Gran Bretaña no es la única, como deja ver claramente el trabajo de Ward (1973).

La relevancia que esto tiene para el investigador, o potenciales investigadores, es que su selección de temas a investigar debe hacerse a la medida de los intereses de los organismos que financian y, una vez en marcha la investigación, hay que tener más en cuenta los intereses del patrocinador que los intereses académicos generales. La Social Research Association terminaba un análisis de alguno de estos problemas comentando que:

«Nos preocupa hasta qué extremo, la creciente dependencia de la investigación social respecto a la financiación del gobierno central ha desembocado en una arrogación de hecho (no reconocida) de la responsabilidad de la buena marcha de la investigación social por parte del gobierno central (1980: 31).»

Siempre se ha considerado que el proceso de financiación de la investigación ha jugado un papel muy importante en la elección de los problemas a investigar y la modalidad de la propia investigación. En su *Higher Learning in América*, Veblen fue uno de los primeros en detectar que los benefactores empresariales de las universidades americanas ponían de relieve la utilidad de la enseñanza e investigación que patrocinaban y en modo alguno cualquier crítica excesiva de los valores que ellos mismos defendían.

Tanto Hobert Lynd como C. Wright Mills señalaron el rol del patrocinio profesoral en la carrera de los jóvenes universitarios; institución que inevitablemente traspasa a la generación más joven los problemas de la generación anterior. En términos de Weber, estos son los factores internos que modelan la vocación académica. Pero aparecen unos factores completamente inéditos con el auge de la investigación financiada exteriormente por fundaciones o gobiernos ajenos a la universidad, y el auge de un tipo de investigación no enfocada hacia los propios problemas de una disciplina, sino a las necesidades de un cliente. El hecho de la investigación patrocinada no quita que, al menos, por lo que se refiere a los potenciales receptores de fondos para investigación, sea competitivo el acceso a dichos fondos. Y el acceso a los fondos de investigación deberá plantearse de tal manera que legitime la pretensión de competencia y responsabilidad por parte del investigador. Con demasiada frecuencia esto quiere decir que las propuestas de investigación deberán adaptarse a un molde convencional; se seleccionan problemas que pueden ser investigados dentro de los límites de las técnicas existentes y en un esquema temporal prefijado. Es poco probable que se favorezca una auténtica investigación abierta, donde los resultados no se conozcan de antemano y no se sustenten en unas técnicas altamente legitimadas de investigación social positivista (Baldamus, 1976).

Usuarios de la investigación.

En realidad, sigue abierta la cuestión de si la investigación en educación es utilizada por algún profesional o si no sirve para nada. Lo que sí parece claro es que la investigación influye en la adopción de normativas. En Gran Bretaña, las principales revistas de educación desde la Segunda Guerra Mundial se han basado extensivamente en la investigación social para formular sus recomendaciones; la más conocida de ellas es el informe del Comité Plawden, «Los Niños y sus Escuelas Primarias» (1967), que autorizó un estudio a nivel nacional —realizado por el profesor Wiseman— sobre los determinantes sociales de la educabilidad. Por otro lado, tanto el departamento de Educación y Ciencia como el Home Office (Ministerio del Interior) han tenido muy en cuenta una serie de proyectos en áreas urbanas para ayudar a formular una política social con respecto a estas áreas.

En general, sin embargo, no ha sido satisfactoria la relación entre los dos grupos. Examinando el impacto de la investigación educativa en un simposium de la UNESCO, A. Yates llegaba a esta conclusión: «En lugar de una cooperación sana y productiva entre investigadores y prácticos en la

investigación, sus relaciones parecen caracterizarse por la falta de entendimiento y una cierta recriminación recíproca...» (1977: 39). La Asociación de Investigación Social señaló que los departamentos gubernamentales están incrementando su incidencia en la investigación y «les gusta poner de relieve que gran parte de la investigación que han pagado resulta "inútil" —queriendo decir "no utilizable"» (1980: 25). Es, claro está, una vieja canción. En 1967 el Consejo de Investigación Educativa (Education Research Board) del SSRC, expresaba su preocupación por «la falta de impacto de la investigación educativa practicada en escuelas y colegios universitarios» (SSRC 1967/8).

Sin embargo, un tema que apenas se ha tratado es la relación entre investigadores e investigados y es aquí donde, según creo, la disociación entre investigación y acción, revela con mayor claridad aspectos de la estructura de las sociedades modernas como un todo y del rol de los académicos dentro de la estructura.

El problema de la utilización de la investigación social, de quién consigue el acceso a los descubrimientos de la investigación o quién puede configurar el tipo de trabajo que se va a hacer, deberá contemplarse en tres contextos. El primero, ya tratado, es la distribución de poder y de oportunidades en una sociedad, reflejada en el modelo y financiación de la práctica investigadora. El segundo se refiere a la naturaleza del propio conocimiento científico. Y no es sólo el hecho de que el conocimiento científico sea esotérico, Torsten Husen, por ejemplo, señaló:

«El *"conocimiento explosión"* es una expresión acuñada para describir la hinchazón de la investigación bajo condiciones especializadas que van en aumento. El conocimiento documentado en monografías y revistas científicas crece exponencialmente o de tal modo que en muchas áreas la producción en términos de número de informes de investigación se dobla en un tiempo de cinco a diez años. La especialización y el rol que la investigación desempeña en la transformación de la actual sociedad hace cada vez más difícil para el hombre de la calle tanto el absorber e interpretar lo que los especialistas (investigadores que producen el conocimiento y tecnólogos que lo aplican) hacen, como asumir el impacto de su trabajo sobre el presente y, en especial, sobre el futuro de la sociedad. El individuo situado en la base tiene la incómoda sensación de encontrarse en manos de tecnócratas» (Husen, 1979: 50).

El tercer contexto concierne al modo de realizar la investigación misma y la naturaleza de la relación profunda entre investigador e investigado. Ha habido escasísimos ejemplos valiosos de investigación en educación que hayan tomado en serio el punto de vista de los niños, profesores o padres. Epistemológicamente desde la pura dicotomía de sujeto y objeto no se ha abierto camino a ningún proyecto de investigación importante, exceptuando los proyectos organizados por la Investigación en Prioridad Educativa (Educational Priority Research) bajo la dirección general de A. H. Halsey, donde investigadores e investigados actuaron en estrecho contacto y definieron conjuntamente una serie de problemas, realizando juntos la investigación misma.

Entonces el interrogante a plantear sería «¿a quién corresponde la visión del mundo que se filtra a través del proceso investigador?». Cuando Howard Becker consideró estas cuestiones en relación con el problema de explicar la desviación («deviance») se vio obligado a concluir que los investigadores deben enfrentarse a una ulterior cuestión «¿de qué lado estamos?». (Becker, H.; 1969). No es tan sólo un aspecto político, sino epistemológico igualmente. Becker insistía en que para explicar la acción social deben tomarse en serio los puntos de vista de los propios actores. El investigador puede pensar de una manera muy distinta acerca de como está constituido el mundo y por consiguiente como se podrían construir las causas para las acciones. Becker insiste en que las explicaciones sociológicas adecuadas deben salirse de las categorías de un entendimiento en términos de sentido común del mundo y de las definiciones oficiales de la realidad. (Becker, H. y Horowitz, I. C., 1978).

Pero todo ello presupone una manera de estar con la gente y aprender de ella o de organizaciones lo que una metodología de investigación convencional no suele considerar prioritario. Creo que es una de las mayores ironías de una sociología radical de la educación el que estas lecciones aún no se hayan aprendido. El libro de Paul Willis, «*Learning to Labour*», es un documento radical y marxista y un comprensivo estudio de los chicos de la clase obrera en que se basa. Pero sigue siendo una investigación «sobre» los chicos más que «con» los chicos, y la explicación que de su comportamiento se da no se deriva del trabajo de campo etnográfico, sino de las nociones althusserianas de cómo el capitalismo modela el proceso laboral.

En algunas ramas de la historia social se reconoce este problema mucho mejor que en sociología, donde se están llevando a cabo grandes esfuerzos para democratizar la indagación histórica (History Workshop, 1976). Si los sociólogos se preocupasen más por la investigación como proceso y menos por el producto de su trabajo, sería mayor su sensibilización hacia estos dilemas epistemológicos y políticos. Pero el estatus académico tendría así menos garantías.

La crítica académica desde una posición de privilegio es una opción más segura. Para aquellos que no se consideran radicales estos temas no tienen tanta importancia. En Gran Bretaña, a pesar del violento ataque crítico por parte de los pedagogos radicales, sigue habiendo muchos trabajos que aceptan los problemas de la educación como el foco principal de investigación y contemplan el funcionamiento general del sistema educativo como el marco en el que se debe desarrollar la investigación pedagógica. No obstante, el hecho de la escasez financiera, junto con el hecho de que la sociología de la educación en Gran Bretaña haya crecido más rápidamente en el campo de la formación de profesorado, ha significado que la evolución crítica sobre el tema se haya centrado en asuntos relativos a los profesores. Estos incluyen el lenguaje (véase Bernstein, 1971), interacción en las aulas (Hargreaves, 1967; Nash, 1973; Sharp y Green, 1975) y currículum (Holly, 1973). Sigue estando en mantillas una economía política radical de la educación.

La imagen especular de cuanto he descrito es el tipo de trabajo llevado a cabo por científicos sociales empleados para cuestiones educativas en agencias de ayudas internacionales. Predominan los técnicos sobre los académicos.

El mundo de la planificación educativa.

Los dos temas hasta el momento planteados, el epistemológico y el político, adquieren especial significado al tratar la educación en el contexto del Tercer Mundo. En este caso, el contexto de la investigación en educación es internacional y se refiere al modo en que se puede explicar y superar el propio subdesarrollo. El marco institucional de la organización internacional y el compromiso de planificar da como resultado una especial manera de plantear cuestiones y realizar la investigación educativa. Y en contextos donde es grande el desfase entre élites y masas (medido en términos económicos, culturales y políticos), es también muy alta la posibilidad de que la investigación se efectúe meramente en interés de los poderosos y en relación a problemas planteados de una manera coherente con su visión del mundo. La pregunta «¿quién se beneficia de la investigación?» tiene unas respuestas sumamente inquietantes.

El telón de fondo del interrogante es bien conocido y tan sólo haré una ligera alusión. En el mundo desarrollado, en palabras del informe Brandt (1980), el Norte tiene una cuarta parte de la población mundial y cuatro quintas partes de la renta mundial (1980: 32). Tras estas cifras se esconde el hambre, la pobreza, la explotación, la enfermedad y la ignorancia. Según las Naciones Unidas, sigue habiendo treinta y cuatro países con un índice de analfabetismo del 80 por 100. Ahora bien, paradójicamente, la rápida expansión de la enseñanza secundaria y superior ha producido un problema de paro de titulados y una carrera loca para conseguir cualificaciones inútiles que Dore ha llamado «la enfermedad del título» (Dore, 1976). Se trata igualmente de un trasfondo en el que la ayuda al desarrollo es muy inadecuada y donde el flujo neto de recursos desde los países desarrollados hacia los subdesarrollados deriva de recursos privados (OCDE, 1978). Es también un contexto donde los donantes de ayudas piensan que la educación tiene que jugar un papel constructivo en el desarrollo; suposición firmemente enraizada en la investigación. Han cambiado las modas sobre el tipo de inversión en educación que proporcionaría los resultados más provechosos. El acercamiento del capital humano hacia la educación en la década de los sesenta favoreció el desarrollo de la educación secundaria y profesional. Adoptando una expresión de Alvin Gouldner (1970), ahora la «suposición dominante» es que lo más importante es el desarrollo de la educación primaria y las necesidades básicas (OCDE, 1978). El Banco Mundial, el mayor donante individual de ayuda educativa, se ha convertido a estas ideas desde 1974 y sobre esta base hace los préstamos (Williams, 1975). Pero el mundo del planificador, al igual que el mundo del investigador social, debe ser entendido en sus propios términos.

Los planificadores educativos piensan en sistemas. Tienen que hacerlo así; la propia naturaleza del trabajo lo determina. Deben poner en relación los recursos con las demandas y con las necesidades y deben planificar para una gama de futuras contingencias que afecten a los sistemas que controlan. Los recursos incluyen: escuelas y colegios ya existentes, personal existente y presupuesto financiero. Las demandas incluyen: la estructura demográfica de la población, el tipo de las expectativas familiares y la participación en la «racionalidad» educativa. Las necesidades nunca son absolutas ni se pueden cuantificar con exactitud, pero incluyen: la necesidad de una especial producción de mano de obra cualificada con capacidad y deseo de actuar en la economía a distintos niveles y, para evitar problemas políticos, el sistema necesita cubrir las demandas familiares de la educación sin ir en perjuicio de otras prioridades.

Para suplir las deficiencias de la política educativa los planificadores han tenido a la vista una serie de procedimientos y metodologías. Las técnicas de previsión de mano de obra se pueden colocar al lado de las técnicas de presupuestación de resultados para relacionar recursos con necesidades. Las técnicas de análisis demográfico y enumeración censitaria se pueden emplear para planificar y predecir la necesidad de recursos. Las técnicas de análisis organizativo y «management» se pueden utilizar para incrementar la efectividad de la asignación de recursos y la dirección de personal. Realmente, aquí están los ingredientes de una nueva ideología descrita por Robert Boguslow como el nuevo sistema utópico (1964).

Sin embargo, el diálogo es la única técnica que no han utilizado (es un reflejo de la base metodológica de la propia planificación y de la localización institucional del conocimiento en que se inspiran).

La relación entre el planificador y aquellos para quienes planifica ha sido tipificada por Paulo Freire como «asistencialismo», expresión que utiliza «para describir políticas de asistencia social o financiera que atacan los síntomas pero no las causas de los males sociales» (1974: 15). En relaciones de este tipo, en vez de trabajar conjuntamente con las personas, se les imponen las soluciones. El «asistencialismo», argumenta Freire, «es un método particularmente pernicioso que trata de viciar la participación popular en el proceso histórico» negando al hombre la oportunidad de ayudarse a sí mismo (1974: 15).

No obstante, el resultado —aún en términos de planificación— ha sido decepcionante, y las ideas sobre educación que han surgido de estos programas han sido básicamente erróneas. Peter Williams criticó la planificación del Banco Mundial por haberla hecho contemplando el mundo desde el monte Olimpo. La imagen es adecuada porque como él observa, «El problema de vivir en la cima del Olimpo es que sólo se puede hablar con otros dioses» (1975: 20).

La corriente retórica de la planificación del desarrollo se enfoca hacia las estrategias de las necesidades básicas y los procesos descentralizados de toma de decisiones (OCDE, 1978). Sus reclamos son la autosuficiencia, la tecnología básica y el desarrollo rural.

Dada la manera en que las burocracias de la ayuda tratan con el mundo del desarrollo y la manera en que sus supuestos están enraizados en los respetables resultados de la investigación, parecen escasas las posibilidades de que se entable un diálogo y una investigación directamente dirigida a las necesidades de los pobres y que involucre a los propios pobres. En mi opinión, este es el más serio desafío a que nos enfrentamos como científicos sociales.

Nos encontramos atrapados en una paradoja final. La sociología de la educación en las universidades se ha ido haciendo acumulativamente crítica y empíricamente estéril. La investigación educativa en las burocracias de la ayuda ha sufrido la suerte contraria. La primera ha aprendido a explicitar todos sus supuestos y la segunda se ve atrapada en un paradigma dominante de planificación de desarrollo.

Sin embargo, este paradigma no es inmune a la crítica. El trabajo de Illich (1971), Freire (1979), Carnoy (1974) y, más recientemente, Bowles ha empezado a exponer la manera en que las concepciones dominantes del desarrollo encajan con las necesidades de una división internacional del trabajo que favorece a las sociedades capitalistas occidentales y a las necesidades de las compañías multinacionales. La teoría liberal del Estado (el Estado representa a la totalidad del pueblo), dentro de la cual actúa el paradigma dominante, ha sido el blanco principal de algunas de estas críticas, especialmente desde la izquierda marxista. Visto desde esta perspectiva, el Estado en las sociedades pobres siempre actuará en interés de la clase capitalista y la política educativa se pondrá al servicio de estos intereses (véase Bowles, 1980). Mi propio trabajo fue concebido como una modesta contribución a estos debates (Williamson, 1979). La ironía final es que fue el propio Banco Mundial quien publicó los más recientes y feroces ataques contra su propia política.

Conclusión.

A lo largo de este trabajo he intentado sugerir que la sociología de la educación en Gran Bretaña tiene una especial configuración social; que sus problemas, teorías y métodos, y sus pautas de desarrollo como rama de estudio, se han configurado por la situación académica de sus prácticos y el sistema de financiación de la investigación practicada. Mi punto de vista, en contraste con las expectativas de Floud y Halsey al final de la década de 1950, es que la investigación acumulativa sistemática estaba a la orden del día porque este tema, sus principales desarrollos, con unas pocas excepciones, habían ido haciéndose un creciente arcano en el campo de la teoría crítica que, en términos de política práctica, era irrelevante. En contraste con lo anterior y durante el mismo período, ha habido un masivo incremento en la financiación y en el volumen de la investigación empírica sobre varios aspectos de la educación y del desarrollo socioeconómico. Mi opinión a este respecto es que la mayoría resultaba irrelevante para las políticas prácticas a las que iba dirigido. Sin embargo, ninguno de esos re-

sultados es tan paradójico si la posición de aquellos que investigan se explica cuidadosamente.

De todos modos, este trabajo es auto-indulgente y un poco insolente; es un mal ejemplo de lo que pretende criticar. Por consiguiente, no quisiera terminar con una defensa o reiteración de sus argumentos. Sólo deseo afirmar que los temas que plantea son importantes. Una conciencia crítica de la base filosófica de los métodos de investigación es un ingrediente fundamental de todo buen trabajo en el campo de las ciencias sociales, como también lo es una conciencia de las diversas perspectivas desde donde operan los investigadores. Tan sólo añadiré que los científicos sociales no pueden sentirse satisfechos consigo mismos como personas —con sus intereses y compromisos— ni con las organizaciones en que trabajan y cuyos fondos se disputan. Viéndola a esta luz, la cuestión «¿para quién se realiza este trabajo?» no es un interrogante secundario que los investigadores pueden plantear a la hora del café. Es una cuestión primordial con profundas implicaciones en la manera de definir, investigar y describir los problemas; es una cuestión radical para la propia vocación científica.

REFERENCIAS

- BALDAMUS, G. (1976), *The Structure of Sociological Inference*, Martin Robertson, London.
- BATES, J. (1980), "New Developments in the Sociology of Education" in the *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 1, No. 1, March.
- BECKER, H. (1964), *The Other Side*, Collier-Macmillan, New York.
- BECKER, H. and HORROWITZ, I. L. (1978), "Radical Politics and Sociological Research: Observations on Methodology and Ideology" in *AJS, Varieties of Political Expression in Sociology*, University of Chicago Press.
- BELL, C. and NEWBY, H. (1977), *Doing Sociological Research*, George Allen and Unwin.
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, Codes and Control*, vol. 1. Routledge and Kegan Paul.
- BOGUSLOW, R. (1964), *The New Utopians*, Prentice Hall, New York.
- BOURDIEN, P. (1974), "The School as a Conservative Force" in Eggleston, J. (ed.) (1974).
- BOWLES, S. (1980), "Education, Class, Conflict and Uneven Development" in Simmons, J. (ed.), *The Education Dilemma: Policy Issues for Developing Countries in the 1980s*, Pergamon Press, London.
- BRANDT, W. (1980), *North-South: A Programme for Survival*, Pan Books.
- BYRNE, D. S. WILLIAMSON, B., FLETCHER, B. (1975), *The Poverty of Education: A Study in the Politics of Opportunity*, Martin Robertson & Co., London.
- Central Advisory Council for Education (1967), *Children and their Primary Schools* (Plowden Report), H.M.S.O. London.
- CARNOY, M. (1974), *Education as Cultural Imperialism*, David McKay, New York.
- DAVIES, B. (1976), *Social Control and Education*, Methuen, London.
- DEMAINE, J. (1980), "Sociology of Education, Politics and the Left in Britain", in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1. No. 1, March.
- Department of Education and Science, *Annual Report*, H.M.S.O. London.
- DORE, R. (1976), *The Diploma Disease*, George Allen and Unwin, London.
- ENTWHISTLE, H. (1979), *Antonio Gamsci Conservative Schooling for Radical Politics*, Routledge and Kegan Paul, London.
- EGGLESTON, J. (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, London.

- FINN, D. et al. (1978), "Social Democracy, Education and the Crises in Centre for Contemporary Cultural Studies (1978), *On Ideology*, Hutchinson University Library, London.
- FLOUD, J. and HALSEY, A. H. (1958), "The Sociology of Education" in *Current Sociology*, vol.7.
- FRIERE, P. (1974), *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publishing Co-operative, London.
- GERTH, H. and MILLS, C. WRIGHT (1970), *Essays from Max Weber*, Routledge and Kegan Paul, London.
- GOULDNER, A. (1970), *The Coming Crisis in Western Sociology*, Basic Books, New York.
- HALSEY, A. H. (1972), "Education and Social Class", in JONES, K. (Ed.), *Yearbook of Social Policy* (1973), Routledge and KEGAN PAUL, London.
- HALSEY, A. H. TROW, M. (1971), *The British Academics*, Faber and Faber, London.
- HARGREAVES, D. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Routledge and KEGAN PAUL, London.
- History Workshop Journal* (1976), Ruskin College, Oxford.
- HOLLY, D. (1973), *Beyond Curriculum*, Hart-Davis McGibbon, London.
- X HUSEN, T. (1979), *The School in Question*, Oxford University Press, London.
- ILLICH, I. (1971), *Deschooling Society*, Calder and Boyes, London.
- KARABEL, J. and HALSEY, A. H. (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York.
- LYND, R. S. (1939), *Knowledge for What: The Place of Social Science in American Culture*, Princeton University Press, Princeton.
- MILLS, C., WRIGHT (1958), *The Sociological Imagination*, Penguin, London.
- NASH, R. (1973), *Classrooms Observed*, Routledge and Kegan Paul, London.
- OECD (1978), *Development Co-operation*, OECD, Paris.
- PLATT, J. (1976), *Realities of Social Research*, Sussex University Press, Sussex.
- SHARP, R. and GREEN, A. G. (1975), *Education and Social Control*, Routledge and Kegan Paul, London.
- SHIPMAN, M. (Ed.) (1976), *The Organisation and Impact of Social Research*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Social Research Association (1980), *Terms and Conditions of Social Research Funding in Britain*, Report of the Working Group, 35 Northampton Square, London EC1V 0AX.
- Social Science Research Council, *Annual Report*, H.M.S.O., London.
- United Nations Committee for Development Planning (1980), *Report on the Sixteenth Session Jan 7 - 16, 1980. Supplement 2*.
- VERNON WARD, A. (1973), *Resources for Educational Research and Development*, N.F.E.R., Publishing, London.
- WEBER, M. (1919), "Science as a Vocation" in Gerth, H. and Mills, C. Wright (1970).
- WEBER, M. (1919), "Politics as a Vocation", in Gerth H. and Mills, C. Wright (1970).
- WILLIAMS, P. (Ed.) (1975), *Prescription for Progress?*, Institute of Education, University of London.
- WILLIAMSON, B. (1979), *Education, Social Structure and Development*, MacMillan, London.
- WILLIAMSON, W. (1978), "The Centre-Periphery Model of Educational Inequality: A Critical Assessment", in Armytage W.H.G. and Pell, J. (Eds.), *Perimeters of Social Repair*, Academic Press, London.
- X WILLIS, P. (1978), *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, London.
- YATES, A. (1977), "The Impact of Educational Research on School Education Institutional Level Problems", in M. D. Correlli and P. Sachseameter (Eds.), *Educational Research in Europe*, UNESCO, Paris.
- YOUNG, M. and WHITTY, G. (1977), *Society, State and Schooling*, The Falmer Press, London.
- X YOUNG, M. (1971), *Knowledge and Control*, Colleen MacMillan, London.

PROBLEMATICAS DE LA TRANSMISION Y PROBLEMATICAS DEL CONTROL SOCIAL EN SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN FRANCIA

A propósito de un estudio de casos de la enseñanza privada.

Jean Claude CHAMBOREDON

Tomando como ejemplo encuestas monográficas realizadas en centros de enseñanza secundaria privada, querría confrontar problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social, y preguntarme por la difusión que estas últimas han alcanzado en sociología de la educación en Francia durante los últimos años, período que puede limitarse con más precisión por la aparición de *La reproducción* (1970), de P. Bourdieu y J. C. Passeron (y otros trabajos de investigadores del Centro de Sociología europea), y por la aparición de *Vigilar y castigar* (1975), de Michel Foucault, así como una serie de trabajos, de inspiración próxima, sobre distintos aparatos disciplinarios, sobre la enseñanza y la familia. La enseñanza privada se muestra como un caso en apariencia ideal para la aplicación de una problemática de la disciplina tal como aparece en *Vigilar y castigar*: importancia de la moralización en los objetivos de la enseñanza, antigüedad y riqueza del aparato de domesticación y control, presencia de un personal cuyas funciones son tanto de inculcación como de instrucción, pregnancia (a través de las transformaciones históricas) del modelo conventual en la institución escolar. Analizar estas formas de disciplina como modos de control y de imposición ética, sin referirse a su función en el aprendizaje escolar, y a la demanda de los diferentes grupos sociales que utilizan este sector de la enseñanza, supondría estudiar la escuela privada como forma extrema de la institución escolar y como un paradigma de la imposición disciplinaria sin interrogarse acerca de sus diferencias con el sector público y de las formas y efectos de la concurrencia entre ambos sectores. Se cedería así a las seducciones de un modelo de análisis de las instituciones de encuadramiento y de los aparatos de control que puede ser simplificador en sociología de la educación porque no tiene en cuenta las funciones diferenciales de las instituciones de enseñanza y porque separa los mecanismos de control de su función de transmisión cultural y social. En efecto, este modelo parece dejar solamente dos salidas a la sociología de la educación: la de un análisis de las funciones genéricas de control, o la de un análisis de las funciones de control y de moralización de las clases populares. El estudio de determinados tipos de centros privados de enseñanza secundaria, que reclutan lo esencial de su público entre las clases medias, permitirá someter a prueba de análisis un modelo que ha ejercido, en los últimos años, una fuerte seducción en sociología de la educación.

Las transformaciones recientes del sector privado de la enseñanza (en el marco de las transformaciones de conjunto del sistema de enseñanza) convierten, en cierto modo, esta interrogación en algo más concreto. En efecto, los métodos disciplinarios en funcionamiento en la enseñanza privada se ven afectados de diversas formas por las transformaciones sufridas en su organización. Los cambios en el reclutamiento del personal (desclericalización) y en los modos de control ejercidos sobre él conllevan un debilitamiento de los modos clásicos de encuadramiento, e implican un sistema de prácticas educativas fundado sobre la homogeneidad de las disposiciones de los agentes pedagógicos, marcados por una misma regla religiosa. Consecuencia e ilustración de estas transformaciones, así como de la redefinición de los objetivos de las órdenes religiosas (¿menor importancia acordada a la enseñanza en la jerarquía de las tareas de las órdenes religiosas?), es la desaparición del abanico «clásico» de centros con una clientela determinada (tal como la que podía existir a finales del siglo XIX), que estaba ligada a la especialización pastoral de las órdenes: así, por ejemplo, la oposición entre los establecimientos secundarios de élite de los Jesuitas, y los correspondientes al ciclo primario y comienzos del secundario y del técnico, dirigidos a la pequeña burguesía y a las capas superiores de las clases populares, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Estas distintas especies de centros representaban una oferta de educación claramente definida, ajustada a una clientela específica, y ofrecían estilos de educación, y, en consecuencia, sistemas de disciplina, tipificados y contrastados. La convergencia con la enseñanza pública (homogeneización ligada a las subvenciones del Estado, y a los controles correlativos, así como a la circulación de los alumnos del sector público al privado) reduce la especificidad cultural e ideológica de los modos de encuadramiento.

¿No es pues conveniente preguntarse por las funciones de las formas disciplinarias en el aprendizaje, por sus relaciones con las estrategias educativas, es decir, referirlas a una demanda de educación en vez de considerarlas en sí mismas como formas de control?

Intentaremos responder a estas cuestiones utilizando el análisis del sistema pedagógico de dos establecimientos de enseñanza secundaria privada. Si, como parece, el privilegio concedido a las problemáticas de control social implica un sesgo moralista y se paga con una ceguera hacia las funciones de transmisión y de aprendizaje de las instituciones de enseñanza, conviene interrogarse acerca de las razones de la dominancia de las problemáticas de control social a expensas de las problemáticas de la transmisión en la sociología crítica de la educación en Francia en los años recientes.

Los dos establecimientos sobre los que se funda la descripción que sigue representan ejemplos particulares en el sector de la enseñanza secundaria privada. Al final de nuestro análisis precisaremos su particularidad situándolos en un gráfico del sistema de las funciones posibles de este sector de la enseñanza. En esta exposición el interés estará dirigido más al análisis del sistema pedagógico que a la descripción de un sector de la enseñanza. Dicho análisis está orientado por la intención de enfrentar una problemática que analiza las prácticas pedagógicas y las formas escolares sobre todo

en términos de control social a otra problemática que se pregunta por sus funciones de transmisión.

Recordemos las características esenciales del sector de la enseñanza privada en Francia. Este sector ha pasado progresivamente, desde el período de entreguerras a la actualidad, de una posición de concurrencia a otra de complementariedad respecto a la enseñanza pública; de una situación de fuerte implantación minoritaria a otra netamente minoritaria (alrededor de la quinta parte de los efectivos nacionales). Después de un período de dificultades financieras (desde la Liberación al final de la IV República), la enseñanza privada se ha organizado en el marco de una serie de leyes de ayuda que conceden, a cambio de ciertas obligaciones pedagógicas y jurídicas, una financiación pública a los centros (ley Debré, 1959, complementada en 1971 y 1974; ley Guerneur, 1977). El resultado esencial de estas leyes es asegurar los salarios de los enseñantes a cargo del Estado, así como una parte de los gastos de los centros en determinados tipos de contrato, reconociendo al mismo tiempo a los directores de los centros el poder de reclutar a los enseñantes. Durante los últimos 25 años el crecimiento de los efectivos del sector privado ha sido regularmente menos fuerte que el del sector público; la parte de la población escolar acogida por la enseñanza privada ha descendido regularmente, tanto en el nivel primario (escolarización de los niños menores de 11 años fundamentalmente), como en el secundario. Así, en la enseñanza primaria, los establecimientos privados escolarizan el 17,9 por 100 de los niños en 1954-55, y el 13,8 por 100 en 1976-77. En la enseñanza secundaria el porcentaje de alumnos escolarizados en los centros privados pasa del 30,1 por 100 al 20,4 por 100 entre esas mismas fechas. De forma más precisa en 1976-77 la parte correspondiente al sector privado es de 19 por 100 en el ciclo primario (escolarización de los alumnos de 11 a 15 años), de 21,8 por 100 en el secundario corto (entre 15 y 18 años aproximadamente y la enseñanza técnica fundamentalmente), y de 23,5 por 100 en el ciclo secundario largo (de 15 a 18 años; formaciones generales que conducen al bachillerato). Es precisamente en el ciclo secundario largo donde la enseñanza privada ha mantenido mejor sus posiciones progresando incluso ligeramente. Desde 1977, el hecho notable es un crecimiento de los efectivos del sector privado en el primer ciclo del nivel secundario, frente a un ligero descenso de los mismos en el sector público, fenómeno sin duda relacionado con la puesta en marcha de una reforma de los colegios (supresión de las filiales en el nivel primario). Esta medida recubre fuertes variaciones regionales que van desde la tercera parte a la mitad de los efectivos en las regiones de tradición católica (esencialmente el Oeste bretón y, en menor grado, el Macizo Central).

En el interior de la enseñanza privada, el peso de la enseñanza confesional es dominante, y, en el interior de ésta, la enseñanza católica: que abarcaba en 1976-77 el 98,4 por 100 de los alumnos de nivel primario y el 88,4 por 100 de los del secundario. Paralelamente se observa una circulación importante de alumnos entre el sector público y el sector privado: en 1976-77 el 22 por 100 de los alumnos de sexto (primer curso del ciclo primario) del sector privado provenían de centros públicos.

Estas transformaciones en la importancia del reclutamiento y en la situación económica y jurídica (dependencia acrecentada en relación al Estado) están ligadas a otros cambios de importancia: reducción de los religiosos en el personal docente (8 por 100 en 1979-80), desclericalización; influencia creciente de los padres de alumnos en la organización y administración de los centros; homogeneización y uniformización nacional: creación de un órgano central que juega el papel de órgano de representación y de negociación con el Estado, de incitación pedagógica y de coordinación administrativa; reducción de la especificidad religiosa de la enseñanza impartida en el sector privado (1).

De estos distintos caracteres se puede inferir que el aligeramiento del costo de la escolarización para las familias, la reducción de las especificidades culturales e ideológicas (el sector privado funciona cada vez menos como un islote social, cultural e ideológico) han hecho posible una diversificación en el reclutamiento. Esto invita a ceder a la imagen (heredada en parte de los debates de los años 50 sobre la escuela libre y laica) de una enseñanza «burguesa». Ya que si bien las estadísticas muestran de forma no ambigua que el reclutamiento es más elevado que en la enseñanza pública, no hacen aparecer claramente una especialización social. Si el reclutamiento es «burgués» no lo es de forma homogénea en todos los centros, ni se efectúa de forma uniforme en todas las fracciones de la burguesía. El estudio monográfico y las comparaciones locales conducirían a precisar las indicaciones de las estadísticas nacionales las cuales, incorporando series de diferencias locales, se neutralizan unas a otras. Los centros estudiados, uno con régimen de contrato de asociación y otro sin él, representan dos formas de evolución de los establecimientos católicos. Uno, situado en las afueras de París, ilustra la transformación de una escuela diocesana secundaria de enseñanza primaria y de ciclo primario en centro de segundo ciclo largo con atenuación progresiva de las características religiosas; el otro, pone en evidencia la evolución de un colegio de jesuitas de una capital de provincias que ha pasado a estar bajo la dirección del clero diocesano, y cuyo personal enseñante está compuesto cada vez más por laicos (2).

La estadística nacional muestra como el reclutamiento de la enseñanza secundaria privada es, en término medio, netamente más alto que el de la enseñanza pública. Los niños provenientes de las clases populares urbanas, niños de empleados y obreros, están claramente subrepresentados en la enseñanza privada en relación al lugar que ocupan en el conjunto de los alumnos. La fuerte representación de los niños de agricultores se explica por la antigüedad de la red de escuelas de enseñanza privada (que no ha seguido el ritmo de la urbanización de los años 50-70), por la importancia que el

(1) Acerca de estas transformaciones morfológicas, cf. F. BOUVIN, J. C. CHAMBOREDON, "Modes d'encadrement et systèmes pédagogiques dans l'enseignement secondaire privé catholique en France", en D. Goldschmidt et P. M. Roeder (Hrsg), *¿Alternative Schulen?*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1979, págs. 393-446.

(2) Ver la nota que acompaña al gráfico para las indicaciones de la encuesta.

internado tiene todavía en los centros privados, y por la fuerte implantación de la enseñanza privada en las regiones de fuerte población agrícola (Oeste, Macizo Central) como hemos dicho antes.

GRÁFICO 1

ORIGEN SOCIAL DE ALUMNOS DEL SECTOR PUBLICO Y DEL SECTOR PRIVADO

Clases de 4e y de 2e — 1972-1973 (3)

	4e		2e	
	Público	Privado	Público	Privado
Agricultores	7,7	15,9	6,8	11,8
Asalariados agrícolas	2,1	1,3	1,0	0,6
Patronos (indust. y comercio):				
Industriales, grandes comerciantes	1,3	5,0	2,4	7,1
Artesanos, pequeños comerciantes	8,1	12,6	9,1	11,7
Profesiones liberales y cuadros superiores	7,8	13,9	15,4	24,1
Cuadros medios	10,0	11,8	15,6	15,3
Empleados	12,2	10,3	13,7	9,8
Obreros	38,3	20,9	25,4	12,0
Personal de servicios	3,3	2,1	2,4	1,4
Otras categorías	3,4	5,7	4,0	6,0
Sin profesión, jubilados, fallecidos	5,8	5,3	4,4	0,3
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Estas estadísticas deben precisarse. De la sobrerrepresentación de los niños provenientes de las clases superiores no puede concluirse que la pertenencia a éstas sea la condición necesaria y suficiente del recurso a la enseñanza privada, ni que haya una especialización social de los dos sectores: el sector privado para los niños de la burguesía, el sector público exclusivamente para los de las clases medias y populares. Es preciso señalar en efecto

(3) Fuente: Educación Nacional, Servicio de Estudios e Informaciones Estadísticas. Los resultados corresponden a 1972-73, el año más cercano a la primera de nuestras encuestas. En 1976-77, los resultados son parecidos: 14,6 % de niños de agricultores en 4e, y 10,1 % en 2e; 21,3 % y 11,1 %, respectivamente, de niños obreros; 14,6 % y 27,5 %, respectivamente, de niños de cuadros superiores y de miembros de profesiones liberales; 17,5 % y 18,9 %, respectivamente, de niños de patronos de la industria y el comercio.

que los establecimientos de relegación, de reclutamiento mayoritario o exclusivamente popular son patrimonio del sector público, lo que contribuye a diferenciar las estadísticas nacionales. Por otra parte, incluso en las clases superiores el recurso al sector privado es minoritario: en la clase de cuarto, en orden decreciente, cerca del 45 por 100 de los niños de industriales y grandes comerciantes, cerca de un tercio de los niños de agricultores, de los niños de cuadros superiores y de miembros de profesiones liberales, cerca de un cuarto de niños de artesanos y de pequeños comerciantes están escolarizados en el sector privado. En fin, en un área dada, no se observa una división del trabajo entre lo público y lo privado que obedezca a este principio.

Así en una de nuestras encuestas la comparación entre el reclutamiento del colegio privado y de un colegio público situado en el centro de la ciudad, de buena calidad escolar (a diferencia de los de la periferia) muestra que la proporción de niños de las clases superiores es similar en ambos casos, las diferencias se refieren a la mayor proporción de niños de obreros en el colegio público y de niños de artesanos y comerciantes en el colegio privado.

GRÁFICO 2

ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE UN COLEGIO PÚBLICO Y DE UN COLEGIO PRIVADO EN UNA CAPITAL DE PROVINCIAS (4)

	Colegio St. L. (privado)	CES (público)
Agricultores	14,2	1,7
Obreros	14,5	23,3
Empleados	13,1	14,2
Artesanos, comerciantes	14,5	7,4
Cuadros superiores, profesiones liberales	27,0	27,3

Sucede lo mismo, si bien la especialización social es más marcada, en el otro establecimiento objeto de encuesta, el situado en la periferia parisina (en este caso se compara la población de este colegio privado con la de dos colegios públicos vecinos, uno de los cuales presenta un reclutamiento muy popular). La proporción de niños de cuadros superiores, miembros de profesiones liberales y patronos es de 35,1 % en el privado y del 17,6 % en el público, la de niños de obreros de 13 % y del 37,6 %, respectivamente.

(4) Véase el gráfico 3.

Si el origen del recurso a la enseñanza privada fuese el nivel social, se observaría una jerarquización simple de las tasas en este sector para las diferentes categorías sociales (o de la diferencia entre la proporción en el sector privado y el sector público), estadística más fácil de elaborar que la de las tasas de frecuentación de cada sector (que supone el conocimiento de la población total de los niños de una categoría social determinada), que debería elevarse a medida que uno se eleva en la jerarquía social.

Tal esquema no parece funcionar si se considera la estadística nacional; pues si bien la jerarquía que se esperaba obtener se observa, no obstante las desviaciones entre los cuadros medios y los artesanos y comerciantes por una parte, y entre lo industriales, los grandes comerciantes, los cuadros superiores y los miembros de profesiones liberales, por otra, son mayores de lo que podría esperarse entre categorías próximas en los indicadores de nivel social. Si en efecto se calcula un índice de representación definido como

Parte en el sector privado-parte en el público

Parte en el sector público

se obtienen los valores siguientes, para el gráfico anterior (clase de 4e):

Artesanos, pequeños comerciantes	0,56
Cuadros medios	0,18
Industriales, grandes comerciantes	2,85
Cuadros superiores, miembros de profesiones liberales ...	0,78

Pero las categorías de la estadística nacional son heterogéneas especialmente las de cuadros superiores y miembros de profesiones liberales. Los resultados de nuestra encuesta permiten comparaciones más precisas.

ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE LOS COLEGIOS PRIVADOS
Y PUBLICOS (CES)

	I		II	
	Colegio S. (privado)	CES	Colegio St. J. (privado)	CES
Agricultores	2,5	/	14,2	6,8
Obreros	13,0	57,6	14,5	23,3
Obreros especializados, peo- nes, personal de servicio.	/	8,5	3,1	7,4
Obreros cualificados, capa- taces	13,0	29,5	11,4	15,9
Empleados	9,3	15,5	13,1	14,2
Empleados de comercio y otros	2,1	11,1	4,0	9,1
Empleados de oficina ...	7,2	4,4	9,1	5,1
Artesanos y comerciantes ...	19,2	5,5	14,5	7,4
Cuadros medios y técnicos ...	20,7	23,2	16,8	21,0
Técnicos	4,0	9,9	2,3	4,5
Cuadros medios comercio y sanidad	5,8	4,6	4,8	5,7
Cuadros medios administra- tivos y enseñantes	10,9	8,7	9,7	10,8
Cuadros superiores, profesio- nes liberales y patronos ...	35,1	17,6	27,0	27,3
Ingenieros	7,6	5,8	3,4	3,4
Cuadros superiores sector privado	16,3	6,8	8,8	6,8
Cuadros superiores adminis- trativos, profesores	2,5	3,0	3,7	9,1
Profesiones liberales	6,5	1,6	7,7	6,2
Patronos de industria y co- mercio	2,2	0,4	3,4	1,7
	(100 %)	(100 %)	(100 %)	(100 %)

Nota.—En la columna I se compara un colegio privado a dos CES vecinos, situados en el distrito de otro ayuntamiento en la periferia de París (sector habitado fundamentalmente por clases medias). N=292 para el colegio S, y N=1.328 para los dos CES. Encuesta aplicada en 1971-1972.

En la columna II se compara un colegio privado a un CES vecino, situado en el centro de la ciudad. La ciudad es una metrópoli regional del Centro-Oeste de Francia. N=352 para el colegio St. J., y N=176 para el CES; encuesta realizada en 1975-1976.

En los dos casos la población es el conjunto de los alumnos del ciclo primario (11 a 15 años) clasificados según la profesión del padre.

Observamos, por ejemplo, que el índice de representación en el sector privado es más fuerte para la categoría de artesanos y comerciantes que para la de ingenieros o cuadros superiores. Lo que parece contradecir el esquema más arriba expuesto:

	I	II
Artesanos y comerciantes	2,49	0,95
Ingenieros	0,31	0,00
Cuadros superiores (sector privado)	1,40	0,29

Se pueden observar, además, las variaciones de las categorías incluidas en la categoría de los cuadros superiores y los miembros de profesiones liberales. El cálculo del mismo índice jerarquiza estas categorías en el orden siguiente:

	I	II
Patronos	4,5	1,00
Cuadros superiores (sector privado)	1,4	0,29
Profesiones liberales	3,1	0,24
Ingenieros	0,31	0,00
Cuadros superiores administrativos	-0,17	-0,59

La jerarquización según la importancia relativa del recurso al sector privado distingue pues fracciones de clase caracterizadas por una relación distinta con el sistema escolar y con la transmisión cultural más que reproducir una jerarquía de niveles sociales.

Si recapitulamos las enseñanzas de las estadísticas nacionales y las de los datos de la encuesta (en concreto sobre las fracciones de la burguesía) se puede subrayar que los grupos que más utilizan el sistema privado se caracterizan por la frecuente asociación de la empresa y lo doméstico (agricultores, patronos, miembros de profesiones liberales, artesanos, comerciantes) lo que puede implicar una mayor movilidad de la mujer en la familia, y, en consecuencia, una menor disponibilidad de la misma para el trabajo informal de transmisión cultural, complemento o acompañamiento doméstico del trabajo escolar. Se caracterizan también por la importancia relativa del capital económico en relación al capital cultural en la posición social, o, en el interior de las categorías asalariadas de las clases superiores por la débil importancia relativa del título para el acceso a la profesión. Estos caracteres pueden dar cuenta de la demandada de intensificación de la transmisión escolar, debiendo la escuela compensar mediante una transmisión directa las lagunas de la transmisión cultural difusa de la familia. De donde

se deriva la demanda de un encuadramiento reforzado, de una intensificación del trabajo escolar, del control de su rendimiento, de la protección de la vida escolar contra las tentaciones que la amenazan, todos ellos, argumentos que aparecen cuando se preguntan a los padres las razones por las que han elegido la enseñanza privada. Por razones distintas en cada caso estos grupos o fracciones reúnen las condiciones de poder recurrir a lo privado, sin reunir las condiciones sociales y culturales de un buen uso de la enseñanza pública (disponibilidad, aptitud para los controles dulces...), condiciones que se ven reforzadas cuando la enseñanza se liberaliza, concede un lugar mayor a las pedagogías «nuevas» (lo que permite comprender que la enseñanza privada acentúe paralelamente la racionalidad de los controles por reacción a la evolución de la enseñanza pública).

Para comprender la oferta pedagógica (y para mostrar como se modula y se diversifica según los centros) conviene estudiarla en un marco monográfico que permita relacionar con precisión la demanda del público con el sistema pedagógico. Se considerará el sistema pedagógico específico como el producto de la confluencia entre la historia de las formas pedagógicas en la institución (genealogía de los modelos educativos y pedagógicos, si se quiere); la historia de los agentes y de los centros (génesis de las disposiciones, de las actitudes frente al trabajo, de la definición del estilo propio de enseñanza y de encuadramiento); la sociología del público (formación de la demanda pedagógica, modo de influencia de ésta sobre el centro de enseñanza). Si el análisis que sigue hace aflorar las relaciones inteligibles entre la demanda pedagógica y la oferta pedagógica, constituirá, por este solo hecho, un desmentido a los dos presupuestos criticables en las problemáticas del control social: presupuesto esencialista, según el cual habría un sistema de disciplina genérico, ligado a la forma escolar, idéntico en todas las fases de su historia (al menos en el interior de períodos de gran extensión); presupuesto moralista: sería necesario interrogar la escuela exclusivamente en tanto que sistema de disciplina y no también como lugar de aprendizaje.

Retengamos el ejemplo del colegio de la periferia parisina. Hemos caracterizado rápidamente las expectativas de las categorías que recurren más al sector privado; sería preciso añadir que la demanda particular que de él hacen las categorías que lo utilizan débilmente, clases populares, fracciones asalariadas de las clases medias y superiores, contribuye a reforzar las exigencias relativas a la regularidad y a la protección del trabajo escolar, a facilitar su control por la familia. Se trata, en efecto, en el caso de las clases populares (obreros, empleados, técnicos) de grupos para quienes el recurso al sector privado es el indicio de un proyecto escolar particularmente ambicioso (en relación a su clase); en el caso de las clases medias y superiores de grupos para quienes el recurso a dicho sector representa una protección contra los fracasos potenciales o reales de la carrera escolar, una demanda frecuentemente de recuperación (estas anotaciones resumen las indicaciones proporcionadas por los proyectos escolares y por la carrera escolar anterior).

El sistema pedagógico, los valores que rigen la organización del trabajo y la práctica pedagógica de los profesores se presentan particularmente bien ajustados a ese tipo de demanda. La implicación particular del cuerpo enseñante respecto a su tarea se explica a su vez por la posición del centro en el sistema de enseñanza y en la red local de centros (mercado escolar local) y por la historia propia del colegio, historia de la formación del cuerpo enseñante y de la constitución del «espíritu» del colegio que se impone a los recién llegados. Dos categorías predominan entre los enseñantes: por una parte, los maestros privados, testigos de los orígenes del colegio, surgido de una escuela parroquial; de otra parte, los profesores, licenciados o titulares de una memoria de licenciatura que han entrado en el colegio, la mayor parte de las veces cuando estudiaban el último curso de licenciatura, en un momento de su carrera en el cual la enseñanza pública no les ofrecía otra perspectiva que la de ayudantes. La evolución presente del colegio y la «moral» del cuerpo enseñante no se comprenden si no se hace referencia a los orígenes de la escuela, momento en el que se ha constituido el «estilo moral» del centro; este estilo se ha mantenido porque ha sido asumido por una amplia parte del cuerpo enseñante, que ha «culturizado» a los recién llegados a estos valores. Por otra parte, el Estatuto del colegio (sin contrato) mantiene, incluso en el éxito y la prosperidad actuales, la inseguridad y el sentimiento de dependencia respecto al público, condiciones de constitución de la moral de la casa. Los maestros, testigos del primer reclutamiento, no han podido, en su mayoría, continuar y finalizar sus estudios universitarios lo que les habría proporcionado un título permitiéndoles una mayor movilidad. Las condiciones de la carrera, una mayor dependencia, una mayor implicación en las tareas pedagógicas ligada a la importancia de los horarios todavía más acentuada con las horas suplementarias (necesarias, sobre todo en los años difíciles, para engrosar un salario débil) y ligada asimismo a la diversidad de las tareas de encuadramiento (enseñanza, pero también vigilancia fuera de las horas de clase), el mismo apego al colegio, relacionado con el sentimiento de libertad y de responsabilidad en el ejercicio de las tareas pedagógicas, ha constituido una forma especial de relación con el trabajo y de integración en el colegio. Los caracteres de la práctica pedagógica fundada sobre las disposiciones importadas por los agentes a su función, sobre la historia de su reclutamiento, han sido autonomizados de sus condiciones de aparición y constituidos en moral profesional de la casa. La imagen del profesor pagado por los padres (algunas veces a partir de los recuerdos personales de escolaridad) refuerza esta definición, acentúa los temas de la dedicación y del sentido del esfuerzo de trabajadores concienzudos y los de la exigencia y la comprensión de pedagogos paternales y obstinados, temidos y queridos. La segunda categoría de enseñantes está formada por profesores que han entrado en el oficio cuando estaban estudiando. Una parte de ellos ha ingresado en la enseñanza pública una vez adquiridos los títulos necesarios; la otra, ha continuado en el colegio después de la obtención de los títulos, ya sea debido a ventajas materiales, a hábitos adquiridos o por adhesión a los principios del funciona-

miento del colegio. Esta categoría está formada por los enseñantes jóvenes que, con frecuencia, entraron después de 1965 en la fase de crecimiento del colegio. Los profesores de ambas categorías tienen en común el poseer carreras profesionales particulares, eventualmente aberrantes respecto a la trayectoria ordinaria del estudiante que adquiere todos los títulos requeridos antes de entrar en la profesión. El colegio ha representado para ellos un lugar de ejercicio profesional precoz, con frecuencia único, en muchos casos definitivo. En él han adquirido un capital difícilmente transferible, representado concretamente por la imagen que tienen en el centro (director, colegas) y fuera de él (padres). Entrar en la enseñanza pública les sería difícil, costoso, o más bien imposible. Sienten la precariedad de su puesto, o, para ser más exactos, que su situación depende del éxito del colegio en relación a los padres de los alumnos.

La ética ascética de la primera generación (recuerdo de los sacrificios, de la dedicación total de los tiempos heroicos, de la lucha por la supervivencia del centro en condiciones económicas difíciles) confluye con la ética del empresario, más optimista, de la segunda generación llegada al colegio en su fase de expansión. Ambas tienen en común el dinamismo y la buena conciencia en cuanto a la práctica profesional y a los métodos pedagógicos (que han permitido primero la supervivencia, luego el éxito y la expansión). La misma organización del centro tiene por función obstaculizar la burocratización de la función profesoral: cada profesor tiene dominio sobre su clase, está implicado en la tarea mediante una responsabilidad personal, sólo él elige y prepara sus métodos y de él depende tener una buena o una mala reputación entre los padres de alumnos. El sentimiento de «empresarios», característico de la historia de la casa, se mantiene a través de este tipo de estructura administrativa.

La pedagogía puede ser caracterizada por el transfert, a nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria, de técnicas utilizadas habitualmente en la enseñanza primaria (al menos por lo que se refiere al período que va de los años 50 a los 60, años de formación de los antiguos profesores de la casa, maestros que pasaron a la enseñanza secundaria), por el entrenamiento sistemático en ejercicios clásicos, por la racionalización de la enseñanza dirigida a responder a las exigencias del examen. Los ejercicios sacados de los manuales más clásicos (por ejemplo: el dictado, la gramática, el aprendizaje de las listas de verbos irregulares) se practican sistemáticamente siguiendo un riguroso calendario. Los ejercicios de memorización están privilegiados. Lo que mejor caracteriza esta vida escolar es la estructuración del tiempo: la multitud de los intercambios da lugar a un ritmo intenso de actividades y crea el sentimiento de urgencia. El modelo de referencia de esta práctica pedagógica es el entrenamiento intensivo y periódico más que el proceso de maduración o la progresiva elaboración del descubrimiento, referencias que cultivan otras pedagogías. La enseñanza procede por arropamiento continuo, movilizándolo todas las fuerzas psicológicas, utilizando todos los resortes desde la moralización a la emulación. Este entrenamiento continuo se traduce en una multitud de ejercicios y de notas.

Estas calificaciones frecuentes permiten un control estrecho y fácil por parte de los padres. En contraste con otros centros públicos y privados de la zona, este colegio les permite a los padres realizar un modo de control análogo a un control de rendimiento, que se presenta como recomendable por su semejanza con los controles técnicos (rigor, planificación, carácter objetivo y mensurable de los resultados, etc.) y por su valor moral, por la moralización que supone al traducir en exigencias morales las necesidades de la carrera escolar (regularidad de los ejercicios, ascesis del esfuerzo realizado, etcétera). La transformación de las prácticas pedagógicas, que ha tenido lugar concretamente desde 1968 en la enseñanza pública, le ha conferido un valor distintivo a este tipo de pedagogía: los modos de asociar a los padres al trabajo escolar en los centros públicos más innovadores tienden a ser difíciles y condicionados, dada la transformación de las exigencias y de los ejercicios.

El entrenamiento sistemático está orientado por la referencia a las exigencias del examen. En oposición con otras pedagogías, organizadas en vistas a otros fines (cultura de la espontaneidad, desarrollo de la inteligencia, por ejemplo), la pedagogía vigente en el colegio S. puede ser caracterizada por su alto grado de racionalidad material, estando el contenido de las actividades escolares ampliamente determinado por las exigencias de la preparación para el examen. Esto se observa en la naturaleza y el estilo de los ejercicios antes mencionados, en el entrenamiento sistemático a los exámenes, en determinadas modificaciones del empleo del tiempo o de la elección de las materias de estudio (refuerzo de las horas de enseñanza en las disciplinas más importantes: matemáticas y francés; elección de las opciones más seguras para los alumnos en las cuales obtener éxito no aparece como excepcional).

Este sistema de preparación es al mismo tiempo un sistema de moralización a través del trabajo. La ascesis, técnica y escolar, de ejercicios periódicos, de una aplicación mantenida y constante, tiene, en principio, la virtud negativa y protectora de asegurar un empleo del tiempo pleno y constreñido, de eliminar los tiempos muertos propicios para la «haraganería» y para «tentaciones» varias. Tiene asimismo y, más positivamente, la función de asegurar el aprendizaje de una regla y de una sujeción (las reglas del empleo del tiempo y del aprendizaje escolar, sean sus objetos los neutros y cuidados que sean, valen en tanto que imagen de la regla en tanto que tal). Además, los profesores recurren con frecuencia a exhortaciones, reprimendas, estímulos saturados de valores morales. La moral de la dedicación de los profesores es análoga a la que critican en sus alumnos. Por una especie de armonía preestablecida, las disposiciones ascéticas de los agentes pedagógicos (ligadas a su historia y a la historia del centro) son transferidas al «espíritu» de su pedagogía, fundada en una ascesis escolar racional.

En esta organización ascética del aprendizaje se puede reconocer, bajo una forma secularizada, un sistema pedagógico estrechamente ligado en su origen a un *ethos* religioso. Las técnicas intelectuales y morales utilizadas por la pedagogía, las incitaciones a las que recurre, la forma en que organiza

la vida escolar, deben mucho a las técnicas religiosas de organización de la vida interior y de regulación del tiempo. Y esto se puede mostrar a través de un ejemplo, un tratado sobre la pedagogía de los jesuitas, *La pedagogía de los jesuitas*, de F. Charmot (Spes, Paris, 1943). Lo cual no quiere decir que nosotros propongamos este texto como norma de las prácticas descritas (las cuales se situarían en otra tradición más próxima a los Hermanos de las escuelas cristianas); nos parece, no obstante, interesante como ilustración de la relación que existe entre las técnicas pedagógicas y las técnicas morales de la vida religiosa. Este libro se inscribe en una larga serie de tratados pedagógicos, que, con frecuencia, retoma y compila, y tiene el interés de ser una de las últimas exposiciones sistemáticas de la pedagogía jesuítica. Es en gran medida una apología (contra críticas que, inspiradas en un modernismo pedagógico, se refieren al autoritarismo de este aprendizaje y a los resortes morales por él empleados: emulación y competitividad). Enuncia, de forma sistemática, una serie de técnicas y de principios pedagógicos y, al intentar mostrar su inspiración religiosa, fundarlos en derecho, permite conocer los valores subyacentes a estas técnicas pedagógicas. Se ha puesto el acento, después de Durkheim en *La Evolución pedagógica* y de toda una tradición de historia de la pedagogía, en la emulación, la organización sistemática de la competitividad y la rivalidad. Esta percepción destaca solamente una técnica entre otras pero no las características generales de los métodos pedagógicos. Estos descansan en el uso regulado del tiempo y la intensificación del trabajo escolar.

El método de este tratado reposa sobre la analogía regularmente desarrollada entre la pedagogía y los ejercicios espirituales, entre la *Ratio studiorum* y los *Ejercicios*, de Ignacio de Loyola. No se trata solamente de un procedimiento expositivo o de una preocupación por la coherencia doctrinal. Las técnicas de la ascesis moral y religiosa (ejercicios regulados para alcanzar determinadas disposiciones de espíritu, actitudes religiosas definidas) proporcionan el modelo de las técnicas pedagógicas. La racionalización de la vida religiosa (rico desarrollo de técnicas de ejercicio de la voluntad, de progresión hacia estados místicos, en una relación dual entre el sujeto y su director espiritual) proporciona modelos para una racionalización de la vida escolar. «San Ignacio piensa que el éxito de un ejercicio es el resultado de la observación de ciertas reglas. Incluso en la obra de la reforma espiritual cree en una cierta eficacia del método exacto y preciso. Se aprende a meditar como se aprende a reflexionar. Así, el recogimiento se favorece con la modestia de los ojos; el silencio evita las distracciones; en la oscuridad, la contrición de corazón es más intensa; la posición del cuerpo es más o menos propicia para rezar... Desde este punto de vista, se puede decir que San Ignacio tiene un espíritu positivo y científico». Del mismo modo que se da una racionalización de la ascesis (parcelación de las tareas, progresión de los ejercicios, retorno periódico a etapas pasadas, control sistemático del director), la vida escolar debe estar asimismo sometida a una preparación racional. «La formación del espíritu se presenta (para el jesuita) sometida a leyes. Hay un arte de pensar. Existe un arte para todos los trabajos intelectuales. Los ejercicios escolares pueden variar hasta el infinito, pero sean

cuales sean deben estar regulados minuciosamente. De la misma forma que San Ignacio explica como hay que meditar, rezar, hacer el examen de conciencia, mortificarse, elegir, distribuir las limosnas, etc., el buen profesor enseñará a su alumno como debe aprender, leer, recitar, declamar, componer, analizar, comentar, etc. Según las reglas, controlará y corregirá la manera como trabaja el niño» (págs. 155-157). Este sistema pedagógico lleva a constituir las operaciones del espíritu como técnicas de pensamiento aislables y descomponibles, objeto de ejercicio y de entrenamiento sistemático, de observación, de enmienda: «lo que es esencial en la formación intelectual y en la espiritual es *ejercitarse*. Cada hábito se adquiere separadamente mediante ejercicios adecuados a cada función ...» (pág. 166).

Las técnicas puestas en marcha para servir a estos fines favorecen la intensificación del trabajo; tienden a sostener el esfuerzo, a mantener en tensión, «mantener en vilo» como se dice, respecto a la emulación, entre los profesores jóvenes y los sabios eminentes de la Compañía. Dichas técnicas se definen, en el vocabulario técnico de la vida moral, con un término tomado del latín, «industrias», lo que subraya su dependencia en relación a una perspectiva general de formación, su carácter de procedimientos movilizables por el profesor en función de los objetivos generales de su pedagogía. Entre ellas están todas las técnicas que tienen como fin organizar sistemáticamente la concurrencia recurriendo al resorte psicológico de la emulación, forma escolar e infantil del sentido del honor. Su forma general es el *certamen* que consiste en hacer competir, a partir de un ejercicio de unidades emparejadas, alumnos dispuestos de dos en dos (un alumno y su émulo), secciones de la clase (campos), clases, generaciones, colegios. «En los colegios la emulación crea círculos concéntricos y sistemas de convergencia en los que reina el espíritu de cuerpo, el de los campos en la clase, el de una clase en relación a otra vecina, el de una promoción respecto a la que le precede, el de los cadetes respecto a los primogénitos, el de un colegio respecto a otro, etc.» (pág. 391). La insistencia sobre la solidaridad de las unidades así creadas está inspirada en la preocupación apologetica (contra las críticas de la concurrencia furiosa y de la rivalidad); pero conviene retener de este sistema la incitación a un esfuerzo continuo y sostenido, la implicación de todos los alumnos en una competición, la individualización de la concurrencia, nadie queda fuera de juego, gracias a técnicas variadas de emparejamiento. Estos modos de definir a los pares, a los grupos, sustituyen a las unidades de trabajo, a la libre elección del profesor, al grupo que constituye la clase. Descansan pues en la individualización de los alumnos, con el fin de favorecer el esfuerzo individual. Pero por otra parte implican luchas individuales en el interior de confrontaciones más amplias, inscriben el esfuerzo individual en una concurrencia colectiva. Los certámenes y disputas permanentes permiten individualizar el esfuerzo y controlarlo, no se trata de personalizar la progresión o de dejar libre cauce a la maduración personal.

La saturación del tiempo escolar a través de ejercicios, la insistencia en la progresión del alumno permiten una educación sistemática de la voluntad. El maestro inscribe los esfuerzos del alumno en la perspectiva general

de una progresión, a través de series de etapas, señaladas por distintas sanciones, controladas por exámenes, por retornos regulares a experiencias pasadas, y dirigidas a un fin preciso. «Al igual que el director de los ejercicios espirituales, el profesor tendrá que realizar cinco tareas:

- 1.º Propondrá una materia para que el espíritu reflexione sobre ella, o, si se trata de la formación moral, para que la voluntad se ejercite.
- 2.º Estimulará el alma al trabajo personal.
- 3.º Controlará la marcha de este trabajo.
- 4.º Juzgará los resultados.
- 4.º Una vez adquirida la perfección, fortalecerá al alumno en la verdad o en la virtud» (pág. 151).

Este sistema se caracteriza por la fragmentación del tiempo, sometido a la urgencia de los ejercicios, orientado por la idea de las progresiones, saturado por la frecuencia de pruebas y controles. Así el sistema de notas combina las calificaciones de resultados discontinuos (excelencia) y las apreciaciones de ejercicios regulares y cotidianos (diligencia).

Por otra parte, la vida escolar, a imagen de la mística, se encuentra dramatizada en una especie de combate de la voluntad, una lucha contra los obstáculos y las tentaciones. El modelo de la salvación se aplica directamente a la vida escolar, contribuyendo a darle, a los ojos del profesor y del alumno, una gravedad adecuada a los combates que en ella se libran. El entrenamiento de la voluntad es considerado una de las tareas principales del enseñante: «Debe ampararse en las voluntades, inspirarles elevadas pasiones, en particular el amor a la verdad y la aplicación al trabajo» (página 155).

Este sistema organiza la entrega del profesor sobre la vida escolar dándole a esta una profundidad y una dramatización: es un teatro moral, en el que se representan combates entre los vicios y las virtudes, una lucha patética que recomienza sin fin.

Del mismo modo, en el orden moral, el sistema del colegio define una educación total fundada en la utilización, vertida al ejercicio, de todas las circunstancias cotidianas, incluso las más informales. La preocupación ascética de la dirección espiritual es el modelo general de la acción pedagógica.

Este modelo pedagógico, descrito en sus rasgos generales, se asemeja al que domina en el colegio S. en la sistematización y la racionalización del aprendizaje escolar, definido como una ascesis. Pero el sistema pedagógico no puede ser autonomizado respecto a las demandas de los padres y a las disposiciones de los agentes pedagógicos como si se tratase de una norma heredada que se impondría por su sola fuerza. Para que se actualice un ascetismo escolar semejante es necesario que confluya con los valores importados por los profesores a su tarea (historia de los agentes) y las expectativas de los padres (leyes de la selección de la población escolar que definen la demanda de educación). La homogeneidad de las demandas de los padres, cuya convergencia ya hemos expuesto, contribuye a reforzar los efectos de este clima moral. Una de las consecuencias inesperadas de este sis-

tema es confirmar y reforzar los valores en nombre de los cuales los padres se dirigen a él. El éxito de la escuela (que puede deberse a causas múltiples, métodos pedagógicos, homogeneidad social del público, homogeneidad y calidad escolar de los alumnos, debida al hecho, por lo menos, de la ausencia de alumnos menos buenos que son acogidos por las secciones de relegación de la enseñanza pública) aporta la sanción del éxito escolar a los valores de los cuales los padres han recurrido a este tipo de enseñanza. El encuentro entre el estilo de la institución y las demandas de los padres define el clima moral del aprendizaje escolar y contribuye así, a través por ejemplo de la jerarquía de las cualidades cultivadas, a la transmisión de los valores de las diferentes fracciones de la clase que lo utilizan. Los valores sociales marcan pues el modo de transformación de las cualidades sociales en cualidades escolares.

Antes de extraer del ejemplo presentado algunas conclusiones referidas a los modelos de análisis del sistema escolar es necesario indicar en qué medida el caso estudiado es particular y el aspecto privilegiado es parcial. Se percibirá esto refiriendo el ejemplo presente a un gráfico de las funciones sociales del sector de enseñanza privada. Esta necesidad de perspectiva es tanto mayor cuanto mayor es la diferenciación local de la oferta de la enseñanza. En efecto, la reciente evolución del sistema de enseñanza: generalización de los centros de enseñanza (y regresión correlativa del internado), obligación para la enseñanza pública de asistir a los centros de la zona de residencia, ha reforzado la relación entre la oferta escolar y el lugar de residencia. Cada centro privado se define así en un sistema constituido por la oferta escolar local, un mercado local, que implica fenómenos de especialización y de diferenciación. La intención de la política del «mapa escolar» es igualar y homogeneizar la oferta escolar; pero la calidad de la oferta escolar está más ampliamente determinada por la calidad del reclutamiento que por las características institucionales de los centros. Determinación inmediata por la atracción que ejerce la calidad social del público (y en consecuencia la calidad de sus aspiraciones escolares); determinación mediata por los efectos del reclutamiento escolar sobre la calidad del profesorado. De lo que se deriva, que, incluso pese a los esfuerzos de homogeneización y de igualación, se observa una fuerte tendencia a la diferenciación local de los centros. Una parte del reclutamiento de los centros privados puede explicarse directamente por un fenómeno de «huida» de los centros públicos de relegación con reclutamiento exclusivamente popular. El colegio S. está situado en una zona en la que existen C.E.S. de reclutamiento popular, un C.E.S. de reclutamiento medio (con una representación importante de clases superiores) y con una pedagogía innovadora (lo que refuerza, por diferenciación, los rasgos característicos del sistema pedagógico analizado antes), y otros centros privados: uno, más próximo del modelo de centro de recuperación; otro, del modelo de centro de élite (la proporción de niños de cuadros superiores, miembros de profesiones liberales, grandes patronos, es del 39,2 % en el colegio S., del 48,9 % en el colegio religioso de élite y del 50 % en el centro de recuperación).

Se pueden distinguir, para caracterizar la oferta escolar de distintos tipos de centros privados, dos grandes series de funciones, la distribución y organización de la concurrencia escolar y la protección del universo ideológico, ético y cultural. Distintas características de los centros pueden ser puestas así en relación con estas funciones:

GRÁFICO 4

DISTRIBUCION Y ORGANIZACION DE LA CONCURRENCIA ESCOLAR

Intensificación y racionalización del trabajo.	Calidad escolar del reclutamiento. (Protección contra el contexto escolar de centros de reclutamiento popular.)	Readaptación y recuperación. Pedagogías de la readaptación. (Distribución de la carrera escolar; utilización de las repeticiones de curso; uso inteligente de las diferentes filiales escolares.)	Neutralización de la mediación escolar en beneficio de las mediaciones sociales. En la formación se concede un lugar importante a las técnicas de relación, a los signos culturales pertenecientes a las clases superiores; en la colocación, se intentan valorar las redes de conocimientos personales. (Véase la importancia que tienen las asociaciones de antiguos alumnos.)
--	--	--	---

PROTECCION DEL UNIVERSO IDEOLOGICO, ETICO Y CULTURAL

Homogeneidad social del reclutamiento.	Disposición de los agentes pedagógicos.	Ascesis del trabajo escolar.	Homogeneidad y conformidad de los mensajes ideológicos explícitos.	Censura de los mensajes ideológicos no conformes.
(Y homogeneidad ideológica en consecuencia)	Etica, estilo de vida de los agentes pedagógicos.	La disciplina de trabajo como factor de moralización.		Protección contra la "politización".

Los valores y las técnicas ascéticas presentes en la organización del trabajo escolar deben ser referidas a la función general de organización de la concurrencia escolar, la cual adopta dos formas puestas:

- Intensificación del trabajo y racionalización de la preparación escolar; por ejemplo, la academia de preparación de Bachillerato en versión laica.
- Ortopedia escolar: Establecimientos escolares de readaptación, de inserción progresiva en el sistema escolar o en vías paralelas; observemos que esta forma puede parecerse a una ética cristiana de la fraternidad, de condena de las concurrencias exacerbadas.

Estas son dos formas esenciales de adaptación (para las clases medias y superiores) a la intensificación de la concurrencia escolar.

La evolución del conjunto del sector de enseñanza privada se caracteriza, según parece, por el desarrollo de las funciones de organización de la concurrencia escolar a expensas de las funciones de protección ideológica; incluso en el interior de estas últimas son las funciones negativas de protección (concretamente contra los efectos morales del «laxismo» o de la politización del sector público) las que se privilegian en relación a las funciones de inculcación de un mensaje explícito (mensaje religioso, corpus doctrinal o moral).

De este gráfico se derivan dos series de observaciones. Por una parte, los medios que responden a la función de organización de la concurrencia escolar muestran que es preciso renunciar a un modelo mecanicista de la Escuela, según el cual ésta sería una máquina que retraduce las calidades sociales en calidades escolares. En efecto, si la mediación escolar transforma los atributos sociales en títulos escolares, en calidades escolares certificadas, tal proceso de transformación no es idéntico en todos los sectores del sistema escolar. Cualidades distintas pueden ser solicitadas en el aprendizaje, pueden ponerse en juego valores diferentes. La enseñanza privada deja aparecer, bajo la forma grosera de una discontinuidad institucional, lo que existe en otras partes con formas más contenidas: existe, incluso en los estilos pedagógicos, los métodos de enseñanza, las técnicas de incitación al trabajo, una variedad que reenvía a conflictos que giran en torno a las calidades exigidas por el aprendizaje, a las morales puestas en juego, en consecuencia, oposiciones que reenvían a morales de clase diferentes. Las estrategias de transmisión no se limitan a sacar el mejor partido de un aparato escolar que funcionaría en todas partes según los mismos principios. Por otra parte, las técnicas de control son indisolubles de los objetivos de transmisión escolar, y de las metas de reproducción cultural e ideológica. El funcionamiento disciplinario de una institución está sobredeterminado por las funciones de la institución en la concurrencia escolar. Es precisamente en este segundo aspecto del análisis presentado en el que nos detendremos para preguntarnos por los sesgos que introduce una problemática del control social en sociología de la educación.

Se partirá pues de este ejemplo para plantear algunas cuestiones relacionadas con la pertinencia del análisis de las instituciones escolares en tér-

minos de control social. Un modelo de la Escuela como aparato disciplinario se ha ido constituyendo progresivamente, resultando de la amalgama de temas neomarxistas (aparato ideológico, inculcación) y de temas desarrollados por Michel Foucault (la disciplina como conjunto de técnicas de poder sobre los cuerpos, resultantes de una búsqueda de eficacia y de control, constituidas y desarrolladas en el ejército, la escuela, la organización industrial, antes de generalizarse y de sistematizarse en la prisión como aparato de corrección). Esta perspectiva permite sin duda constituir la vida escolar, en su cotidianidad, como objeto de análisis, mostrando los modos de imposición y de regulación puestos en marcha en la vanalidad de prácticas habituales, de disposiciones arquitecturales, de ordenamientos espaciales, de ritmos temporales, de costumbres diferente que regulan la vida escolar.

Pero tales esquemas cuando se generalizan y utilizan sin control, reducen el efecto de la institución a una acción genérica de imposición y de adiestramiento: se excluye así el análisis de los diferentes usos de la institución, según la diferentes clases en función de sus estrategias de transmisión; se excluye también el análisis de las formas de aprendizaje en beneficio de los modos de control.

El modelo disciplinario presupone que el aparato escolar moldea a sus sujetos en virtud de una especie de esencia histórica. Aquí se ha intentado mostrar que un sistema pedagógico se define por el encuentro de una forma, históricamente producida, de las disposiciones de los agentes y de la demanda pedagógica de las familias: no parece suficiente el plantear la eficacia de los mecanismos institucionales cuya intención objetiva sería la des-crita por el análisis genealógico.

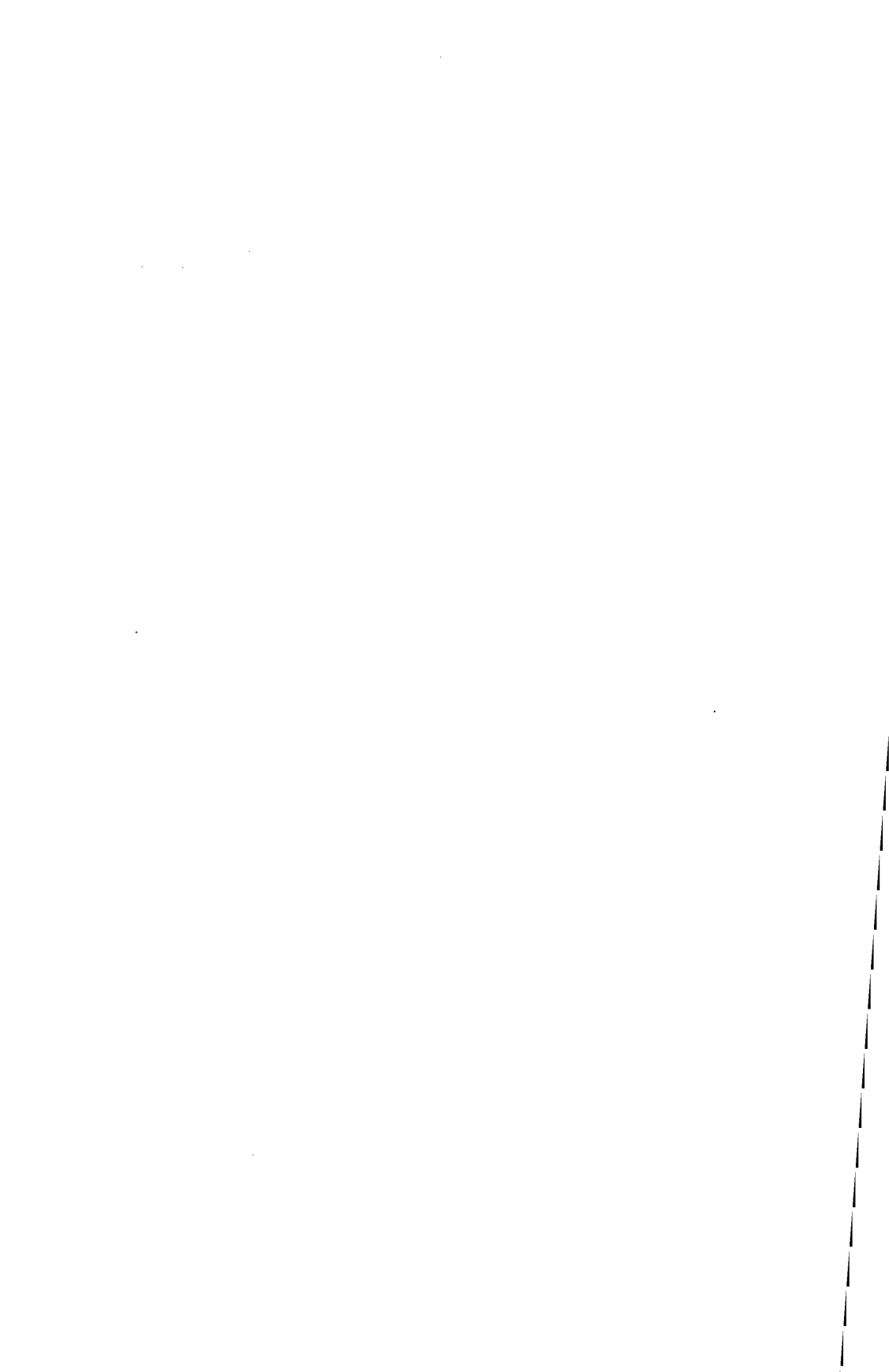
La imagen del nuevo sistema de control, imposición uniforme de un poder abstracto desligado de toda relación de dominación, y en consecuencia, de toda función asignable a los grupos sociales, excluye el análisis de la diversidad de las formas escolares y de las funciones de esas formas en relación con las estrategias de transmisión. En efecto, en el análisis de M. Foucault, la constitución de la «disciplina» como modo específico de control supone hacer abstracción de las relaciones de dominación que hacen posible el ejercicio de estos modos de poder (5). Es a este precio como las técnicas de domesticación, de manipulación, de reglamentación, cuyo sentido y forma varían según la relación en la cual se ejercen (relación de asalariado, relación pedagógica, relación de autoridad en una organización, etcétera) pueden ser constituidas como un modo nuevo de poder. Este mo-

(5) La definición de las "disciplinas" como modo de dominación implica la absolutización (y en consecuencia la abstracción) de procedimientos de sometimiento y la disolución de las relaciones de dominación en el interior de las cuales estos procedimientos se ejercen..., "les disciplines sont devenues au cours du XVII^e et du XVIII^e siècle des formules générales de domination. Différentes de l'esclavage... Différentes aussi de la domesticité... Différentes de la vassalité... (*Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975, pág. 139; traducción castellana en Ed. Siglo XXI). ¿Pueden situarse al mismo nivel, técnica de poder y relación de dominación? A costa de este deslizamiento, la aparición de la disciplina representa un sometimiento sin sometedor.

delo de análisis retiene los efectos genéricos de represión de las instituciones escolares, en detrimento de las funciones diferenciales de transmisión.

En el análisis interno del funcionamiento de la institución, la problemática de las «disciplinas» conduce a autonomizar las técnicas de control en relación a su función de aprendizaje. Esto reenvía a dos distorsiones mayores en la demostración de M. Foucault. En la cronología, la definición del siglo XVIII como momento de constitución de las «disciplinas» supone la instauración de una ruptura artificial con el ascetismo conventual y la racionalización de la vida religiosa, fuente de reglamentaciones del tiempo y del cuerpo, que tienen una larga historia anterior a la edad clásica. En el análisis de los sectores institucionales donde nace la disciplina, es, inversamente, una amalgama de las técnicas escolares, militares, industriales, reunidas en la categoría de tecnología del cuerpo cuya finalidad es el control de la interioridad y la instauración de un poder. Pero ¿no es esto asimilar técnicas de maniobra y de ordenamiento y técnicas de adiestramiento racional? Existen constantes de la maniobra, de la disposición, del desplazamiento en el espacio: distribuir una clase, reorganizar un taller, desplegar y hacer maniobrar a un batallón. Pero todas no intentan del mismo modo asegurar un control de la interioridad; son asimiladas porque el modelo implícito de referencia es el de la prisión en tanto que instrumento de reforma y de punición. Esto conduce a darle una finalidad moral a técnicas de organización espacial relativamente autónomas, de racionalización de los desplazamientos y de los movimientos, las cuales podrían considerarse también como consecuencias del crecimiento morfológico de las organizaciones. Esta genealogía lleva a subestimar lo que la vida escolar debe a la racionalización de la vida interior ligada al ascetismo religioso: la regla conventual es el primer modelo del empleo del tiempo; la ascesis mística, la racionalización del entrenamiento religioso y del ejercicio moral, proporciona modelos de la organización del trabajo.

Estos nos parece que son algunos de los sesgos principales de la temática disciplinaria en el terreno de la sociología de la educación. Señalemos simplemente, como puntos que exigirían un examen más preciso, la elección metodológica (análisis de las intenciones tal como aparecen en los discursos que acompañan la génesis de las instituciones, a expensas del estudio de la organización, del público, de las funciones), el contexto ideológico (crítica general de los aparatos de formación y de movilización, exaltación romántica del subproletariado), en fin, las condiciones sociales de aparición y de difusión de esta problemática y de esta práctica analítica (transformaciones morfológicas del cuerpo de los sociólogos, transformaciones de las instituciones de encuadramiento).



TENDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN EL MUNDO ANGLOSAJON

Brian DAVIES

Históricamente, la Sociología de la Educación en Gran Bretaña y Norteamérica ha estado casi totalmente subordinada al estudio de la desigualdad social. La oportunidad de definirla con más amplitud se presentó desde hace mucho tiempo en los escritos de Durkheim, Weber y Mannheim (1). No obstante, planteamientos como el de Durkheim, en el sentido de que la educación es «al mismo tiempo una y múltiple» fueron desatendidos en gran parte hasta los últimos diez o quince años (Durkheim, 1956, pág. 67). La razón principal se debe a que gran parte de su pensamiento (y el de otros europeos), fue conocido en el mundo anglosajón a través, principalmente, de los escritos de Parsons. En sus manos, tanto Durkheim como Weber sufrieron mutaciones y simplificaciones; el primero, en lo que se refiere a la «socialización»; el último, en lo referente a las formas de acción y de poder. La pérdida no se produjo solamente en el estudio de la educación. Durante el período de los años 30 hasta aproximadamente la mitad de los 60, Durkheim, Marx, Weber y otros fueron poco más que vagos recuerdos en el interior de un «activismo instrumental» americano que encontró en el funcionalismo estructural un credo eficaz (con suficiente margen para establecer relaciones amistosas con el interaccionismo simbólico de Mead). La sociología británica, caracterizada por un fabianismo culpable y una dependencia de las técnicas de encuesta social, extrajo de América la mayor parte de su bagaje teórico. Como señaló Bernstein en 1972 (pág. 106), el conocimiento británico del pensamiento continental llegó a menudo por el mismo camino. Aunque han acaecido muchas cosas en los últimos quince años para debilitar la hegemonía intelectual del feudalismo, el vasto y descentralizado perfil de la educación superior americana ha asegurado su extensa persistencia.

¿Cuál es la mejor forma de aproximarnos a estos cambios y llegar a una estimación de las tendencias actuales? Yo sugeriría tres direcciones, y quisiera tratar, en algunas medida, cada una de ellas.

1. En un nivel, se puede captar la situación de la disciplina a través del texto introductorio o reader (éste abunda en nuestro campo). Aquí nos preguntaríamos: ¿Cómo se inicia al neófito?, ¿en qué consiste «hacer» sociología de la educación como estudiante? Las respuestas con múltiples.

(1) Este punto está esclarecido por Hays (1966).

(2) Parsons (1937), existe una interesante literatura sobre él. Ejemplo: Bersbady (1973).

En la educación superior americana es posible prescribir, enseñar y examinar todo en la misma casa, y permanecer notablemente impermeable al cambio. Muchos de los textos poseen una continuidad de hasta 40 años. Gran Bretaña es una parroquia mucho más pequeña, con tendencia a una diferenciación menor y a cambios rápidos de entusiasmo más generalizados en sus libros y aulas (ver número 2, más adelante). Se pueden distinguir diversos tipos de textos. Primeramente, aquéllos centrados en temas, extraídos de una gama de estudios para proporcionar descriptivamente un panorama satisfactorio. Contendrán extensos capítulos sobre clase social y educabilidad, capítulos medianos sobre aulas, y pequeños, hasta casi desaparecer, sobre organización y currículum. (Por ejemplo, Banks, 1976. Reil, 1978). En segundo lugar, están los que tienen la misma estructura, pero con una intención más sistemática de insertar teoría y con menos «huecos». (Por ejemplo, Robinson, 1981). En tercer lugar tenemos los más estrechamente temáticos (aunque todavía teóricamente eclécticos), como los trabajos de Hurn (1978), con su enfoque muy americano de la «igualdad». Finalmente, textos o readers con una perspectiva única, que no solamente argumentan en favor de un enfoque determinado, sino en contra de la mayoría de los otros. (Por ejemplo, Sarup, 1978). Haberse iniciado en sociología de la educación en los últimos años supone probablemente el haber tenido la experiencia de una única perspectiva teórica. Como sugiere Bernstein, lo más probable es que uno haya sido socializado en un «enfoque» con características parecidas a «un movimiento social o secta que de manera inmediata define la naturaleza de la asignatura de estudio redefiniendo aquello que debe ser admitido y aquello que no debe serlo, de manera que con cada nuevo enfoque la materia casi tiene que partir de cero». (1972, 105).

Las tendencias en la enseñanza a separarse o a acercarse hacia estos absolutismos son contradictorias. La situación del mercado en contratación impone nuevas condiciones. Puede que la retórica de la negación esté sufriendo un neto declive.

2. En un segundo nivel podríamos considerar la propia meta-historia de la subdisciplina fijándonos en reseñas panorámicas y en las tendencias en revistas; en el primer caso, desde Payne (1929), pasando por Floud y Halsey (1957), hasta Kloskowska y Martín-Otti (1977); en el segundo, desde la *Educational Sociology/Sociology of Education* hasta la *British Journal of Sociology of Education* (cuyo primer número se publicó el pasado año), así como otras publicaciones importantes sobre sociología y educación. Encontraríamos un movimiento hacia, y después una diversificación, que incluye un trabajo de medida empírico en alto grado. Encontraríamos una amplia evidencia del tema principal entre 1945 y 1965: la igualdad de oportunidades en educación y educabilidad, consideradas, sobre todo, a través de las dimensiones de clase social y, en menor grado, étnicas y de sexo. El interés por «la escuela» como institución y por el currículum como conocimiento socialmente organizado llegará más tarde. Esto se explica detalladamente más adelante.

3. En un tercer nivel tenemos que abordar de frente las bases institucionales de la sociología y de la sociología de la educación. La sociología

ha sido bastante reacia a aplicarse a sí misma el análisis sociológico (3). Cuando hablamos sobre nosotros mismos, en vez de analizar nuestras relaciones de clan o nuestras bases materiales, hemos solido preferir la comodidad altisonante de conceptos como «paradigma» o «problemática», comunidad epistemológica o vida intelectual como «práctica». Sin embargo tenemos que enfrentarnos con el hecho de que la sociología, dentro y fuera de la educación, ha crecido en el mundo anglosajón en contextos concretos de expansión social y educativa. Entonces, tanto como ahora con la contracción, hay que esperar que «el tiempo» influya en la selección, de quiénes van a ser reclutados, para qué instituciones y, también sobre qué conformación de conocimientos será la preferida. Permítanme subrayar inmediatamente que, en mi opinión, el decir esto no implica que el conocimiento de las intenciones e instituciones agote nuestra penetración respecto a la verdad de nuestros objetos conceptuales o de investigación. Lo que quiere decir es que hemos pasado más tiempo en los campos intelectuales de otros que en los nuestros, tratando de conseguir esta forma de vida. Hay buenos ejemplos de trabajos recientes sobre nuestra sociología «interna». Así la investigación del entrelazamiento de los impulsos normativo y objetivo de la primitiva sociología de la educación americana en el *Journal* (Ver Szreter, 1980, para un resumen reciente). Sabemos que en Gran Bretaña y los Estados Unidos el gran mercado para la sociología de la educación ha sido la enseñanza/educación de profesores. Taylor (1969), Bernbaum (1977) y otros, han mostrado a menudo que tal relación representó un abrazo frío e infructuoso. El forcejeo de la práctica educacional, a lo largo del tiempo, para lograr una tecnología con respecto a sus tareas contradictorias ha creado una presión constante hacia la super-simplificación de las preocupaciones de nuestra disciplina. La psicología y otras subdisciplinas «de la educación» también se han resentido. Dicho crudamente, pero también, creo, con exactitud: la práctica educacional consiste en cambiar deliberadamente a individuos y grupos (generalmente, con sentido común, «para mejor»). Ahora bien, tanto los cambios personales como los sociales, más amplios, son más factibles cuando la creencia en ellos se simplifica en el sentido de ser más accesibles por su mono-causalidad (o, a falta de esto, su arbitrariedad). Alternativamente, la práctica se puede sacralizar cuando se muestra que las condiciones presentes son necesarias y, por consiguiente, inevitables. En sociología de la educación, hemos tendido a oscilar entre estos dos polos en nuestras descripciones y análisis de la desigualdad. Como en los otros campos de la «educación», la oscilación tiende a ser enteramente maniquea. En efecto, la incapacidad es doble porque la búsqueda de lo blanco y negro en educación se asocia con fuerzas normativas más amplias en sociología.

Al estar situada en «la enseñanza», la sociología de la educación no ha atraído el interés de una buena porción de los mejores sociólogos. Aunque consigue un reconocimiento fácil, de boquilla, respecto a su importancia,

(3) Existen algunas excepciones interesantes, especialmente en el análisis de carreras de investigación, políticas Bell & Newby (1977).

puede ser que el instinto para evitarla radique en la creencia tácita durante mucho tiempo —ahora claramente explícita en muchas «sociologías»— de que la educación «toma» la impronta de la sociedad de una forma relativamente pasiva. «Plus ça change, plus c'est la même chose», no es un grito que incite mucho al reto intelectual. Hodgson (1975), cuenta que Jencks al hablar sobre Harvard, decía: «Cuando yo estaba en la Escuela de Educación hace diez años, casi nadie que supiera leer y escribir se interesaba por la educación. Los sociólogos, los psicólogos, los economistas "educacionales" estaban todos muy cerca del fondo del montón. De repente, esto cambió». Pero sólo hasta cierto punto. Los especialistas americanos en sociología de la educación están todavía dominados por un puñado de individuos que se encuentran en departamentos o en facultades, que *no* son de educación. La situación en Gran Bretaña ha sido bastante más compleja debido al éxito de unos cuantos Colegios universitarios o Facultades de educación y, sobre todo, a su dominio sobre las publicaciones; por ejemplo, la Open University y el Centro para Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham.

En el período que va desde Floud y Halsey (1957), a Ferge (1977), se ha producido un cambio notable. Los primeros sostenían que de los dos focos centrales de la sub-disciplina, el dominante era el estudio del papel que juega la educación en la socialización, en constituir la ciudadanía para tomar parte en «la desordenada especie de integración social» (pág. 72), que caracteriza a la sociedad industrial, pluralista. Se descuidó el estudio de las instituciones organizativas y tuvo que esperar su desarrollo posteriormente. Los diez años siguientes fueron testigos de un empuje hasta el límite de la idea de igualdad de oportunidades centrada en la «igualdad de acceso». En términos británicos, las metáforas del «depósito de aptitudes» (*pools of ability*) y «escaleras de oportunidad» (*ladders of opportunity*) eran todavía las que suministraban el telón de fondo a los estudios sobre diferencias de valores en las clases sociales, necesidad de logro, pautas lingüísticas, etc. —la mayoría, pero no todas, importadas de los Estados Unidos. El *Informe Robbins*, en 1963, sobre educación superior, pidiendo una mayor expansión del mérito, fue mucho más característico de la época que el *Informe Newson* del mismo año, centrado en la «mitad» menos capacitada de la población en la educación secundaria y cuya prescripción principal fue lograr formas de currículum más «apropiadas». Estos productos del Central Advisory Council caracterizan la asociación conseguida entre la planificación del gobierno británico y el ejercicio académico en un contexto al que Turner dio, desde el punto de vista del modo de movilidad social a través de la educación, el nombre de «patronazgo».

En contraste, el sistema americano se consideraba de «competición». La sorpresa más dura para él vendría del *Informe Coleman* en 1966. El contexto en que se insertaba estaba en algún lugar en torno a la segunda de las tres etapas descritas por Ferge —tres etapas que representan el camino a la desilusión respecto a la reforma obtenida a través de la educación (en paralelo con otras agencias que intentan mejorar la desigualdad social).

La primera etapa había intentado acercar más al niño a la escuela (con dificultades, porque las diferencias enraizadas en el transfondo social se mostraban a menudo ineludibles); la segunda intentó acercar la escuela al niño, y la tercera, con la que se fundió, aprobó la debilitación o relativización de las estructuras educativas con dispositivos tales como la integración, la no diferenciación o el ensanchamiento de la definición del «éxito» en el examen al terminar la escolaridad. En cierto modo. Ferge no se había dado cuenta de hasta qué punto el sistema educativo de los Estados Unidos se ha encontrado, desde la institucionalización del sistema de grados en los años veinte, profundamente marcado con dificultades para hacer frente a niños con exigencias académicas elevadas (4). Pero, hablando en general, la «bondad» de la escolarización estaba profundamente enraizada en las esperanzas que hoy tendemos a llamar esperanzas «liberales» (el término se ha vuelto algo más que débilmente peyorativo debido a los analistas «radicales» que destacan su lado conservador y defensor de las clases).

El informe Coleman fue ciertamente un factor importante para generar el nuevo pesimismo en el que podía revivir la explicación geneticista del C. I. y hacer que pudieran empezar a parecer atractivas las nociones de *apartheid* étnico y de clases más bien que la integración en una educación común. Se había echado la semilla para negar el liberalismo. Crudamente, se consideró que su fundamento era el hallazgo, por Coleman, de que «las escuelas no logran producir diferencias». Con un poco más de precisión deberíamos decir que las escuelas no tendían a arrojar diferencias en términos de variaciones «ordinarias» en el gasto. Nos quedamos con las ideas, más bien obstinadas, de que los niños de la clase baja es probable que mejoren con la presencia en sus aulas de niños de clases altas, pero que es improbable que se beneficien si se les provee con un nuevo patio de recreo o con más libros.

Jencks *et al.* (1972), trabajando durante muchos años sobre los datos de Coleman y sobre otros datos, añadieron que la igualdad de oportunidades se basa, en gran medida, en la igualdad de condición. Su fórmula fue gastar más en los más desventajados pero por razones distintas de las de esperar aumentos en términos de mejores posibilidades al acabar la escolaridad. En cierto sentido, todo lo que se nos decía, en definitiva, era que las variaciones intragrupalas —tal y como se definían, y en relación con las variables seleccionadas— eran más importantes que las diferencias intergrupos.

Por razones diferentes, esta historia tiene pocas posibilidades de satisfacer a nadie; ni a los poseedores ni a los desposeídos o sus protagonistas.

A esta posición no le han faltado sus críticos, como, por ejemplo, Byrne y Williamson.

Sin embargo, en los primeros años 70 acabamos pensando, a través de las indicaciones de Bernstein y Bourdieu, que el control de clase sobre las posibilidades distribuidoras/asignadoras de posiciones que tiene el sistema escolar es resistente y omnipresente. La «vieja» y «nueva» clase media son

(4) Ver Davies (1981).

institucionalmente más que capaces de cuidar a sus propios miembros —por ejemplo, el destino de la «comprehensivización» británica es una muestra excelente de la subversión de clase local. Retrospectivamente sabemos que el sistema educativo británico viró hacia una «injusticia de clase», relativamente mayor casi desde el momento en que logró, en los primeros años 50, llegar más cerca relativamente, de una «ratio de capacidad-oportunidad» (Floud, 1962). Halsey *et al.* (1980), nos han mostrado que las posibilidades que tiene la clase obrera de acceder a escuelas selectivas han ido disminuyendo desde finales de los 50. Acelerado por una política económica que no quiere o no puede contrarrestar las tendencias del cambio tecnológico, ha emergido en medio de la opulencia el fenómeno de una «subclase» —un problema que no es idéntico, pero que se solapa, con el destino de las minorías étnicas y los *gastarbeiter* en todo el capitalismo occidental.

Si el trabajo sobre educabilidad y clase social, educación y economía, nos había preparado para el desencanto con la capacidad del aparato para transformar —en vez de solo, mecánicamente, distribuir— posibilidades vitales, el trabajo sobre las escuelas, las aulas y el currículum hasta los últimos 60 era igualmente pesimista.

El aspecto de la organización escolar que se investigó abrumadoramente fue el «agrupamiento por capacidad». Las encuestas sugerían que de las variaciones de grupos surgen sólo pequeñas diferencias en términos de variables de output tales como el éxito escolar.

Por otra parte, los estudios de casos, como el de Cicourel y Kitsusse (1963), en U.S.A., y Hargreaves (1977), en Gran Bretaña, sugerían la existencia de procesos deliberados de selección académica (y se supuso, social) en la escuela basados en distintos criterios de clase, capacidad, motivación y «comportamiento». Parsons (1961) había indicado que en las aulas ocurre un proceso ineludible de selección en términos de criterios cognitivos y «morales», mientras que Henry y Jackson bosquejaron la naturaleza del «currículum oculto» y sugirieron, en efecto, que es en esto en lo que consiste la escuela. Rosenthal y Jacobson (1968) entraron como un trueno, aparentemente portando la garantía de una psicología social bien confirmada, en este mundo que susurraba culpablemente.

El mismo año, 1968, vió también la publicación del libro de Berger y Luckmann *La construcción social de la realidad*, que suministró la tinta solipsista pero poderosa con que se imprimieron los nuevos paradigmas, no sólo permitidos ya, sino hechos casi obligatorios, por Kuhn (1970), para todo joven turco con ambiciones de cambio. El hombre de la sociología fue informado de su capacidad para des-reificar lo que él había creado. Los sociólogos británicos de las «nuevas direcciones» se lanzaron a hacer combinaciones de existencialismo, duda antropológica y «análisis» post-wittgensteiniano con el simplismo del filosóficamente *ingenue*. En el lado metodológico, se castigó al positivismo —se invocó a Schutz, Garfinkel y Gicourel para unirlos a Kuhn como liberadores de las falsas objetividades. Si permanecían dudas residuales, se citaban los acontecimientos académico-políticos de 1968 como base suficiente del «mundo real» para «problematizar» las categorías oficiales o establecidas del mundo educativo. Young

(1971), juntó en su libro trabajos de Bourdieu y Bernstein (a los que se miraba con cierta sospecha por estar demasiado en conexión con un mundo de determinaciones) con la antropología de Hurton, el «análisis» de Blum y el trabajo de algunos estudiantes como Keddie y Esland. Aunque nunca estuvo claro entonces, hoy podemos ver retrospectivamente que la lógica editorial de Young se movía sobre la base de aceptar la validez de los argumentos ofrecidos por Bourdieu, Bernstein y Joan Davies, es decir, que la educación consiste en el control del conocimiento (él mismo una tarea que va más allá de sí mismo). El proceso de distribución dentro de la escuela llevaba a ofrecer cantidades y contenidos diferenciados de conocimiento. La lógica quebró al no percibir qué tipo de dificultad se encontraba al moverse más allá de los límites ontológicos establecidos por los autores citados —en el caso de Bernstein, la noción de «estructura-estructurada», y en Davies, el concepto gramsciano de hegemonía. Para Young, el sistema era desigual (es decir, malo). No sólo era difícil/inadecuado remediar sus defectos prestando atención al «entorno familiar» de los niños, sino casi ciertamente «inmoral», (según el punto de vista de Labov en el debate con Bernstein). Cambiar la organización escolar era simplemente jugar con la *forma* cuando lo que requería atención era el *contenido*. Sin embargo, se podía de-construir el «sistema» desmantelando el conocimiento. Dada la inconveniencia de su abolición total, la alternativa era convertirlo todo en «lo mismo» (una variante de la opción tomada por Bourdieu); en este caso, sostener que «no hay diferencias» entre el conocimiento «cotidiano» o «de sentido común» y el conocimiento de los especialistas. Entonces, si todo el conocimiento era el mismo o igual, no podía utilizarse para diferenciar a sus receptores o poseedores. Desaparece la desigualdad. Pero, ahí, como Flew (1976) y otros señalaron encantados, cae también la racionalidad y reina el solipsismo. El mundo, despojado de explicaciones jerárquicamente adecuadas, es, o un lugar terrorístamente dejado al descubierto, presa para el gusto del guru o un lugar en el que el vacío disfuncional se tiene que rellenar rápidamente con nuevos principios integradores. El análisis de Bernstein sobre los códigos integrados se muestra curiosamente profético. En el corpus de Young el énfasis se desplaza confusamente de Schutz y Merleau-Ponty, Gladwin y Frake a Marx (antes, más bien que después de la «ruptura epistemológica») y luego a neo-marxistas que ofrezcan una promesa educativa: Althusser, Lukacs, Gramsci.

El marxismo fenomenológico estuvo en boga durante un cierto período de tiempo. Hay intentos de unir métodos interaccionistas de estudio de casos con el marxismo estructuralista en casos como Sharp y Green (1975) y Willis (1977).

Mientras tanto en América los enfoques fenomenológico y marxista se desarrollan de forma bastante diferente. La etnometodología de un investigador del aula, como Mehan (1979), guarda relación directa con un impulso más amplio que tiene tanto que ver con situarse más allá del interaccionismo simbólico —dentro de técnicas de investigación depuradas—, cuanto con el hecho del cambio radical. El enfoque etnográfico, el estudio de casos aplicado al estudio de las escuelas y aulas en Estados Unidos y

Gran Bretaña, ha continuado de modo estable. La orientación marxista radical ha sido recogida en los Estados Unidos tanto por economistas como por historiadores. El arquetipo entre los economistas, que guarda relación directa con el interés tradicional por la igualdad, se da en Bowles y Gintis (1976). Volviendo a analizar los datos de Jenks, afirman que la clave de la enseñanza es el currículum oculto, cuya finalidad es la reproducción de las relaciones sociales de producción. El supuesto de la «correspondencia» es estricto: su bosquejo de los mecanismos, esencialmente psicológico. Hacia la mitad de los sesenta Gintis puede enfrentarse con un público británico incapaz de *reconocer* una pregunta sobre los posibles problemas que planteaba el afirmar que no importa lo que se enseña en la escuela porque todo conocimiento es arbitrario (es decir, igual, lo mismo) y su éxito consiste en como hace pasar a los niños por el aro.

La tesis de Bowles y Gintis suponía una curiosa mezcla de marxismo «moderado» y «radical». Los «historiadores críticos» americanos que tuvieron importancia a partir de los setenta eran fundamentalmente «moderados». Katz (1971) los describe como preocupados por la manera en que esta situación podía haber sido diferente, por los puntos claves al tratar asuntos humanos. Wexler (1977) se refiere a ellos, y los relaciona con la sociología de la educación, como «un pequeño sector de una lucha más amplia para hacerse con el control de nuestras vidas» (pág. 27), vidas presumiblemente caracterizadas por «la callada desesperación» señalada por Thoreau, al que cita con evidente placer. «Nuestra continua falta de poder se expresa y perpetúa a la vez por la reificación, la proyección de nuestras facultades humanas sobre las fuerzas externas» (*loc. cit.*). Debemos rescatarnos a nosotros mismos, invirtiendo el proceso, convirtiendo en transparentes las relaciones sociales opacas «mediante una continua interacción entre el pensamiento y la acción» (pág. 28). Esto es típico de la corriente general las «nuevas direcciones» británicas de la primera época, algunos años después de que los protagonistas de esta última corriente hubiesen aprendido que hacer las «cosas» problemáticas suponía algo más que considerar simplemente el pensamiento con la finalidad de hacerse más importantes.

Hemos progresado lo suficiente en la línea de un boceto histórico marcadamente inagotable para tratar de contemplar globalmente las tendencias actuales desde el punto de vista de las áreas temáticas esenciales. Permítanme subrayar que ésta es simplemente una cuestión práctica: el trabajo de muchos autores en este campo no entra, en sentido estricto, dentro de este terreno. Evidentemente, algunos intentan corregirlo, otros superarlo, incluyendo la reciente moda marxista de afirmar que la sociología de la educación integrada, fragmentada y empirista debe ser abandonada totalmente y la educación o la enseñanza misma vistas exclusivamente como un lugar en la lucha por la hegemonía, en la que el profesor socialista debería tener cuidado de no aislarse (por ejemplo, Sharp, 1980). El profesor socialista en este sentido, por supuesto, es el marxista occidental. Ferge afirma que las diferencias entre las formaciones sociales socialistas y capitalistas, y sus sistemas educativos, tal y como los conocemos a causa de sus anteceden-

tes y de las actuales divisiones del trabajo, son muy pocas. Dada la imposibilidad del azar en la formación profesional, llega a la conclusión de que «para el futuro trabajador manual es, fundamentalmente, el aprendizaje práctico en la fábrica el que es importante para su posterior profesión y existencia» (1977, pág. 20). Desde la óptica de un marxista, como Sharp, el realismo húngaro de éste es lo que da al marxismo mala fama. Pero se debe insistir en que una parte importante de la teoría radical reciente se ha desarrollado no sólo como si los patrones tradicionales con respecto al trabajo empírico no tuvieran importancia, sino como si todo lo que hubiera que explicar fuera únicamente un singular despótico capitalismo tardío en crisis.

Dado que la mayoría de los sociólogos tiene un entusiasmo manifiesto por los «temas» y que es más fácil señalar las relaciones entre categorías, permítanme ahora proseguir paso a paso. Las divisiones se hacen exclusivamente a efectos de exposición.

a) La enseñanza en relación con la formación social, pasada y presente: el considerable aumento de la erudición estructuralista y marxista ha convertido a este tema en un área de alto status en el contexto de los últimos quince años. En Estados Unidos, como dijimos anteriormente, los historiadores radicales han trabajado tanto a escala local como nacional, con diferentes grados de calidad, tanto en la historiografía como en la precisión conceptual. Por una parte, el trabajo de Callahan (1962) es cuidadoso y simiente de otros trabajos, Katz (1971) es valioso a la hora de profundizar en los problemas conceptuales. En el otro extremo Spring (1972) es dado al utopismo y a la inconoclastia, mientras que Karier (1972) me parece que está frecuentemente preso en su propia retórica. Formando un amplio corpus, estos y otros autores han hecho mucho para asegurar que se aprecie claramente el papel del altruismo en el desarrollo histórico de la enseñanza de masas. Sus equivalentes ingleses, como Wardle (1974) y Johnson (1981) están empeñados en no darle cabida nunca. La dimensión histórica de un estudio como el de Grace sobre los profesores de la clase trabajadora urbana es deficiente desde una perspectiva técnica. Una gran parte de esta deficiencia se debe a una confianza demasiado simple en fuentes escritas y oficiales —el olor y los ruidos del aula están demasiado lejos—, así como a la super-determinación de los conceptos claves del marxismo en esta área. Tal y como Richard, Johnson (1981) sostiene la discusión de la reproducción en términos del «lenguaje de las condiciones de vida, requerimientos y necesidades, a menos que sea totalmente historiado, es probable que lleve a conclusiones erróneas» (pág. 17). Pero de nuevo, yo argumentaría, una parte excesiva de la definición de «las necesidades de las diferentes clases de capital» (*loc cit.*) de la que habla está tomada de los debates educativos. El principio que él pretende demostrar es que «la lucha da lugar a la estructura, y la estructura define las posibilidades de la lucha». «La actividad implica la lucha porque las relaciones sociales son desiguales» y «la estructura es el resultado de la actividad y de la lucha anteriores». La estructura determina la lucha en el sentido de que existen limitaciones en lo que, incluso el más hábil trabajador, puede crear a partir de un bloque

de madera y un formón; el resultado de su trabajo, a pesar de todo, no se inscribe en la materia viva y en las herramientas. También depende de su deseo y de su conocimiento, y de la manera en que se afana por conseguir sus aspiraciones en el producto» (pág. 18). Toda la historiografía del desarrollo de la enseñanza de masas tiene mucho que ver con el hecho de apreciarla «como un aspecto de la transformación de la familia en relación con el desarrollo capitalista» (pág. 20), guardando el debido respeto a las relaciones de diferente sexo, sexualidad y edad, así como a la relación de la enseñanza con la preparación del joven para «ocupar un lugar en el mundo adulto» (*loc cit.*), sin tener en cuenta la correspondencia entre la titulación y el mercado de trabajo. Este es un tipo de marxismo ecléctico que se basa en el hecho de que los grupos sociales no cambian su lugar en la escala social a través de la educación y que prefiere ignorar el papel de ésta como liberadora del destino de los individuos. Desde mi punto de vista, sin embargo, esta tendencia muestra realmente un interesante desarrollo en el sentido de situar como eje de su enfoque la interacción entre individuos, grupos y estructura. En tal sentido, aunque en este punto su enfoque es político, posee la forma correcta para producir conceptos sobre la transmisión.

La debilidad de la economía política y los tipos de análisis como el liberal-corporativista de Estado, tienden a situarse en una sustitución demasiado global de conceptos como el de desadestramiento de Braverman (1974), y como los de proletarización y resistencia. Estos denigran la teoría del capital humano, en el caso de Esland y Cathart (1981) sin una adecuada representación de su naturaleza, quizás porque quieren evitar las implicaciones del grado hasta el que nuestras vidas capitalistas están totalmente calculadas, hasta qué punto nos encontramos profundamente socializados dentro de un código de mercado. O'Keefe (1981) sostiene que las formaciones sociales pueden caracterizarse en términos de las variaciones en la relación entre sus estructuras de jerarquía social matriz administrativa y sistema de valores. Abogaría por aislamientos relativamente más débiles entre estos elementos en el capitalismo de Estado antes que en las sociedades capitalistas corporativas, es decir, el alcance de la presencia o ausencia de un aparato coercitivo como clasificador de la autenticidad del consenso social. De forma más precisa, insiste en que en todas las sociedades tecnológicamente avanzadas, pero sobre todo en el modelo capitalista, la mayor parte del sistema educativo se encuentra muy alejado de los principios del mercado. Esto no supone negar su función económica preparatoria, tanto en sentido general como particular. Pero sugiere que la suerte de los estudiantes menos aventajados puede quizás relacionarse con este aspecto.

O'Keefe se ha inspirado, en gran parte, tanto en Bernstein como en Bourdieu. Pero no está satisfecho con la consistencia de la tesis reproductivista del segundo. En la actual exégesis de la enseñanza la aportación de Bourdieu se ha reducido considerablemente a la noción de «capital cultural». Esta aportación y el concepto de «hábito» han dado lugar a una cezrazón conceptual de forma más eficaz que varias décadas de mala lectura

del empirismo. Bernstein sigue siendo el único autor anglosajón seriamente interesado por el mismo tipo de cuestiones. Ha vuelto después de su tentativa de definir las variaciones en las relaciones sistemáticas entre la educación y la producción (1977, ch. 8), a una definición más completa de «el proceso por el cual aquello que se considera como una clasificación básica (relaciones de clase), se transmite y aprende a través de códigos que colocan a los sujetos diferencial, injusta y contrariamente a sus recursos», tanto cambiantes como físicos en el capitalismo avanzado con sus «muy variadas clases de relaciones sociales desiguales entre los distintos grupos sociales, de sexo, étnicos, religiosos y regionales, cada una de las cuales tiene su propio contexto de reproducción» (1980, pág. 37). Distingue entre las categorías de relaciones de poder («entre») y relaciones de control («dentro de»). Estas generan los principios que se «transforman, a nivel del sujeto, en diferentes principios organizadores estrechamente relacionados, de tal manera que tanto al colocar a los sujetos como al crear la posibilidad de cambiar tal colocación..., las relaciones de clase originan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos de dominación y de sumisión» (pág. 1). Dentro de este marco «la ideología no es tanto un contenido como un tipo de relación específica para la realización de los contenidos» (pág. 2). El concepto de código tal y como es utilizado aquí «presupone una jerarquía dentro de los tipos de comunicación y dentro de su localización y criterios» (pág. 4), en la selección e integración de significados, tomas de conciencia y contextos. Estas ideas se han desarrollado en relación con el trabajo empírico sobre los principios de clasificación de los niños de 8 a 11 años de la clase trabajadora, media y baja, que mostraba que los niños de la clase media tenían un mayor acceso a una jerarquía de principios cada uno de los cuales responde a una relación determinada con base material que los niños de la clase trabajadora baja. De este modo, «considerando la división social del trabajo desde la situación específica de cada uno de sus agentes» (pág. 8), se hacen distinciones entre la elaboración y la restricción de las orientaciones del código. Estas son inherentes al mismísimo principio de la división social del trabajo y su distribución es definida por el poder ejercido por los grupos dominantes. La educación es contemplada «como un agente reproductor y productor esencial, decisivo para (pero no en correspondencia estrecha con) la normativa de clase sobre el modo de producción, y crucial para la normativa de clase sobre los modos de control social» (página 10). El concepto de «voz» se añade en relación con sus límites, establecidos por el Poder, en medio de los cuales los temas y discursos son identificados y pueden ensayarse. Una clasificación rígida produce «inadaptaciones». Tal y como Bourdieu la entiende, la violencia simbólica es realizada no tanto por comunicación como por alteraciones que regulan las diferencias entre «voces» (pág. 13). En la escuela las categorías de los distintos discursos constituyen «voces», cuyos transmisores/receptores también poseen «sub-voces», como edad, sexo, etc., dentro de éstas. La clasificación rígida, el aislamiento, hace un constante llamamiento para justificarse a sí misma como natural, no arbitraria; cuando, en realidad, su autén-

tica pretensión de obtener tal status es un hecho variable. La voz se relaciona con la ordenación, y el mensaje con las estructuras. El cambio en el código se relaciona con cambios en la intensidad de la clasificación básica, mientras que «un potencial de contradicciones, divisiones y dilemas originados por el propio principio clasificador» (pág. 17) da origen a un «aún por expresarse» Lacaniano. El papel de la educación, como normalizadora de las modalidades del código que regulan la selección, variación y cambio de teorías, sigue siendo su preocupación principal. Bernstein está, sin duda, tratando de yuxtaponer sus ideas de transmisión, que implican el código, con las ideas «estructuralistas» concernientes a los campos intelectuales, la reproducción de clase y la formación de los sujetos. Yo, desde luego, aún no he considerado a fondo todo el sentido de esta yuxtaposición. Fundamentalmente ésta pretende conservar la naturaleza dialéctica del hombre y la sociedad. Puede ser que quizás podamos declarar ahora como inútil el árido intento del análisis de Althusser de hacer desaparecer el sujeto (1971). Yo tendré la temeridad de manifestar que muchos de los que le consideraron «famoso», nunca fueron conscientes de la importante naturaleza de su posición epistemológica.

Una de las más penetrantes observaciones de Wexler se refiere al alcance que supone que, al final d los años setenta, los grupos negros llegaran a darse cuenta de que los modelos individualistas eran inapropiados o incluso retrógados para realizar el análisis de las oportunidades proporcionadas a la totalidad de los grupos. Los estudios a través de los análisis de la «economía política», que llevan consigo movimientos «fuera de una ideología oficial de la educación, que tiende a considerar la escuela como un agente neutral y autónomo del cambio social» (Arnot, 1981, n. p.), han llamado mucho la atención de aquellos que están interesados por las mujeres, las diferencias entre sexos, y la raza en relación con la educación. Arnot sostiene que esa perspectiva ha resultado esencial al relacionar «la estructura de la escuela y sus productos con la estructuración de los procesos de trabajo y de la vida doméstica, y puede identificar las fuerzas y estructuras que desde fuera de la escuela podrían situarse en contra de cualquier reforma «radical» interna. Por otra parte, esta perspectiva de la economía política tiene desventajas en cuanto a que no ha descrito adecuadamente los procesos por los que se producen las relaciones y las identidades de sexo, se reproducen y son puestas en duda en la vida cotidiana de las escuelas» (*loc cit.*). Es preciso añadir el cómo al por qué en la explicación. Esta autora también tiene algunas reservas, concernientes al poder del marxismo para enfrentarse con el problema del patriarcado. Al analizar la educación multicultural, Mullard (1981) sostiene de forma similar que «la historia de ésta, su relación con el método de asimilación e integración y con el modelo dominante de producción, forman una parte integrante de su contexto social más amplio» que no puede separarse de los intereses del capital, tal y como es expresado por sus diferentes grupos de presión» (*loc cit.*). Sin embargo, este autor contempla esto como un peligro que no se reduce exclusivamente a las sociedades capitalistas en las que «el grupo étnico o la procedencia racial de los grupos negros en la sociedad y de los

alumnos negros en las escuelas podrían..., llegar a ser, en los que no oponen resistencia, no solamente las bases de su opresión, sino también la forma mediante la cual sus diferencias experienciales con los grupos blancos y su subordinación a éstos son ritualizadas, controladas y aseguradas (*loc. cit.*).

La «clase trabajadora» ha sido desplazada, desde luego por el momento, del centro de la escena, principalmente porque, como sostengo, su destino a nivel individual y de grupo supera en complejidad a nuestra pobre imaginación. Críticos, como Musgrove (1979), cuestionan gran parte de la tendencia histórica de la literatura en este campo. Murphy cuestiona los supuestos básicos de un corpus de investigación que tiende a asumir que los miembros de la clase trabajadora fracasan en contextos donde invariablemente quieren triunfar. Mi propio punto de vista es que hay un verdadero espacio para un político de enseñanza, más rico que las bastante trasnochadas categorías de Archer y Vaughan, animados por la creencia en la racionalidad del cálculo que califica el comportamiento a través de los diferentes grupos sociales. Al menos sabemos que, faltos de una realización de la utopía izquierdista occidental, el Poder, como el transporte público, persiste después de la revolución. La propiedad privada puede desaparecer pero el trabajo parece que seguirá existiendo eternamente. Clase y control de clase cambian únicamente en su forma. Cuando Gouldner (1979), Bourdieu y Bernstein coinciden en conceptos tales como capital cultural y «nueva clase», entonces nos encontramos con una serie de asuntos a tratar, sobre los que Westoby (1981) referiría como el lugar «de la educación, en primer lugar, es decir, técnicas de producción; en segundo lugar, relaciones sociales de producción y, en tercer lugar, la formación y reproducción de una minoría normalizada» (pág. 369). Nuestra teorización debe extenderse desde el Estado a los estados del entendimiento.

b) El nivel organizativo de la educación es todavía un área extraordinariamente abandonada. He afirmado recientemente en otra parte que creo que las consecuencias de nuestro abandono de este asunto son importantes (Davies, 1981). Nadie, dentro de la educación, tiene un gran interés en la «profundización» de las formas institucionales. El tono directivo de la mayoría de la teoría organizativa ha desinteresado a los sociólogos de la educación. Se ha producido, consecuentemente, una verdadera carencia en nuestra comprensión de categorías tales como la toma de decisiones o la tecnología con respecto a los establecimientos educativos. En especial, pienso que el vacío es importante en la consideración de la segunda categoría. Me parece que es la más contundente característica de las organizaciones educativas que están definidas por las poco convincentes tecnologías que caracterizan la mayor parte de las instituciones de transformación de las personas. La dificultad se presenta al considerar la mejora retórica que rodea a los procesos educativos. Los valores entran en juego para llenar el «objetivo» vacío y fracasan en la identificación de la normalidad de algo menos importante que el aprendizaje de la destreza y su asunción «intrínseca» por parte de la mayoría de los niños. El reciente enfoque de la sociología sobre las aulas (Waller, 1932, como en muchos otros asuntos,

fue el pionero) ha, sin duda, «descubierto» este estado de cosas. Desde luego yo afirmarí­a que la capacidad de encontrar el valor de asuntos no buscados está viva y bien, y mereciendo la pena aprovecharla en el campo de los estudios organizativos, en el que nuestro conocimiento de la organización escolar se ha producido, en gran medida, por accidente, a través de los estudios sobre el aula y sobre la aptitud colectiva. Mi propia creencia práctica es que aquellos que están interesados en el cambio y mejora de las experiencias profesor-alumno dentro de un sistema dado, habrían hecho mejor no renunciando, de forma tan considerable, al sistema y al nivel de cambio en el aula, sino poniéndolos en contacto con las formas organizativas que se pueden disponer y apoyar.

c) El impulso que hay detrás de gran parte del trabajo sobre los tipos de planes de estudio y de contenidos ha alcanzado macroniveles de análisis. El tratamiento dado a la ideología y al Poder, tomado de las fuentes de la teoría marxista crítica, han abundado últimamente. Por ejemplo, Apple (1980) busca la ideología en las aulas en la última crisis del capitalismo. Está interesado tanto en la forma como en el fondo, aunque, de forma poco correcta, toma los orígenes de ésta, en relación con el discurso educativo, a favor de Marx antes que de Durkheim. A diferencia de Sharp no quiere abandonar el estudio de la educación, sino más bien enraizarlo «en las tendencias a largo plazo del proceso de acumulación de capital» (pág. 13) y en el cambiante control del trabajo, así como en la modificación conjunta de las relaciones sociales. Aplica estas ideas a fenómenos como «los conjuntos de materiales del plan de estudios ya preparados» que ahora se detecta ampliamente en las escuelas. Estos incrementan el control técnico sobre (más bien que por) el profesor y le «desreciclan» (5) al mismo tiempo que está siendo «reciclado» en «las técnicas para controlar mejor a los estudiantes» (pág. 18). Este proceso (al que se me ocurre que muchos profesores no podrían pegar) se produce porque las escuelas son mercados lucrativos. Se fabrican estudiantes en la línea de «individuos posesivos», materiales avanzados, orientados hacia el valor de la aptitud técnica, «el trabajo de un buen alumno es la posesión y acumulación de grandes cantidades de aptitudes al servicio de los intereses técnicos» (pág. 23). La tarea debe consistir en encontrar los «sentimientos de resistencia» no contradictorios con el fin de ayudar a la contestación del Poder. Considero ésto como un vino nuevo algo presuntuoso (de muy variados países de origen) en botellas más bien viejas (6). Esta tarea toma prestado el pensamiento de Braverman, Habermas y Gramsci, en interés de lo que parece ser, de forma sospechosa, como el «culto al proletariado», aborrecido por Reynolds y Sullivan, bastante cansados de los ataques indulgentes, por parte de los relativistas de la clase media, en nombre de la clase trabajadora», sobre un conocimiento de la escuela que les desconcertaría aunque ésto parece haber

(5) Arkinson (1981) sostiene de manera persuasiva que el corpus de Bernstein debería ser visto esencialmente bajo un punto de vista estructuralista.

(6) Esta terminología está extraída de Fin y Al (1978) que como Johnson trabajaron en la CCOO. Birmingham sobre "la historia" del fenómeno cultural.

beneficiado a los acusadores, Reynolds y Sullivan (1980) afirman que el marxista clásico en la sociedad presocialista rechaza a esos «nuevos radicales» porque su postulado fundamental es que «la transformación de la sociedad socialista descansa sobre la acción política unitaria de la clase trabajadora y que el desarrollo del sentimiento antiolecionista, los valores individualistas, suele ser facilitado por una experiencia educativa que subraya la importancia de la definición de la meta individual». Hacen una lectura de los «nuevos radicales» como abogando por tal clase de individualismo.

Esto no es injusto cuando se contempla el alboroto que producen escritos como los de Whitty y Young (1976) en los que, a pesar de su rechazo editorial de las dimensiones «ridículamente simples» (pág. 2) de las nuevas tendencias, se hace todavía una celebración del individuo. Whitty refiere las palabras de un sencillo estudiante, utilizando un «tú» reflexivo en una referencia a Mao Ze Dong, para afirmar que «para apreciar las posibilidades reales de trascender el *statu quo*, se ha de experimentar el cambio como un esfuerzo colectivo y no simplemente como una posibilidad técnica» (pág. 34). Las cosas son diferentes en China, Tanzania y Cuba. ¿Existe todavía el hombre nuevo?

d) Muchas personas, al contemplar el párrafo anterior, se sentirían ofendidas por la afirmación implícita en el mismo de que los no marxistas no han dicho nada sobre el plan de estudios en los últimos años. No pretende decir tal cosa, pero realmente pienso que el hecho es que la sociología de la educación moderada se ha refugiado, por razones de comodidad, en el aula. Sus esfuerzos se encuentran magníficamente resumidos en varias aportaciones al pensamiento de Hargreaves (1980) y en las de Delamont (1981). La etnometodología tiene su origen en el enfoque epistemológico y ha sabido siempre cómo arreglárselas por su cuenta en ese aspecto, en detrimento de estar interesada por autoalabarse. El interaccionismo simbólico ha tendido siempre a ser más sustancialmente fecundo y últimamente ha desarrollado también una conciencia más epistemológica en relación con la educación. (Hammersley, 1980). Han sido incitados a interesarse por este renacer epistemológico, más que nada, por las incursiones marxistas en su terreno.

Nos encontramos con un campo extraordinariamente rico e infracodificado, que va, en los últimos años, desde Stubbs y Delamont (1976) hasta Woods (1980, a, b), que muestra, en palabras de Hammersley, que «considerando que en el pasado la adecuación descriptiva fue prioritaria entre los etnógrafos del aula, en los últimos años ha habido una presión creciente para vincular de nuevo la investigación en esta área con macroproblemas. Ve esto como algo difícil e incluso potencialmente peligroso —«esta búsqueda de una gran relación no se debe dar a costa de la preocupación característica de la etnografía por producir la descripción minuciosa de los procesos interactivos y de las perspectivas participes, ni debiera producir en nosotros el abandono de la teoría formal y, de este modo, el olvido de cómo la organización interna de los distintos conjuntos de contenidos mediatiza el impacto de las fuerzas exteriores, representando el mundo social algo

bastante más complicado en su estructura de lo que las macroteorías actuales nos hacen creer» (pág. 67), Amen. Delamont (1981) es, en su condición de etnógrafa reputada, muy crítica con respecto a ciertos aspectos de los trabajos más recientes, especialmente de la forma en que «cada investigador acentúa la singularidad de su escuela y de su aula y descuida leer o utilizar otra investigación». Está convencida de que la etnografía «ha revitalizado la sociología de la educación» y que «la reciente moda por hablar sobre la violencia simbólica, la reproducción cultural y el Análisis Institucional sin aportar ninguna prueba contundente sobre cómo funcionan las instituciones educativas, no es el sustituto adecuado» (n. p.). Su recomendación sobre los estudios del aula es que la advertencia de Becker acerca de que la familiarización con estos asuntos supone un peligro, es todavía acertada. Esta autora afirma que se realizará un buen trabajo si: 1) estudiamos las aulas poco corrientes, extrañas o «diferentes»; 2) las escuelas en otras culturas; 3) ambientes no educativos; 4) convertimos lo conocido en problemático a través de estrategias de autoconciencia» (n. p.), bien sea directamente o a través de una adecuada familiarización con la literatura en este campo. Ciertamente me parece que constituye un consejo mejor que el de convertir las rápidas incursiones interaccionistas dentro de las aulas en orgías de críticas concernientes al capitalismo y sus víctimas. Las dificultades son auténticas. ¿Cómo se relaciona una estructura local con una más amplia? ¿Qué suponen las normas de traducción? No es de extrañar que los jóvenes sientan que se enfrentan con dolorosa elección entre lo pasado y lo infinitesimalmente sin importancia. Son gente como Keddie (1971), Sharp y Green (1975) y Willis los que han captado la capacidad con detrimento considerable de los niveles normales de calidad en el propio campo.

Existe un terreno de coincidencia total entre el estudio sociológico de las aulas y una larga tradición de observación fundamentalmente sistemática en el resto de los estudios educativos —ver Macintyre (1980). No debería explayarme sobre este asunto en los términos de «tendencias actuales» aunque constituya uno de mis temas favoritos. La abrumadora ortodoxia de los estudios sobre el aula, ampliamente definida, ha supuesto la creencia en que las características individuales del profesor (especialmente su «estilo») son lo más importante para determinar la «eficacia», ciertamente medida por el aumento de conocimientos de los alumnos. Este tipo de investigación del contexto —proceso— producto ha sido debidamente criticada, pero la mayor parte de esa crítica no ha ido, en mi opinión, suficientemente lejos. Schelechy (1976) aboga por una teoría social de la enseñanza. Llegando a un concienzudo ataque al «didactismo». El trabajo de Dagloff (1971) y Lundgren (1972-77) apunta en la misma dirección. Debemos aspirar al análisis del proceso que se da en el aula, que descende a la especificidad de sus variadas demandas sociales, como dije anteriormente; deberíamos considerar con gran seriedad «de qué manera se hace el trabajo» e investigar de forma precisa cómo las diferentes estrategias didácticas, las diferentes intenciones pedagógicas, crean formas de trabajo que cada una de ellas tendrá demandas peculiares sobre los alum-

nos en cuanto a «lo que se tiene en cuenta para mostrar la capacidad de manera apropiada. En cierto modo, se está simplemente reiterando que, a pesar de críticas como las de Bernstein en cuanto a los cambios en las formas pedagógicas, continuamos estando seducidos por, y deteniendo nuestra investigación en, el nivel de cultura del aula. Debemos investigar la estructura que subyace a este asunto.

e) Mi última categoría en la práctica coincide de forma muy estrecha con aquello a lo que nos hemos estado refiriendo anteriormente. La aplicación de estas ideas al lenguaje y a la educación ha sido de gran importancia por un período de unos veintitantos años. Yo distinguiría entre una tendencia sociolingüística por ser, largamente dominada por el trabajo de Bernstein y las impresiones sobre éste; un interés semiótico normalmente marxista, que para algunos ha surgido de esta orientación (por ejemplo, Adam (1977), pero que por supuesto procede muy claramente de la aplicación de la superestructura de Barthes a los fundamentos de Saussure con el fin de revelar que detrás de las relaciones aparentemente arbitrarias existe un control diferencial sobre «las maneras de la enunciación»; un interés etnometodológico e interaccionista simbólico por la palabra; y un interés por un «lenguaje más corriente» en relación con los problemas de «registro» y de «vocabulario específico» de las materias escolares. El trabajo de Bernstein al que me he referido más arriba, da una idea general de la aplicación de sus muy amplias ideas sobre el código. Con respecto a la aplicación del análisis semiótico a los contenidos de los textos escolares verbales y escritos, debemos tener alguna esperanza real en que trabajos de la misma calidad que el que hemos visto en áreas como el análisis de los medios y de la propaganda, aparecerán pronto. Edwards (1980 en un estudio sobre el lenguaje del aula concluye que la investigación desde los años setenta ha «supuesto el registro de palabras actuales intercambiadas entre los profesores y los alumnos», posibilitando un análisis objetivo «de la importancia de las diferencias estilísticas entre el profesor y los alumnos a la hora de mantener o reducir la diferencia social, de las formas típicas en las que el lenguaje es utilizado y la interacción organizada en las aulas y de la reducida gama de opciones comunicativas normalmente puestas a disposición de los alumnos. Tal investigación no ha suministrado tanto un amplio capital de información utilizable como cuestionado el diagnóstico prematuramente seguro sobre la desventaja lingüística y las aptitudes comunicativas «necesarias» para obtener el éxito escolar que eran habituales antes de éste» (pág. 42). Este autor quiere rechazar los conjuntos teóricos superdeterministas, sin ignorar «que siempre hubo algo más en relación con las teorías de la «privación verbal» que una «obsesión» por la palabra correcta» (pág. 35).

¿Cómo se puede concluir? La tarea ha de ser algo personal. Mi opinión es que hemos rebasado de forma decisiva el tiempo de la inocencia en sociología y que aquellos que rehusan abrigar la creencia de que ningún estudio individual tiene la suficiente autoridad para captar la complejidad de la sociedad, están interesados por algo diferente de la sociología en sí misma. Algo del tipo de la creencia de Giddens en la «reestructuración», co-

mo un concepto clave, es esencial, junto con la importancia concedida a las relaciones entre la estructura y la actuación, y un juicio sobre su incoherencia mutua sin una interacción parcialmente autónoma entre éstas. Estaría satisfecho de poder juzgar el «progreso» en nuestro campo en estos términos, porque yo diría que hay progreso aunque con interrupciones, es decir, una forma no lineal e incluso algunas veces sorprendente de éste. Tomemos como ejemplo el caso de Bowles y Gintis. En 1976 el segundo no sabía qué tipo de asunto era el solipsismo. En 1980 recurre a Wittgenstein como un medio para liberar una idea, excesivamente determinada, de correspondencia de su destino no dialéctico. ¿Cómo podemos pensar que hay algo que es demasiado sorprendente en el mundo de las ideas? Temo a esos absolutistas de ambos extremos, no porque sueña con el homo eclecticus, universal, en la vida académica, sino porque no puedo resolver mi preocupación acerca de la propensión humana a abolir las formas de conocimiento bajo ciertas circunstancias. Yo diría que se trata de la más genuina contrarreferencia entre los estudios y los niveles, y que se trata menos de «acusación» y más de curiosidad. Al menos pienso que supone menor seguridad en que el cambio a través de las simplificaciones (incluso de las formas de pensamiento) y de la polarización, tenga una inevitable relación con esto. Por esto puedo únicamente expresar mi preferencia subjetiva por el altruismo como un importante elemento social.

Desde un punto de vista práctico y de procedimiento, abogarí por un enfoque en sociología de la educación sobre el nivel organizativo de la enseñanza, contemplando sus relaciones políticas, de conocimiento y de interacción lingüística como expresión de la interacción entre las estrategias del alumno y del profesor en el contexto del aula dentro del marco escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADLAM, D. et al (1977), *Code in Context* (Routledge & Kegan Paul).
- ALTHUSSER, L. (1971), "Ideology and ideological state apparatuses", in *Lenin and Philosophy and Other Essays*. (New Left Books).
- APPLE, M. (1980), "Curricular form and the logic of technical control" in Barton, L. et al (Eds.) (1980), 11-27.
- ARCHER, M. and VAUGHAN, M.
- ARNOT, M. (1981), "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education". *Educational Analysis* 3 (1).
- ATKINSON, P. (1981), "Bernstein's Structuralism". *Educational Analysis* 3 (1).
- BANKS, O., *The Sociology of Education* (Batsford) (Schocken Books).
- BARTON, L. et al (Eds.) (1980), *Schooling, Ideology and the Curriculum*. (The Falmer Press).
- BELL, C. and NEWBY, H., *Doing Sociological Research*. George Allen and Unwin.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1968), *The Social Construction of Reality*. (Penguin).
- BERNBAUM, G. (1977), *Knowledge and Ideology in the Sociology of Knowledge*. (Macmillan).
- BERNSTEIN, B. (1972), "Sociology and the Sociology of Education: Some Aspects", *Unit 17 in School and Society* E282 (Open University Press), págs. 95-109.

- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, codes and control*. Vol. III (2nd ed.) (Routledge & Kegan Paul).
- BERNSTEIN, B. (1980), "Codes Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model". *Pedagogical Bulletin* 7 (Dept. of Education, Lund).
- BERSHADY, H. *Ideology and Social Knowledge*. Blackwell.
- BLUM, A. (1971), "The Corpus of Knowledge as a Normative Order". Young MFD (Ed.), págs. 117-132.
- BOURDIEU, P., and PASSERON, J. C. (1977), *Reproduction*. (Sage).
- BOWLES & GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*. (Routledge & Kegan Paul).
- BRAVERMAN, H. (1974), *Labor and Monopoly Capitalism*. (Monthly Review Press).
- CALLAHAN, R. E., *Education and the Cult of Efficiency*. University of Chicago.
- COLEMAN, J. S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. (Washington DC US Govt Printing Office).
- CICOUREL, A. V. & KATZUSE, J. (1963), *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- CICOUREL, A. V. (1964), *Method and Measurement in Sociology*. Glencoe-Free Press.
- DAHLOFF, P. (1971), *Ability grouping, content validity and curriculum process*. (Teachers College).
- X DALE, R. ESLAND, G., FERGUSSON, R. & MACDONALD, M. (Eds.) (1981). *Schooling and the National Interest*. (Falmer Press/Open Univ.).
- DAVIES, B. (1976), *Social Control and Education*. Methuen.
- DAVIES, B. (1981), "Schools as Organisations and the Organisation of Schooling". *Educational Analysis* 3 (1).
- DAVIES, I. (1971), "The Management of Knowledge", in Young MFD. (Ed.). (1971).
- DELAMONT, S. (1981), "All too familiar", in *Educational Analysis* 3 (1).
- DURKHEIM, E. (1956), *Education and Sociology*. Free Press.
- EDWARDS, A. D. (1980), "Perspectives on, Classroom Language". *Educational Analysis* 2 (2), págs. 31-46.
- ESLAND, G. (1971), "Teaching and Learning", in Young MFD. (Ed.).
- ESLAND, G. & CATHCART, H. (1981), "Education and the corporate economy". *Unit 2, Block, Part 1, Society, Education and the State*. E353. (Open University Press).
- FERGE, Z (1977), "School Systems and School Reforms' in Kloskwka and Martinirti. (Eds.), págs. 11-25.
- FINN, D. et al (1978), "Social Democracy, Education and the Crisis", in Univ. of Birmingham, Centre for Contemporary Cultural Studies. *On Ideology*. London: Hutchinson. Págs. 144-195.
- FLEW, A., *Sociology, Equality and Education*. MacMillan.
- FLOUD, J. & HALSEY, "The Sociology of Education. A Trend Report and Bibliography". *Current Sociology*. 7, 3, 1958. Págs. 165-235.
- FLOUD, J. E. (1962), "The Sociology of Education", in Welford, A. T. (Ed.), *Society-Problems and Methods of Study* (RKP).
- FRAKE.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. (Prentice Hall).
- GIDDENS, A. (1976), *New Rules of Sociological Method*. (Hutchinson).
- GIDDENS, A. (1979), *Central Problems in Social Theory*. (MacMillan).
- GINTIS, H. & BOWLES, S. (1980), "Contradiction and Reproduction in Educational Theory", in Barton, L. et al. (Eds.). Págs. 51-66.
- GLADWIN.
- GOULDNER, A. (1979), *The Future of Intellectuals and the rise of the New Class*. (MacMillan).
- GRACE, G.
- GRAMSCI, A. (1971), *Selection from the Prison Notebooks*. (Lawrence & Wishart).
- HALSEY, A. H. et al (1980), *Origins and Destinations*. (Clarendon).
- HAMMERSLEY, M. (1980), "Classroom Ethnography". *Educational Analysis* 2 (2). Pág. 47-54.

- HARGREAVES, D. H. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, London Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. (Ed.), 1980 "Whatever Happende to Symbolic Interactionism", in Barton, L. & Meighan, R. (Eds.), *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms. A Reappraisal*. Driffild: Nafferton.
- HARGREAVES, D. (Ed.) (1980), "Classroom Studies", *Educational* 2 (2).
- HODGSON, G. (1975), "Do Schools Make a Difference", in Stub, H. R. (Ed.), *The Sociology of Education: a sourcebook*. (Dorsey Press). Págs. 32-52.
- HORTON, J. (1971), "African Traditional Thought and Western Science", in Young MFD. (Ed.) (1971). Págs. 208-266.
- HURN, C. (1978), *The Limits and Possibilities of Schooling: an Introduction to the Sociology of Education*. Allyn & Bacon.
- JENCKS, C. et al (1972), *Inequality*. (Basic Books).
- JOHNSON, R. (1981), "Education and popular politics", *Unit 1, Block 1, Part 1, Society, Education and the State*. E353 (Open University Press).
- KARIER, C. J. (1972), "Testing for order and control in the corporate state". *Educational Theory* 22 (2). Págs. 158-180.
- KATZ, M. B., *Class, Bureaucracy and Schools*. Praeger.
- KEDDIE, N. (1971), "Classroom Knowledge", in Young MFD. (Ed.) (1971).
- KLOSKOWSKA, A. & MARTINOTTI, G. (Eds.) (1977), *Education in a Changing Society*. (Sage).
- KUHN, S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*. (U. Chicago Press).
- LABOV, W. (1972), "The logic of non-standard English", in Giglich, P. (Ed.), *Language and Social Context*. Penguin.
- LUKACS, G. (1971), *History and Class Consciousness*. (Merlin).
- LUNDGREN, U. P. (1972), *Frame Factors and the Teaching Process* (Almquist).
- LUNDGREN, U. P. (1977), *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Gleerup.
- MACINTYRE, D. I. (1980), "Systematic Observation of Classroom Activities", *Educational Anlysis* 2 (2). Págs. 3-30.
- MERLEAU-PONTY, M. *The Primacy of Perception*. (Northwestern, U. P.).
- MULLARD, C. (1981), "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education", *Educational Analysis* 3 (1).
- MURPHY, J.
- MUSGROVE, F. (1979), *School and the Social Order*. John Wiley.
- NEWSOM REPORT (1963), *Half our Future*. (London H M S O).
- O'KEEFE, D. (1981), *The Sociology of Human Capital*. London Routledge & Kegan Paul.
- PARSONS, T. (1937), *The Structure of Social Action*. (Free Press).
- PARSONS, T. (1961), "The School class as a social system", *Harv. Ed. Rev.* 29 (Fall).
- PAYNE, E. G. (1929), "Editorial", *Bournal of Ed. in Society* 2 (8).
- REID, I. (1978), *Sociological Perspectives on School and Education*. Open Books.
- ROBBINS REPORT (1963), *Higher Education: A report*. (London HMSO).
- ROBINSON, P. (1981), *Sociological Perspectives on Education*. Routledge & Kegan Paul.
- ROSENTHAL, R. & JACBSON, L. (1968), *Pygmalion in the Classroom*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- SARUP, M. (1978), *Marxism and Education*. Routledge & Kegan Paul.
- SCHUTZ, A. (1967), *The Phenomenology of the Social World*. (Northwestern Univ. Press).
- SCHLECHTY, P. C. (1976), *Teaching and Social Behaviour; toward an organisational theory of instruction*. (Allyn & Bacon).
- X SHARP, R. & GREEN, A. G. (1975), *Education and Social Control*. (Routledge & Kegan Paul).
- SHARP, R. (1980), *Education, Knowledge and Ideology*. (Routledge & Kegan Paul).
- SILVERMAN, D. & JONES, J. (1976), *Organisational Work*. (Collier MacMillan).
- SPRING, J. H. (1972), *Education and the Rise of the Corporate State*. Beacon Press.
- STUBBS, M. & DELAMONT, S. (1976), *Explorations in Classroom Observation*. (John Wiley).

- SZRETER, R. (1980), "Institutionalising a New Specialism"; early years of the Journal of Educational Sociology. *Brit. Journal*. Ed. 1 (2). Págs. 173-182.
- TAYLOR, W. (1969), *Society and the Education of Teachers*. (Faber and Faber).
- TURNER, R. H. (1961), "Modes of Social Ascent through Education", *Am. Soc REV* 25 (5).
- WALLER, W. (1967), *The Sociology of Teaching*. (John Wiley).
- WARDLE, D. (1974), *The Rise of the Schooled Society*. (Routledge & Kegan Paul).
- WESTOBY, A. (1981), "Education, inequality and the question of a communist'new class", in Dale, R. et al (Eds.) (1981). Págs. 351-372.
- WEXLER, P. (1977), "Ideology and Utopia in American Sociology of Education", in Kloskowska & Martinotti. (Eds.) (1977). Págs. 27-58.
- WILLIAMSON, B. & BYRNE, D. (1973), "Research Theory and Policy in Education; Some Notes on a Self-sustaining System", *Part 2, BlocN 5, Education Economy and Politics*. E352 (Open University Press).
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour*. (Saxon House).
- WOODS, P. (Ed.) (1980a), *Teacher Strategies*. (Croom Helm).
- WOODS, P. (Ed.) (1980b), *Pupil Strategies*. (Croom Helm).
- ✕ YOUNG, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. (Colier MacMillan).

SEXO, PODER Y PEDAGOGIA

Valerine WALKERDINE

INTRODUCCION

En este trabajo quiero tratar algunos aspectos de la posición de las niñas y mujeres dentro del sistema educativo partiendo del examen de algunas observaciones recogidas en dos escuelas de párvulos (1). Destacaré ciertas contradicciones de la aproximación tradicional marxista a las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas.

Uno de estos puntos de vista es que la educación, como institución burguesa, sitúa a los profesores en una posición de poder desde la cual pueden oprimir a los niños que están indefensos institucionalmente. Lo que yo quiero es examinar algunas instancias de conflictos de poder entre niñas, niños y profesores para llamar la atención sobre la complejidad de la producción y efectos de las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas. Este análisis atendiendo a las complejidades y contradicciones debería sacar a la luz ciertos problemas para entender el poder como una posesión fija y determinada que ayuda a producir individuos singularmente situados y determinados por este poder. Quiero cuestionar lugares comunes y en particular el hecho de que los individuos sean considerados como el producto de una psicología que no es más que el punto final de una simple línea causal desde lo económico o patriarcal (2).

«Exagerando» el caso, el profesor, todopoderoso en una institución educativa burguesa, está en posición de oprimir a los niños cuya resistencia a este poder, como toda resistencia, se entiende en último término como progresiva más que contradictoria. Los movimientos de niños han tendido a entender la resistencia en términos de «derechos» o «liberación». De modo semejante, ciertas consideraciones feministas han utilizado los conceptos psi-

(1) Las observaciones se realizaron como parte de los proyectos sobre desarrollo psicológico y educación maternal, y niñas y matemáticas en los primeros años de escolarización. El último trabajo fue realizado junto con ROSIE EYNARD y el informe del proyecto contiene ulteriores detalles: R. EYNARD y V. WALKERDINE: *The Practice of Reason: Investigations into the teaching and learning of mathematics*. ("La Práctica de la Razón: Investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas"). Vol. 2: *Girls and Mathematics* (Niñas y Matemáticas), Universidad de Londres, Instituto de la Educación (m:mco).

(2) Por ejemplo, véanse las críticas de la noción de sujeto unitario de la psicología y la afirmación de la necesidad de una comprensión de los individuos como "nexo de subjetividad", en ADLAN y otros (1977), *Psychology, Ideology and the human subject*, in *Ideology and Consciousness* (Psicología, Ideología y el sujeto humano, en *Ideología y Consciencia*).

cológicos de «rol» y «estereotipo» para entender a las mujeres y a las niñas como sujetos unitarios cuya dependencia económica, falta de poder y debilidad física se refleja en su producción como individuos «pasivos», «débiles» y «dependientes». Como estas consideraciones han tenido enorme importancia en el desarrollo de la práctica marxista y feminista, quiero destacar algunas razones por las que tales análisis pueden no ser tan útiles como previamente habíamos supuesto para comprender los fenómenos presentados en este trabajo. Utilizando ejemplos de la práctica docente, quiero mostrar que en el caso de profesoras y en el caso de niñas, no se trata de sujetos unitarios particularmente situados, sino producidos como un nexo de subjetividades, en relaciones de poder que se desplazan continuamente haciéndolas poderosas un momento para verse impotentes al momento siguiente.

Adicionalmente, quiero argumentar que mientras sea claramente importante una comprensión de la resistencia, no podemos ver efectos revolucionarios en cada resistencia; algunas veces las resistencias tienen efectos «reaccionarios». Quiero argüir que la resistencia no es simplemente la lucha contra la opresión de un poder estático (y, por tanto, potencialmente revolucionaria simplemente por ser una lucha contra lo monolítico), sino que las relaciones de poder y resistencia se reproducen continuamente, en continua lucha y constantes desplazamientos. Como examinaré en este trabajo, los puntos tradicionales de resistencia no siempre tienen efectos «progresivos».

Un ejemplo de resistencia de niños en una escuela de párvulos.

La siguiente escena de profesor y niños está sacada de una serie de grabaciones realizadas en una escuela de párvulos. El profesor, que es una mujer, tiene unos treinta años y se sienta en torno a una mesa con un grupo de niños de tres y cuatro años. Los niños están haciendo construcciones «Lego»; nos encontramos frente a las actuaciones de tres niños: Annie, una niña de tres años; Sean y Terry, niños de cuatro años. La profesora se llama la señorita Baxter.

La secuencia se inicia cuando Annie coge una pieza del «Lego» para añadirla a una construcción que está haciendo. Terry intenta quitársela para utilizarla él y ella se resiste. El dice:

Terry: Eres un coño tonto, Annie.

La profesora le dice que se calle y Sean intenta desordenar la construcción de otro niño. La profesora le dice que no siga. Sean, entonces, dice:

Sean: Quítese ya señorita Baxter paxter.

Terry: Quítese ya las bragas señorita Baxter.

Sean: Quítese ya señorita Baxter paxter.

Terry: Quítese ya señorita Baxter las bragas paxter bragas, culo.

Sean: Bragas, mierda, culo.

Señorita Baxter: Sean, basta ya, no seas tonto.

Sean: Señorita Baxter, bragas, enseñe las bragas.

Terry: Señorita Baxter, enseñe el culo.

Señorita Baxter: Creo que os estáis portando como tontos.

Terry: Mierda señorita Baxter, mierda señorita Baxter.

Sean: Señorita Baxter, enseñe las bragas, enseñe el culo.

Sean: Quítese la ropa, quítese el sostén.

Terry: Sí, sí; y quítese el culo, quítese la cosita, quítese la ropa, quítese la boca.

Sean: Quítese los dientes, quítese la cabeza, quítese el pelo, quítese el culo. Señorita Baxter el paxter bragas paxter.

(Se ríen).

Señorita Baxter: Sean, ponte a otra cosa, haz el favor.

Leyendo esta transcripción, varias personas han comentado que estaban sorprendidas y chocadas de ver a unos niños tan pequeños hacer referencias sexuales explícitas y de tener tanto poder sobre la profesora. ¿Qué poder es éste y cómo se produce? Aquí el caso es que, aunque la profesora tiene una posición institucional no es únicamente una profesora ni los niños son *tan sólo* niños pequeños. Los individuos en particular se producen como sujetos diferentemente dentro de una variedad de prácticas discursivas. Un individuo particular tiene el potencial de ser «leído» dentro de una variedad de discursos. No podemos decir que el límite de la variedad está determinado por lo económico en cualquier sentido directo o simple (3). Sin embargo, la «materialidad» del individuo sí tiene efectos particulares, aunque no estén solamente determinados por esa materialidad, sino por el discurso en el que es «leído». En este caso el profesor es una mujer, y aunque esto en sí mismo sea crucial solamente podemos entender la naturaleza específica de la lucha por los modos de significar «mujer» (4). La resistencia que a ella oponen los chicos puede entenderse tanto en términos de la propia afirmación de diferencia frente a ella como de la toma de poder de ellos constituyendo a la profesora en objeto impotente del discurso sexista.

Aunque no son hombres crecidos, ellos pueden adoptar las posturas de hombres por medio del lenguaje y al hacerlo ganan poder que tiene efectos materiales. Su poder se obtiene negándose a constituirse en objetos impotentes en el discurso de *ella* y convirtiéndola en objeto impotente del poder de *ellos*. En el discurso de ellos, ella se constituye como «mujer en tanto que objeto sexual» y como tal, se convierte en objeto impotente de su opresión. Naturalmente, no ha dejado de ser profesora en cierto sentido,

(3) Por ejemplo, el siguiente (entre otros) plantea los problemas del "marxismo economicista", ADLAN y otros (1977), nota (2); M. FOUCAULT: *Power, Truth, Strategy and Discipline and Punish*. (Poder, Verdad, Estrategia y Disciplina y Castigo).

(4) Véase, por ejemplo, el artículo de FRAN BENNETT, ROSA HEYS y ROSALIND COWARD (1980), en *Politics and Power* (Política y Poder), 1, donde aboga por una concepción de la compleja y contradictoria significación de "mujer" en una variedad de prácticas legales y de bienestar social.

pero lo importante es que ha dejado de *significarlo*: se le ha hecho significar el objeto impotente del discurso sexual masculino. La resistencia de los niños adopta la forma de una toma de poder en el discurso de tal forma que, a pesar de sus posiciones institucionales, logran el poder en esta instancia.

No parece razonable sostener una visión monolítica e histórica del sexismo y opresión en que los chicos deben ser entendidos simplemente como niños indefensos oprimidos por el control de una opresiva institución educativa burguesa o *simplemente* como perpetradores de unas relaciones sociales patriarcales. Aquí la palabra clave es «simplemente». Claro está que tienen el potencial de ser presentados como sujetos/objetos en *ambos* discursos, pero inherentes a las posturas discursivas hay diferentes posiciones de poder. Los individuos, constituidos como sujetos y objetos dentro de un marco particular son producidos por este proceso en el interior de relaciones de poder. Un individuo puede hacerse poderoso o impotente según los términos en que se constituya la subjetividad de él/ella.

La importancia de este argumento radica en que podemos afirmar que las relaciones de poder no están investidas en individuos unitarios definidos solamente o esencialmente por su posición material e institucional. No se debe entender que esto implica que lo material o lo económico carece de importancia o fuerza. Sin embargo, lo material y lo económico no parecen actuar como causa única y lineal de la producción de relaciones de poder en este ejemplo. El género y las edades de los participantes claramente tienen los efectos más importantes que sirven para desplazar a otras «variables». Los dos chicos todavía no son capaces de agredir físicamente a la profesora, pero sólo es cuestión de tiempo. Desde el momento en que los chicos son a la vez niños y varones, y la profesora es profesora y mujer, pueden entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales los hacen poderosos y algunos otros los hacen impotentes. Es importante destacar la manera en que los chicos se refieren a la profesora y a la niña de tres años, Annie, en los mismos términos. Llamam «coño» a Annie. De esta forma empuñan a la profesora; ella y la niña son en el discurso una sola cosa: objetos sexuales. El poder de su discurso está en hacer a todas las mujeres tipificaciones de las mismas cualidades, en este caso poseedoras de tetas, culos y coños. No obstante, es importante que este argumento no se preocupe solamente por distinciones teóricas. El tema que he planteado parece tener importantes consecuencias en la práctica. En este ejemplo, podemos entender a los chicos como sujetos en el discurso patriarcal perpetrando la opresión patriarcal sobre su profesora y, al mismo tiempo, como niños oprimidos/controlados por la autoridad de la profesora. Entonces ¿debemos elegir como curso de acción una que desee liberarlos potencialmente de su opresión (5), o deben ser suprimidos como perpetradores sexistas de un orden patriarcal?

(5) Véase, por ejemplo: SHULAMITH FIRESTONE, *Down with childhood* (Abajo la infancia), en *The Dialectic of Sex* (La Dialéctica del sexo) (1971), CAPE and JULIAN HALL. (Ed.), *Children's Rights* (Los derechos de los niños) (1972), PANTHER.

El discurso pedagógico del profesor.

Un efecto importante de este conflicto de poder entre la profesora y los niños es la manera en que la profesora interprete el discurso de los niños de forma que atenúe su efecto opresor sobre ella, y constituya su fracaso para detenerlos. Para comprender esto debemos ser conscientes de los términos psicológicos y pedagógicos en que ella se entiende a sí misma como profesora y a los niños como discípulos. Lo que aquí nos concierne en especial es el discurso sobre la sexualidad de la infancia. No por mero accidente esperó tanto la profesora para acallar a los niños, y cuando lo hizo fue con un ligero reproche sin relación con el contenido de la conversación.

Cuando discutí el incidente con ella me explicó lo sucedido en los siguientes términos:

«El tipo de expresiones es bastante normal para esa edad ...siempre que no se pongan demasiado pesados o molesten a alguien, es una cosa natural y hay que dejarlo pasar..., ese tipo de expresión es muy natural.»

«¿Cómo ha llegado a "leer" las acciones de los niños como una inocua expresión de sexualidad normal y natural? Para comprender este interrogante es necesario examinar la formación de aquellos discursos y prácticas que informan y constituyen la "educación progresiva". Podemos entender la formación de las prácticas que constituyen la educación progresiva en términos de necesidad de reformular una pedagogía que produjo individuos controlados pero no regimentados. Podemos entender la inserción del discurso psicoanalítico como una manera de comprender los asuntos vigentes al tiempo de la formación de la nueva educación, en las dos segundas décadas de este siglo.»

Por ejemplo, veamos las siguientes observaciones efectuadas por Margaret Lowenfeld en 1935, al final de un libro sobre la importancia educativa del juego (6):

«Por tanto, el juego es para el niño trabajo, pensamiento, arte y relación, y no se puede condensar en una única fórmula. Expresa la relación del niño consigo mismo y con su entorno y, sin una adecuada oportunidad para jugar, no es posible un desarrollo emocional normal y satisfactorio...».

Las satisfacciones emocionales que la mente no ha tenido en el período adecuado no vuelven a presentarse más adelante en la misma forma. Las fuerzas de destrucción, agresión y emoción hostil, que conforman un elemento tan poderoso para el bien o para el mal en el carácter humano, pueden desplegarse plenamente en los juegos de la infancia y, mediante esta expresión, se integran en la personalidad controlada y consciente. Las fuerzas no materializadas en la infancia permanecen como un impulso interno, buscando siempre salida, y llevan al hombre a expresarlas no ya en el juego —se considera actividad propia de la infancia—, sino en la competencia industrial, la anarquía y la guerra». (Págs. 324-325).

(6) LOWENFELD, M. (1935), *Play in childhood* (El juego en la infancia), Gollancz.

Al final de esta acotación podemos ver el vínculo específico entre la militancia industrial, las luchas y la guerra y la asfixia de la expresión de la emoción. El auge del totalitarismo (de izquierda y de derechas) se atribuyó muy claramente al fracaso de la educación corriente y enseñanza de los niños para producir la clase de individuo adecuada. Se pensó que la hiper-regimentación había producido el fenómeno descrito entonces como «pruisionismo» (7).

El psicoanálisis interpretó este fracaso como el resultado de la represión. En relación con esto, se produjo una nueva formación discursiva: la «pedagogía científica», basada en una visión de la producción de control mediante el autocontrol y la autoreglamentación. La pedagogía adoptó el papel de monitor de la forma y estructura del desarrollo y asumió su dirección a lo largo de las líneas adecuadas aportando el ambiente adecuado. No es este el lugar más idóneo para extenderse en detalles sobre esta pedagogía, pero aquí es importante comprender la forma en que sirvió para producir los términos y categorías que proporcionan a la profesora la comprensión de su experiencia. Para la pedagogía era central el despliegue del desarrollo del niño, entendido como algo natural, y como parte central de éste, la *expresión*, más que la *represión*, de la natural sexualidad infantil (8). Y, naturalmente, de acuerdo con el discurso freudiano, esta sexualidad natural era esencialmente masculina.

La práctica de esta profesora se adecua a esta «pedagogía científica». Cuando algunas actividades están pensadas para los niños, se les permite «elegir». Nunca se les obliga a hacer algo que no quieran hacer y raras veces se les interrumpen actividades que están realizando. Son niños normales, naturales, que deben desarrollarse a su aire. Esta formación discursiva, en la que se inserta la pedagogía y la experiencia de esta profesora no debe contemplarse como «conocimiento» destinado a su control, con el cual se puede oprimir conscientemente a los niños, ni como una «experiencia» transparente que dará a los niños acceso al conocimiento que es liberador porque lo han producido ellos mismos. El conocimiento no está inserto en el contexto de la escuela y funcionando en el interés de los profesores de controlar a los niños. A la inversa, su propósito es producir mejor control mediante el autocontrol e, ironías del destino, esto es lo que ayuda a producir el espacio en la práctica para que los niños sean poderosos. En esta situación, los niños tienen el poder de determinar lo que hacen dentro de los límites de la pedagogía puesto que pueden *escoger* y no se les puede impedir que escojan. Los niños reconocen rápidamente que las palabras mágicas «no quiero», rápidamente producen una situación en la que pueden controlar el flujo de acontecimientos. Así, el propio discurso ayuda a generar el poder en los niños. Ahí está ya el espacio para su resistencia similarmente, el discurso de la naturalidad de la sexualidad masculina, para

(7) Véase, por ejemplo, R. J. W. SELICK (1972), *English Primary Education and the Progressives, 1914-1939* (Educación Primaria inglesa y progresista), R K P.

(8) Por ejemplo, véase el artículo de DENISE RILEY'S, *War in the nursery* (Guerra en la guardería) (1979), *Feminist Review*, 2.

ser expresado y no reprimido, produce y facilita en la profesora una colisión con su propia opresión. Si ella interpreta las acciones como perjudiciales se ve forzada a una situación sin elección. Sólo puede permitirles que continúen y debe hacer inofensivo el poder de ellos sobre ella. La verdadera práctica que se supone liberada («educación progresiva») produce la posibilidad de este poder discursivo en los niños. No hay discurso contrario y los niños lo saben.

La pedagogía de la «elección» es un instrumento en la producción del ideal racional. La meta de la pedagogía es la racionalidad, el ideal es la elección racional y la toma de decisiones. Siguiendo a Piaget y a otros muchos, se asume que este individuo racional puede ser producido dejando que los niños solos «saquen» de su base animal la sexualidad, la agresión, etcétera; en una palabra, lo no racional. Por sí mismo, esto saldrá al exterior y no se enquistará en el inconsciente. Mediante este proceso los niños llegarán a actuar de manera civilizada. Llegarán a ser agentes responsables de sus propias acciones, cuyas interacciones se basan en la sola racionalidad, dejando lo irracional atrás. Así, la educación servirá para producirlos como sujetos unitarios que hacen elecciones lógicas y racionales.

Pero, como podemos testimoniar, este ideal racional está condenado al fracaso desde el origen, tanto en la afirmación de racionalidad como en la representación del sujeto unitario. Sin embargo lo que aquí nos interesa en especial es que el verdadero discurso dirigido a liberar a los niños de la hiper-regulación permite cualquier actividad como expresión natural de algo: algo «mejor fuera que dentro». En este sentido, los niños, como niños, en términos de «educación progresiva», no pueden entenderse como producidos en discursos que tienen efectos opresivos: simplemente tienen experiencias, y las experiencias son transparentes, el contenido incidental. Dejar a los niños solos significa que reproducirán aquellas posiciones en aquellos discursos con los que están familiarizados y que no están abiertos al escrutinio y transformación. Ni los niños ni el profesor pueden cambiar sin la producción de diferentes discursos donde leer sus acciones y diferentes subjetividades.

Así pues, podemos entender la complejidad de la producción de las relaciones sociales en este pequeño intercambio entre profesora y niños... Los individuos en este intercambio no parecen ser producidos en algunas reflexiones estáticas y unitarias de fuerzas sociales. Ni se les da poder como una simple función de su posición institucional. Las fuerzas discursivas que configuran la pedagogía del aula producen un espacio que promueve el poder de los niños y afirman la naturalidad e inocuidad de sus acciones. También nos muestran como la profesora se hace impotente para resistir el poder de los chicos y como no logra entender todo esto como un ejemplo de su opresión sobre ella: solamente podemos entenderlo con la superimposición de un discurso feminista. Podemos entender que los individuos no se producen como sujetos unitarios, sino como un nexo de subjetividades contradictorias. Estas contradicciones son generadas por la manera en que lo «material» del individuo proporciona el potencial para ser sujeto y objeto de una variedad de discursos que producen a este individuo

como poderoso algunas veces y otras veces como impotente. En este modelo no existe ni el sujeto racional unitario del progresismo que se desprende de lo irracional, ni tampoco el individuo como núcleo «real» y esencial de marxismo fenomenológico, cuyas envolturas externas son una serie de roles que pueden quitarse para revelar el yo («self») verdadero y revolucionario.

Niñas y niños en el aula.

Quiero utilizar este análisis para examinar unas interacciones que implican a chicos pequeños, pero esta vez en juegos con niñas en las aulas. Podemos aplicar el tipo de modelo que antes he señalado para comprender la producción de niñas como sujetos dentro de las prácticas pedagógicas. El rol de la socialización sexual de la reproducción de niñas lo entiendo producido como un reflejo de los roles sexuales de la mujer tradicional. La dependencia económica y la opresión de las mujeres producirá niñas cuyas personalidades son pasivas y dependientes, dominadas y no dominantes. Ahora bien, como he afirmado previamente, los individuos son poderosos o no según en qué práctica discursiva entren como sujetos. Recientes trabajos en el movimiento de liberación de la mujer (9) han señalado que la opresión de la mujer no es unitaria y que las prácticas discursivas diferentes tienen historias diferentes y a menudo contradictorias. Esto significa que en algunas prácticas las mujeres son relativamente poderosas, por ejemplo en aquellas prácticas en que significan como madres (por ejemplo en los casos de custodia). Estas prácticas son reproducidas por los niños en sus juegos en las aulas. Esto significa que las niñas no siempre son pasivas y dependientes, como tampoco sus madres, pero están luchando constantemente con los niños para definir su juego y redefinirlo en prácticas discursivas en las que pueden ser poderosas. Para entender el poder y resistencia en los juegos de los niños debemos entender aquellas prácticas que están recreando en su juego. Estas ayudan a mostrar (producir) a los niños recreando los discursos, a menudo reaccionarios, con los que están familiarizados, pero también sirven para constituirlos como una multiplicidad de posiciones contradictorias de poder y resistencia.

Examinemos un juego extraído de la misma aula de antes. Esta vez los niños juegan a hospitales. Una enfermera les ha dado todo lo necesario. a los niños lo propio de los médicos y a las niñas lo de enfermeras. La enfermera de la escuela constantemente ayuda a mantener el poder de los médicos sobre las enfermeras pidiendo constantemente a estas que «ayuden» a los médicos. Una niña, Jane, cambia a una situación en la que ella está para hacer tazas de té para los pacientes. Se encamina hacia la «Wendy

(9) Véase nota (4) y también, por ejemplo, JULIA BROPHY y CAROT SMART (1981), *Family Law and reproduction of sexual inequality* (Derecho de familia y reproducción de la desigualdad sexual), B S A Conference, Aberystwyth y determinados trabajos recientes en la publicación m/f.

House» y tiene una conversación particular con otra niña y entonces se produce la secuencia siguiente:

Uno de los doctores llega a la «Wendy House» y Jane dice:

Jane: Vete deprisa.

Derek: ¿Por qué?

Jane: Porque te vas a trabajar.

Derek: Pero ahora soy un médico.

Jane: Bueno, tienes que irte a trabajar de médico porque tienes que ir al hospital y yo también. ¿No te gusta la col, verdad? (él niega con la cabeza)... Bueno, entonces no tienes col. Me voy al hospital. Si arreglas este cuarto asegúrate y dímelo.

Jane se las ha arreglado para convertir la situación del juego, donde ella es una enfermera sin poder y subordinada, en otra en que tiene poder sobre el médico controlando la vida doméstica de él al convertirse en la mujer controladora del hogar. Es importante que la otra manera en que ella hubiese podido tener poder en el juego, por ejemplo: siendo un médico más importante que Derek, se la niega la acción de la enfermera de la escuela y es poco probable que la niña sea capaz de adoptar esa postura por su propia cuenta.

En otro juego de niños, en otro jardín de infancia, podemos examinar otra situación de lucha por el poder entre niñas y niños. En esta ocasión el niño, Dean, lucha por el poder para definir y controlar el juego. Va a reunirse con Diane y Nancy, que ya están jugando a madres e hijas en la «Wendy House». Diane juega de madre y controla la secuencia del juego y las acciones de Nancy que, como cualquier hija obediente, cumple los deseos de su madre. Juegan tan felices hasta que interviene Dean. Diane intenta decirle lo que tiene que hacer como si fuera su hijo, pero él intenta quitarle la posición de mando. Diane dice:

Diane: Bueno, estoy jugando a mamás, papás e hijas. Tú no. O yo, o mi hermana te echará si entras en mi casa. Lo hará por porque yo estoy haciendo su cama y si tú te metes, si te metes en la cama de ella te va a echar. Venga, vamos a coger el bebé, ¡hala!, ahora a la cama mi amor. Todavía no has estado en la cama ¿verdad?

Dean: (A Nancy). A ti no te gusta..., tú no quieres jugar con ella, a que no.

Diane empuja un poco a Nancy sobre el caballo-mecedora y luego intenta recuperar el discurso doméstico:

Diane: Cariño... Yo te hice la cama. Mira lo que ha hecho. Lo ha manchado todo. Todo, todo nuevo, todo lo he limpiado. Ahora tengo que ordenar. A ver cuanto dinero tengo, a ver si hay dinero. Aquí tienes la comida. Carne, pollo, bacon y bistec. ¿Quieres que ponga la tele? ¿Quieres ahora que ponga la tele? Yo te la enciendo. Ya está, ya te puse la televisión. No la puedes apagar.

Dean: ¿Qué?

Diane: ¿Puedes tú?

Dean: Ya sé que tú no puedes.

Nancy: Ella es mamá, es nuestra mamá, si señor, es nuestra mamá.

Dean: (A Nancy). Si juegas con ella no quiero ser amigo tuyo nunca más... ni jugar contigo más. Entonces ¿qué vas a hacer?

Nancy: (Mira primero a uno y luego a otro, y se acobarda). Jugaré contigo.

Diane: Nancy, no hables con ese burro y métete en la cama ahora mismo porque estás siendo muy mala.

En ambos ejemplos la lucha en nombre del niño sin poder, la resistencia de ese niño adopta la forma de interpretación del individuo como sujeto (objeto de otro discurso, igual que en la secuencia de la señorita Baxter). En ambos casos el poder de las niñas es producido por establecer el juego como doméstico donde ellas, como sus madres, tradicionalmente tienen poder aunque, naturalmente, es un poder producido por medio de la contradicción y pagado a costa de su trabajo doméstico: es, por tanto, grandemente limitado y limitante, pero no carece de efectos. Ciertamente es que se trata precisamente de lo que afirman los argumentos del rol sexual estereotipante, pero hay varios puntos importantes que —así lo creo— los argumentos estereotipantes no pueden explicar. En primer lugar, las niñas no siempre son débiles y dependientes, pero parecen estar comprometidas en una *lucha* con los niños para interpretar (leer) y crear las situaciones de manera que sean poderosas. Los niños luchan igualmente para quitar el escenario del emplazamiento doméstico en el que probablemente serán unos subordinados. Es interesante observar que en gran número de secuencias de juegos registrados en estas dos escuelas maternas, pocas eran aquellas en que los niños jugaban a padres poderosos *cuando las niñas estaban presentes*, aunque sí lo hacían jugando sólo con otros chicos. Así pues, cierto es que las niñas recrean las relaciones domésticas y por tanto tradicionales, pero al hacerlo son capaces de hacerse poderosas, no pasivas y dependientes.

La posición de las niñas en la primera educación.

En relación a los niños, los logros académicos de las niñas en el conjunto de la escuela primaria son superiores. Argumentos estereotipantes tradicionalmente separan lo doméstico y lo académico, argumentando que las niñas fracasan en la escuela por su inserción en roles tradicionales femeninos y no académicos. Se contraponen lo académico a lo doméstico. Sin embargo, tal postura no parece capaz de explicar por qué las niñas tienen éxito en la primera educación. Quisiera plantear algunas especulaciones sobre cómo podríamos explicar mejor este fenómeno no utilizando las nociones de poder y discurso antes esbozadas.

El hecho de que las niñas puedan adoptar, y así lo hagan posiciones de poder en el juego parece a primera vista contradictorio. Las niñas parecen

luchar para obtener poder precisamente en aquellas situaciones que son el sitio de resistencia para los niños. Las niñas intentan manipular la situación de tal manera que se convierta en juego doméstico y los chicos intentan pasar a una situación no doméstica. La situación doméstica es precisamente un lugar de oposición y resistencia del poder de las mujeres en las vidas hogareñas de estos chicos. Es improbable que tanto en casa como en los juegos se les sancione «identificarse» con sus madres adoptando una postura de similaridad, que es como actuar como una sub-madre en casa o jugando en la escuela, y también parece improbable que sus padres adopten posiciones «maternales» en la esfera doméstica. Las niñas, por otra parte, pueden identificarse así con las posiciones ocupadas por sus madres en las prácticas domésticas. Así pues, no sorprende que el poder de lo doméstico sea un lugar de resistencia para esos niños y que ahí su resistencia adopte precisamente la forma de transformar la situación en un discurso hacia en el que las niñas y mujeres sean débiles en relación a los hombres.

No obstante, para esos niños pequeños lo doméstico no es el único lugar de aparente poder femenino, sus vidas escolares están controladas por profesoras, por mujeres. Muchas son las maneras en que la posición discursiva adoptada por las profesoras es similar a la de las madres. Claro está que la escuela maternal proporciona un contexto en que la buena atención maternal y la buena pedagogía se ven como parte del mismo proceso (de ayuda al desarrollo infantil). Quisiera argumentar que el verdadero poder de la mujer en esta situación transitoria, entre lo doméstico y lo académico, es precisamente lo que permite a las niñas tomar posiciones de similaridad con las poderosas profesoras puede ser la similaridad entre estas prácticas discursivas emplazamiento de poder femenino. Las niñas consideradas más brillantes por los profesores operan como sujetos dentro del poderoso discurso pedagógico. Dentro de este discurso toman la posición del que sabe, se convierten en sub-profesoras (10). Por ejemplo, en una de estas escuelas, Nancy, considerada brillante por la profesora, constantemente asegura que ella «sabe». Continuamente termina el trabajo antes que los demás con gritos de «ya está». En estos intercambios, por contraste, la mayoría de los niños están casi en total silencio. Parecen estar comprometidos en una resistencia de silencio que es, naturalmente, otra manera de resistir al discurso. Otro ejemplo de una escuela infantil mostrará como las «brillantes» niñas actúan como sub-profesoras: Esta es una conversación típica entre Sally y una niña a la que ha ayudado en la tarea:

«Aparta ese libro, vamos. Ya está bien de trabajo por hoy... despacio para hacerlo todo. ¡Tardas un minuto en hacerlo!».

Yo afirmaré que lo que proporciona el espacio para el temprano éxito de las niñas es precisamente la relación entre lo doméstico y lo pedagógico y la manera en que las mujeres significan como madres y profesoras, tomando posiciones de poder dentro de aquellas prácticas. Este éxito se logra

(10) Véase EYNARD y WALKERDINE, op. cit.

precisamente porque los buenos resultados escolares les exigen adoptar tales posiciones en discursos pedagógicos (11).

Por otra parte, este es precisamente un lugar de lucha para los niños, una lucha en la que deben trabajar para redefinir la situación como aquella en que las mujeres y las niñas son sujetos sin poder de otros discursos. Bien podría ser esta resistencia a ese poder cuasi-doméstico la resultante del fracaso de los niños en la primera educación.

Observaciones finales.

Yo indicaría que el tipo de análisis al que me he dirigido proporciona potencialmente una mejor explicación alternativa para comprender la relación de niñas y mujeres con la primera educación. El comprender a los individuos no como ocupantes o inmovilizados en posiciones de poder institucionalmente determinadas, sino como una multiplicidad de subjetividades, nos permite comprender que una posición del individuo no está únicamente determinada por el hecho de ser «mujer», «niña» o «profesora». Es importante entender los significantes individuales como sujetos dentro de cualquier particular práctica discursiva. Entonces podemos comprender el poder no como algo estático, sino como algo producido, como una relación en constante desplazamiento.

Una vez dicho esto, sigue habiendo, a pesar de todo, ciertos problemas de determinación que no parecen estar del todo resueltos por este análisis. Aunque el análisis plantea problemas para argumentos que vindican una causa directa y lineal, lo económico y lo material son claramente cruciales en estos ejemplos. El confinamiento de la mujer a lo cuasi-doméstico, aunque discursivamente poderoso, sigue siendo un lugar de dependencia económica. Aún cuando esta dependencia no produce directamente un sujeto pasivo y dependiente, no carece de efectos. De manera similar, las mujeres y las niñas no adoptan *cualquier* posición en *cualquier* discurso. Infiere su significación como niñas y mujeres. ¿Hasta dónde se puede afirmar que las posiciones adoptadas por los participantes van más allá de ciertos límites? Estos límites son materiales. No en el sentido de que están directamente *causados* por la materialidad del cuerpo femenino, sino por los límites en que ese cuerpo puede significar en prácticas discursivas corrientes. Tampoco están directamente causados por lo económico, pero ello sirve para producir

(11) MADELEINE MACDONALD discute que las consideraciones de la educación como reproducción son problemáticas en relación a la naturaleza contradictoria de la educación de las mujeres a causa de las relaciones entre lo doméstico y lo académico: socio-cultural reproduction and Women's Education (Reproducción socio-cultural y Educación de las mujeres), en R. DEEM, *Schooling for Women's Work* (Escalarización para el trabajo de la mujer), 1980.

Véase igualmente el artículo de CAROLYN STEEDMAN, The Tidv House (La Casa bien ordenada), en *Feminist Review*, 6 (1980), donde habla sobre las contradictorias relaciones de poder de las niñas en relación al hogar y la crianza de niños, y afirma la posibilidad de utilizar la consciencia de todo ello para producir el cambio.

el confinamiento de las mujeres en lo doméstico. No obstante, las contradicciones, las luchas por el poder y las cambiantes relaciones de poder testimonian la necesidad de una comprensión de subjetividades, no de una sola subjetividad. Estas contradicciones también apuntan a la necesidad de re-pensar nuestras estrategias para la acción dentro de la educación. También nos muestra que la resistencia por parte de los niños no es necesariamente progresiva en y por sí misma, y que las consecuencias de la resistencia son, cuando menos, contradictorias (12). A pesar de que no me parece posible presentar respuestas sencillas o estrategias políticas inmediatas, pienso que la presentación de la complejidad es importante. La culpabilidad de los profesores ante la posibilidad de oprimir a los niños es algo que muchos de nosotros pudimos haber sentido en uno u otro momento.

Ya no parece suficiente pensar que nos hallamos en el proceso de simple opresión de los niños. Ni puede consolarnos la idea de que la «educación progresiva» liberará a los niños para explorar su propia experiencia, sin comprender precisamente como esta experiencia es entendida y como produce a los niños como sujetos.

(12) Utilizando un diferente marco teórico, determinados estudios sobre "juventud y contracultura" revelan que la resistencia puede ser contradictoria, por ejemplo, en relación con los "muchachos" de PAUL WILLIS que se resistieron a la escuela solamente para ser confirmados en una masculinidad machista y la necesidad de trabajo físico. PAUL WILLIS: *Learning to Labour* (Aprendiendo a trabajar) y los análisis de CLARK y otros sobre contracultura en *Resistance through rituals* (Resistencia por medio de rituales) que muestran cuán fácilmente son incorporadas las resistencias en una nueva permisividad para apuntalar y apoyar un capitalismo enfermo.

SISTEMA EDUCATIVO Y CLASES SOCIALES

Antonio DE PABLO

En todos los planes de reforma educativa, aparecidos en los distintos países a lo largo de las últimas décadas, la democratización de la enseñanza, entendida fundamentalmente en términos de «igualdad de oportunidades» para todos independientemente del origen social de clase, ha sido una preocupación constante. Cabe sin embargo, preguntarse si es realmente posible una auténtica democratización educativa (en el sentido pleno de la palabra, y no sólo en términos de igualdad de acceso a la enseñanza) en unas sociedades que básicamente no lo son, dadas las desigualdades sociales de todo tipo que las caracterizan en nuestros días. Es en este contexto donde cobra, sin duda, toda su importancia el análisis de las relaciones entre sistema educativo y clases sociales, del que se ha ocupado siempre la Sociología de la Educación. La perspectiva desde la que se ha hecho este análisis, sin embargo, ha evolucionado considerablemente a lo largo del tiempo. Cuando se comparan los trabajos de los años 50 y 60, centrados unos en el análisis funcionalista del sistema educativo y en el estudio de las desigualdades sociales ante la educación otros, con los nuevos enfoques teóricos característicos de la década de los 70 (la nueva Sociología de la Educación inglesa, la teoría de la «violencia simbólica» de Bourdieu y Passeron o el planteamiento Althusseriano de la escuela como mecanismo de «reproducción» social), el contraste es evidente. Mi objetivo en estas páginas es precisamente tratar de dibujar, aunque sólo sea en sus grandes líneas, esta evolución experimentada por el estudio de las relaciones entre sistema educativo y clases sociales dentro de la Sociología de la Educación y hacer un análisis crítico de los distintos enfoques teóricos que la han caracterizado.

1. *Del optimismo meritocrático a las «desigualdades sociales» en educación.*

Frente al optimismo meritocrático de los planteamientos funcionalistas que dominó la Sociología de la Educación en los años posteriores a la segunda guerra mundial, surgen en la década de los sesenta toda una serie de estudios centrados en el análisis de las «desigualdades educativas».

Partiendo de la relación funcional entre educación y sociedad, los funcionalistas tendían a ver la institución educativa como medio de adaptación de los recursos humanos a las necesidades del sistema social. Ejemplo claro de este tipo de planteamientos es sin duda la teoría de la estratificación

social desarrollada por Davis y Moore (1). Según estos autores lo que explica la existencia de la estratificación social es la necesidad que tiene toda sociedad de «colocar y motivar» a los individuos dentro de la estructura social. La Sociedad ha de distribuir a los individuos en las diferentes posiciones necesarias para su funcionamiento y motivarlos a cumplir los deberes inherentes a esas posiciones. Para ello es necesario utilizar recompensas (materiales, de prestigio, etc.), apropiadas a cada posición, que son las que dan origen a la estratificación social. Más concretamente la argumentación de Davis y Moore puede sintetizarse en las siguientes proposiciones lógicas: en toda sociedad ciertas posiciones son «funcionalmente» más importantes que otras y requieren especial competencia para su desempeño; sólo un número limitado de individuos tienen el talento y la capacidad necesarios para adquirir esta competencia; el convertir el talento y la capacidad en competencia supone un período de formación, durante el cual estos individuos han de hacer sacrificios de un tipo u otro; para motivar a las personas con talento a aceptar estos sacrificios que supone su formación y educación, las posiciones futuras para las que se preparan han de comportar algún tipo de recompensa especial: el acceso privilegiado a los escasos bienes y servicios con que cuenta la sociedad; el diferente acceso de unos y otros a los bienes y servicios de la sociedad tiene como consecuencia la diferenciación en prestigio y estima que caracteriza a unos estratos sociales y otros, con lo que tenemos así constituido el sistema de estratificación social.

Según este planteamiento, la educación aparece como mecanismo institucional que, a través de la motivación de los individuos, consigue la adscripción de las personas más capacitadas a las posiciones sociales que suponen unos conocimientos y unas responsabilidades mayores. Vista desde esta perspectiva, la educación, al tiempo que ajusta recursos y necesidades 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 personales.

En reacción a este optimismo meritocrático, surgieron posteriormente toda una serie de estudios orientados a demostrar lo inadecuado de la visión funcionalista. Tomando como variable independiente explicativa el origen social de clase, estos estudios se centraron fundamentalmente en el análisis de las correlaciones entre clase social, por un lado, y oportunidades de acceso a los distintos niveles del sistema educativo y probabilidades de éxito escolar, por otro (2). Los resultados concluían, en general, constatando la existencia de considerables desigualdades sociales en relación con la educación. Surgió así, tanto en los medios académicos como entre los políticos

(1) K. DAVIS y W. E. MOORE, "Some principles of Stratification", *American Sociological Review*, 9, 1945, págs. 242-49. (Traducción española en R. BENDIX y J. M. LIPSET, *Clase, Status y Poder*. Madrid, Euramérica, 1972, tomo I, págs. 151-70).
verse: T. PARSONS, "The School class as a social system", *Harvard Educational Review*, vol. 29, núm. 4, 1959, págs. 297-318.

(2) Entre estos estudios pueden señalarse: J. E. FLOUD y otros, *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann, Londres, 1956; A. H. HALSEY, J. FLOUD,

reformistas, la preocupación por la «igualdad de oportunidades» ante la educación.

En una primera fase, la igualdad de oportunidades se planteó básicamente como «igualdad de acceso» a los distintos niveles del sistema educativo. Partiendo de una concepción liberal, se consideraba que todo individuo posee ciertas capacidades intelectuales y ciertas aptitudes relativamente constantes, independientemente del grupo o clase social al que pertenece. Según ésto, el sistema educativo ha de ser concebido de tal manera que elimine los obstáculos socio-económicos que impiden a los niños dotados de origen social modesto sacar provecho de su inteligencia y acceder a la promoción social a la que ésta les da derecho. Consecuentemente, lo que muchas de las reformas educativas han tratado de hacer a lo largo de las últimas décadas es ampliar el número de alumnos a todos los niveles de la enseñanza, imponer la escolaridad obligatoria menos diferenciada y más unitaria, y abrir la escuela a niños venidos de todos los horizontes sociales.

En una segunda fase, sin embargo, esta concepción liberal ha sido puesta en tela de juicio, visto el fracaso de los resultados a que estaba conduciendo. Surge entonces lo que se ha denominado la «nueva» concepción de la igualdad de oportunidades. Frente a los planteamientos anteriores, centrados sobre todo en la igualdad de «acceso» para todos independientemente del origen social de procedencia, se va viendo ahora que una auténtica igualdad de oportunidades debe comportar también unas mismas posibilidades de «éxito» a lo largo de todo el proceso educativo. Las primeras reformas educativas se habían contentado con remover los obstáculos socio-económicos que impedían el acceso a la enseñanza a los niños procedentes de los estratos sociales más bajos. Pero ésto no basta. Una vez dentro del sistema educativo, está todavía la cuestión de la permanencia del alumno a lo largo del nivel de estudios de que se trate y, sobre todo, la de los resultados, el bagaje educativo, con que se sale al final de todo el ciclo de estudios. Según ésto, se trata, pues, de que, independientemente de su origen social, todos los alumnos tengan las mismas probabilidades reales de llegar, al final del proceso, a unos resultados escolares que les permita enfrentarse con la vida en igualdad de condiciones.

De acuerdo con estos planteamientos, si se quiere que el propio sistema educativo sea factor de «nivelación» social, se ha de partir del hecho de que los individuos llegan a la escuela en situaciones de desigualdad social y cultural, debido al distinto origen familiar de que proceden unos y otros. De ahí que la escuela no pueda tratarles a todos como si estuvieran en igual situación; hay que volcarse más, dándoles un tratamiento especial, sobre aquellos que llegan en condiciones desfavorables, si se quiere que, al final, exista una mayor igualdad entre todos. T. Husen es quizás uno de los que más claramente han planteado esta cuestión: «La igualdad de oportunidades im-

C. A. ANDERSON, *Education, Economy and Society*. Free Press, Glencoe, 1961; J. S. COLEMAN y otros, *Equality of Educational Opportunity*. U. S. Government Printing Office, Washington, 1966.

plica que se conceda a cada niño todas las posibilidades de desarrollar sus dones personales... Razonablemente, no se puede llegar a la igualdad a través de un trato idéntico aplicado a todos los niños. Paradójicamente, se puede decir que hay que dar a todos oportunidades iguales a un trato desigual en lo que a las diferencias sociales se refiere» (3).

La puesta en práctica de esta concepción más amplia de la igualdad de oportunidades requiere, como es obvio, nuevas estrategias por parte de los responsables de la política educativa. Estrategias que van normalmente desde la importancia dada a la educación preescolar hasta los distintos tipos de enseñanza «compensatoria». Así, partiendo del supuesto de que los niños de clase media y alta, debido al ambiente familiar, acceden a la escuela con un cierto capital cultural que les permite ya, desde el comienzo, integrarse plenamente en el proceso educativo y asimilar con facilidad los contenidos que la escuela les imparte, la extensión de la educación preescolar a los hijos de las clases populares se ve, pues, como un medio de corregir el handicap familiar de estos últimos, para que, al comenzar la enseñanza obligatoria, hayan superado, al menos en parte, las deficiencias culturales (de lenguaje, de comprensión intelectual, etc. ...) que los separan de los otros niños procedentes de un medio familiar culturalmente más favorecido. Y en el mismo sentido van las distintas medidas de carácter compensatorio, tales como conceder a los alumnos que no pueden seguir el ritmo normal de la clase una atención especial por parte del profesor, ya sea dentro de la clase misma (formando clases «especiales» para ellos o dividiendo una misma clase en secciones y dedicando el profesor mayor tiempo a la sección más necesitada) o al margen de la clase (ayuda individual o en pequeños grupos, etc. ...). Todo ello con vistas lógicamente a compensar las deficiencias culturales de los niños de origen social más bajo, para ayudarles así a superar las dificultades que puedan tener en seguir el ritmo de estudios que la escuela considera «normal»; dificultades que, de otro modo, les llevarían a los retrasos masivos y, en último término, al abandono prematuro de la escuela.

El fracaso de estas políticas, constatado repetidamente desde finales de los años 60 en los principales países desarrollados, ha hecho que se replantea la validez de las teorías en que se apoyaban. Ni los esfuerzos por una mayor igualdad de oportunidades ni la aplicación de medidas compensativas para convertir al sistema educativo en un factor de nivelación social, parecían haber dado resultados apreciables (4). Había, pues, que preguntarse por las razones de este fracaso si se quería descubrir nuevos caminos de cambio y transformación en el mundo de la enseñanza.

Una de las respuestas a esta situación fue la que dieron a comienzos de los años 70 en Estados Unidos Ch. Jenks y sus colaboradores, en un estudio

(3) T. HUSEN, *Origine Sociale et Education*. OCDE, París, 1972, pág. 43.

(4) Ver en este sentido: C. B. COX y A. E. DYSON, *Fight for Education: A Black Paper*. Londres, 1969, y *Black Paper Two: The Crisis in Education*. Londres, 1970.

sobre la influencia de la educación en la promoción de la igualdad social (5). La tesis fundamental de este estudio la resume Jenks de la manera siguiente: «Si la reforma escolar es importante para mejorar la existencia de los niños, las escuelas no pueden proporcionar una aportación sustancial a la igualdad entre los adultos. Si queremos igualdad económica en nuestra sociedad, habrá que obtenerla por un cambio de nuestras instituciones económicas, no de nuestras escuelas» (6). Con ésto se venían abajo todas las esperanzas puestas hasta entonces en la reforma del sistema educativo como cauce de movilidad social y como instrumento de igualdad socio-económica. Todas las medidas tomadas por los gobiernos demócratas en años anteriores para mejorar la situación en las escuelas a las que acudían los hijos de los estratos más bajos de la sociedad americana no habían producido resultado alguno; ni la desegregación racial, ni la creación de grupos especiales dentro de las escuelas, ni el volumen de recursos asignados a esas escuelas. En palabras del propio Jenks: «Incluso si vamos más allá de la igualdad de oportunidades y colocamos los recursos de manera desproporcionada para favorecer las escuelas cuyos alumnos tienen realmente lo peores resultados y las menores oportunidades de adquirir un diploma, ésto no mejoraría mucho sus perspectivas» (7). La solución para reducir la desigualdad económica y social no está en la reforma del sistema educativo. Los esfuerzos por la promoción de la igualdad de oportunidades en la enseñanza (apertura de los centros escolares a niños procedentes de todos los estratos sociales, extensión gratuita de la enseñanza preescolar a todos, introducción de la enseñanza compensatoria en favor de los grupos sociales más desfavorecidos, incremento de los contingentes de profesorado, etc. ...) pueden conseguir bien poco en lo que a una mayor igualdad económica y social entre unos estratos y otros se refiere. «Si se quiere eliminar la desigualdad económica —concluye Jenks— es preciso hacer de ello un objetivo explícito del poder público, no contentándose con que se pueda llegar a él asegurado a cada uno oportunidades iguales de éxito o fracaso... Si se quiere una repartición de rentas menos desiguales, se puede estimular a los patronos, por medio de impuestos fiscales o por una acción legislativa directa, a reducir las disparidades de salarios entre los trabajadores mejor y peor remunerados. Se pueden hacer los impuestos más progresivos y proporcionar complementos de renta a los que no llegan a vivir dignamente con su salario. Se pueden proporcionar igualmente de modo gratuito servicios públicos a los que no pueden aprovisionarse suficientemente cerca del sector privado...». Pero no «recurrir a manipulaciones ingeniosas de instituciones marginales como la escuela» (8), lo que, sin duda, conduciría a las mismas decepciones que en el pasado.

(5) Ch. JENKS, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, Nueva York, 1972.

(6) Ver Ch. JENKS y M. J. BANE, "Schools and Inequality" en *Saturday Review*, 17 de abril de 1972. Traducción española de A. GRAS, *Sociología de la Educación*. Narcea, Madrid, 1976, pág. 279.

(7) Ch. JENKS y M. J. BANE, "Schools and Inequality...", pág. 282.

(8) Ch. JENKS y M. J. BANE, "Schools and Inequality...", pág. 286.

Estudio como este de Jenks en Estados Unidos o el de R. Boudon en Francia (9), lo que hacen es constatar el fracaso de la escuela como instrumento de nivelación social, pero no nos descubren realmente las razones de fondo de este fracaso. Cosa que sí tratan de hacer toda una serie de nuevos planteamientos que son los que van a marcar los estudios sobre la educación aparecidos a lo largo de la década de los años 70, y a los que nos vamos a referir ahora.

2. *De la igualdad de oportunidades a la «dominación de clases» a través de la escuela.*

El punto de arranque de estos nuevos planteamientos se centra fundamentalmente en la crítica de los presupuestos teóricos anteriores. Así, se achaca a éstos el haber considerado la educación como un «recurso cuantificable», cuyo único problema es que está desigualmente distribuido entre los diferentes estratos sociales de la población. De ahí que la principal preocupación de las políticas educativas sobre la igualdad de oportunidades y la enseñanza compensatoria haya sido ver cómo se llegaba a un reparto más igualatorio de ese bien escaso que es la educación, sin preguntarse, para empezar, si ésto es realmente posible en una sociedad radicalmente desigual como la capitalista. ¿No es incongruente pedir que el sistema educativo sea instrumento nivelador e igualador, como pretenden los planteamientos sobre la igualdad de oportunidades, 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? Los esfuerzos mismos en pro de la igualdad de oportunidades ¿no están contribuyendo a perfeccionar aún más los mecanismos de selección del propio sistema educativo? Al ir desapareciendo los condicionantes más visibles que impiden el acceso de las clases trabajadoras a determinados niveles de la enseñanza e incluso algunos de los obstáculos inherentes a la organización misma del sistema educativo, el éxito escolar tiende a aparecer cada vez más como dependiendo exclusivamente de la capacidad intelectual y del aprovechamiento personal del individuo; se produce así un «ocultamiento ideológico» del proceso de selección que tiende a presentarse ahora cada vez más como el resultado de criterios objetivos y racionales; con lo cual aparece como «natural» lo que en realidad es una selección «social», fruto en gran parte de las diferencias entre unas clases sociales y otras en relación con la cultura que vehicula el sistema educativo. Según ésto, lo que los planteamientos centrados en la igualdad de oportunidades olvidan es que la cultura que la escuela transmite no es «neutra»; en una sociedad dividida en clases como la capitalista, es fundamentalmente la cultura burguesa, la cultura de las clases dominantes, la que el sistema educativo transmite.

(9) R. BOUDON, *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. A. COLIN, 1973.

Es a partir de esta crítica de los planteamientos anteriores, y de los interrogantes que surgen de ella, como se han desarrollado los nuevos esquemas teóricos que han dominado la Sociología de la Educación a lo largo de la década de los años 70. Concretamente nos referimos a la llamada «Nueva Sociología de la Educación» inglesa, a la teoría de la «reproducción» de Bourdieu y Passeron, y a la concepción Althusseriana de la escuela como «aparato ideológico del Estado». Desde el punto de vista de las relaciones entre sistema educativo y clases sociales que aquí nos interesa, estos nuevos planteamientos teóricos representan un cambio radical de perspectiva: de la «estratificación» social como sistema institucionalizado de las desigualdades sociales pasan al análisis de la «dominación» de unas clases sobre otras, tratando de ver el papel que juega en esta dominación de clase el sistema educativo.

Según M. Young (10), uno de los autores más representativos de la «Nueva Sociología de la Educación» inglesa, la principal limitación de los estudios anteriores, tanto los de corte funcionalista como los centrados en el análisis de la desigualdad de oportunidades, radica en que toman la educación como algo «dado», en que ven los elementos del proceso educativo —quién enseña, lo que enseña y a quién lo enseña— como hechos «objetivos» que están ahí, como algo que se da por descontado («taken for granted»). Frente a esta visión de las cosas, los nuevos sociólogos de la educación 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. De ahí que su interés principal se centre sobre todo en el análisis crítico del «conocimiento», de cómo se forma y se transmite el conocimiento en el contexto social de la escuela.

Es este intento de «problematizar» lo hasta entonces dado por descontado el que dirige los esfuerzos de estos autores hacia el estudio, por un lado, del currículum escolar (los contenidos) y, por otro, de los procesos de interacción entre enseñantes y alumnos, tal como éstos tienen lugar en el contexto escolar. Su objetivo es tratar de descubrir los mecanismos a través de los cuales se forma y se transmite el conocimiento. En este sentido, es significativo, por ejemplo, el contraste que establecen estos autores entre

(10) Entre los trabajos más significativos de la "Nueva Sociología de la Educación" inglesa, pueden señalarse: M. YOUNG (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Collier-MacMillan, 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. GORBUTT, "The new sociology of 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; M. YOUNG, "Taching sides against the probable: problems of relativism in Teaching and the Sociology of Knowledge", *Educational Review*, vol. 25 (3), 1973; M. YOUNG "Educational theorizing: a radical alternative", *Edu-*

el currículum «como hecho» y el currículum «como práctica» (11). En el primer caso, el currículum (los contenidos de las materias que se enseñan en la escuela) se ve como algo dado que se trata de preservar, poner al día y transmitir; sería lo que Freire ha llamado el conocimiento «bancario». La educación, en este contexto, viene definida en términos de socialización, de transmisión cultural por parte del que enseña y de interiorización por parte del que aprende. La relación profesor-alumno es la de transmisor-recipiente, con lo que todo el problema se reduce a encontrar por parte del profesor los modos y maneras más adecuados que favorezcan la receptividad del alumno y permitan consiguientemente que la transmisión se realice con éxito. Frente a este planteamiento, la concepción del currículum «como práctica» partiría del hecho de que el conocimiento no es algo previamente constituido, sino que se constituye y se forma a través de las prácticas sociales que llevan a cabo alumnos y profesores en el proceso de interacción que tiene lugar en la escuela. Aquí la idea que subyace es que los hombres colectivamente tratan de ordenar su mundo y, en el curso de este proceso, producen el conocimiento. En el caso del sistema educativo, ésto lleva lógicamente a centrar el análisis en los procesos de interacción entre los sujetos, a través de los cuales se produce y asimila el conocimiento. De ahí la importancia que cobran las prácticas sobre todo de los enseñantes, que con la manera de actuar pueden mantener y reforzar o, por el contrario, cuestionar y poner en tela de juicio, las nociones sobre el conocimiento que prevalecen en la sociedad.

Según los nuevos sociólogos de la educación, esta visión de las cosas permite llevar a cabo una doble tarea, a la vez crítica y constructiva, sobre la educación. Por un lado, 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 calificación, exámenes, evaluaciones, 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. «Problematizar» la enseñanza quiere decir, pues, para estos autores, poner de manifiesto su capacidad de ser utilizada por los grupos sociales dominantes para ejercer control sobre el resto de la sociedad. Y, por otro lado, una tarea «constructiva». Partiendo precisamente de esa visión de la sociedad como realidad «socialmente construida», sostenida y cambiada a través de la continua interacción de los hombres, se trata de desarrollar en el contexto escolar un nuevo tipo de relaciones entre enseñantes y alumnos, que les hagan conscientes de las posibilidades humanas de crear nuevas estructuras de conocimiento y nuevos modos de transmitirlo y asimilarlo; lo cual les permitirá a unos y otros cambiar sus maneras de ver y experimentar el mundo en que viven. En el fondo, subyace, sin duda, una confianza en el poder transformador de la realidad social que supone el cuestio-

(11) Ver M. YOUNG, "Curriculum change: limits and possibilities", *Educational Studies*, 1 (2), junio, 1975.

namiento del saber convencional y la construcción de visiones alternativas del mundo.

Por su parte, los planteamientos de Bourdieu y Passeron sobre la educación arrancan, 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 de los grupos y clases dominantes; reproducción cultural que tiende consiguientemente a mantener las estructuras sociales sobre las que se asienta la propia dominación de unas clases sobre otras. Como señalan en su obra *La Reproducción*, el sistema educativo para ellos es un conjunto de mecanismos institucionales «por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada, y la reproducción social mediante la reproducción cultural» (12). Su objetivo es, en este sentido, un objetivo doble: por un lado, desvelar los mecanismos institucionales del sistema educativo a través de los cuales tiene lugar la reproducción cultural y, por otro, mostrar cómo esa reproducción cultural, a su vez, contribuye a mantener y reforzar las estructuras sociales vigentes. Es este objetivo el que lleva a Bourdieu y Passeron a elaborar su teoría la «violencia simbólica».

Por violencia simbólica hay que entender todo poder capaz de imponer significaciones y de imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que están a la base de este mismo poder. Esto es precisamente lo que, según ellos, hace el sistema de enseñanza a través de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en él. Y es que toda acción pedagógica es una violencia simbólica «en cuanto que impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural» (13). Impone una arbitrariedad cultural, en el sentido de que determina qué significaciones han de considerarse como socialmente legítimas y, por tanto, como dignas de ser inculcadas a las nuevas generaciones, excluyendo otras que, en principio, podrían ser tan válidas como las que de hecho se inculcan. Y lo realiza a través de un poder basado en las relaciones de fuerza que existen entre unos grupos o clases sociales y otros. Las significaciones culturales que la escuela impone reflejan normalmente los intereses objetivos, materiales y simbólicos, de los grupos y clases dominantes. El resultado de este proceso de violencia simbólica es la formación de «hábitos» en los individuos que reciben las significaciones culturales que transmite la escuela; hábitos —mentales, de actitudes y de comportamientos— que, por un lado, son producto de las estructuras sociales que caracterizan a la sociedad en ese momento y, por otro, dan lugar a su vez a unas «prácticas» de acción y de comportamiento en los individuos conformes con esas mismas estructuras sociales; con lo cual se favorece el mantenimiento y reproducción del orden social establecido. Ahora bien, el conjunto del proceso sólo funcionará con éxito en la medida en que per-

(12) P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *La Reproducción*. Laia, Barcelona, 1977. página 51.

(13) P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *La Reproducción...*, pág. 45.

manezcan ocultos a los ojos de los destinatarios tanto el carácter arbitrario de las significaciones impuestas, como la naturaleza del poder que legitima a la institución educativa para llevar a cabo su tarea de inculcación de esas significaciones arbitrarias. Es necesario, pues, que la dependencia entre sistema educativo y grupos dominantes no aparezca, que quede velada por la imagen de neutralidad y autonomía que ha de presentar siempre la escuela en su funcionamiento. Sólo así podrá el sistema educativo cumplir la función que le corresponde de acuerdo con las estructuras sociales dominantes: contribuir a la reproducción «social» mediante la reproducción «cultural».

Aunque desde un enfoque teórico diferente del de Bourdieu y Passeron —el del marxismo estructuralista—, también Althusser centra su interés en demostrar el carácter «reproductor» de las estructuras sociales existentes que caracteriza al funcionamiento del sistema educativo en la sociedad capitalista. Partiendo de la conocida frase de Marx de que «hasta un niño sabe que, si una formación social no reproduce las condiciones de la producción, no podrá sobrevivir un año», el objetivo de Althusser es hacer ver cómo contribuye la escuela a esta reproducción de las condiciones sociales de la producción capitalista.

Toda formación social debe reproducir, en este sentido, dos cosas: las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Entre las fuerzas productivas, una nos interesa sobre todo aquí: la propia fuerza de trabajo. ¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Dándole el medio material para hacerlo: el salario. Pero ésto no basta. En el contexto de una sociedad capitalista como la actual, nos dice Althusser, no es suficiente «asegurar a la fuerza de trabajo las condiciones materiales de su reproducción para que se reproduzca como tal...»; la fuerza de trabajo ha de «ser competente, es decir, apta para ingresar en el sistema complejo del proceso productivo...»; lo que supone una cualificación diferenciada «según las exigencias de la división social técnica del trabajo, con sus diferentes puestos y empleos». Ahora bien, a diferencia de lo que ocurría en otras épocas, hoy esta reproducción de la fuerza de trabajo cualificada tiende a asegurarse, más que en el marco mismo del proceso de trabajo, fuera de él, «mediante el sistema escolar capitalista y otras instancias e instituciones» (14).

Por otro lado, para mantener y hacer funcionar correctamente las relaciones de producción capitalistas no es suficiente con reproducir «técnicamente» la fuerza de trabajo; hay que reproducirla también «ideológicamente». En palabras del propio Althusser, la reproducción de la fuerza de trabajo exige «una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que se asegure así la dominación de la clase dominante» (15). Lo

(14) L. ALTHUSSER, "El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante", en A. GRAS, *Sociología de la Educación*. Narcea, Madrid, 1976, pág. 301.

(15) L. ALTHUSSER, "El aparato ideológico...", pág. 302.

que en la terminología de Althusser, convierte a la institución educativa que realiza esta función en un Aparato Ideológico de Estado (AIE), al servicio de los intereses del sistema capitalista. Aparato ideológico que ocupa hoy una posición dominante, dada la enorme influencia que ejerce en el proceso de capacitación profesional y de socialización de las nuevas generaciones. El sistema educativo, a través de sus diferentes mecanismos de selección, va distribuyendo ya, desde ahora, a los individuos en los puestos de división capitalista del trabajo que unos y otros están destinados a ocupar en la próxima generación, preparando técnica e ideológicamente a cada uno de ellos para el rol que ha de desempeñar en la sociedad de clases capitalista. Argumentación ésta que tratarían después de respaldar empíricamente Ch. Baudelot y R. Establet en su conocido estudio de *La Escuela capitalista en Francia* (16).

Por último, el análisis Althusseriano, al igual que en el caso de Bourdieu y Passeron, concluye insistiendo en el carácter «encubierto» y «disimulado» que han de tener los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo reproduce la ideología dominante: la escuela, para poder desempeñar con éxito su función, ha de aparecer «como un medio neutro, desprovisto de ideología, donde maestros respetuosos de la conciencia y libertad de los niños que les son confiados por sus padres les hacen acceder a la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos por su propio ejemplo, conocimientos, literatura y virtudes liberadoras» (17). Así se cierra el círculo de la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, en la que el aparato escolar juega hoy un papel tan importante; reproducción que tiene lugar ineludiblemente por la propia lógica de las estructuras capitalistas y ante la que los mismos enseñantes, por grande que sea su buena voluntad y sus convicciones íntimas, se encuentran irremediabilmente impotentes.

3. *Análisis crítico de los nuevos enfoques en Sociología de la Educación.*

Los nuevos planteamientos que han caracterizado a la Sociología de la Educación en la década de los 70 suponen, sin lugar a dudas, avances positivos en la comprensión del funcionamiento del sistema educativo. Frente a las concepciones positivistas de la realidad social —en este caso el mundo de la educación— como algo dado que está ahí, que se trata simplemente de observar, constatando sus pautas de funcionamiento, como hacían los análisis funcionalistas, es evidente que los nuevos planteamientos que acabamos de ver representan una visión de las cosas mucho más dinámica y, sobre todo, mucho más crítica. Así, los nuevos sociólogos de la educación ingleses han contribuido, como hemos visto, a desarrollar una visión de la educación como proceso dinámico en términos fundamentalmente de las prácticas concretas que alumnos y profesores llevan a cabo en el marco de

(16) Ch. BAUDELLOT y R. ESTABLET, *L'Ecole Capitaliste en France*. Maspero, París, 1975.

(17) L. ALTHUSSER, "El aparato ideológico...", pág. 308.

la escuela; han hecho ver que son estas prácticas, y las definiciones socialmente condicionadas del conocimiento que la escuela transmite, las que mantienen el orden social reproduciendo los éxitos y fracasos de unos y otros en el sistema educativo. En este mismo sentido, Bourdieu y Passeron han hecho ver cómo, detrás de las formas aparentemente objetivas y neutras del funcionamiento de la escuela, se esconde todo un mundo de «arbitrariedades», el de unos contenidos culturales arbitrarios inculcados a través de una violencia simbólica igualmente arbitraria, que da como resultado en los receptores unos hábitos de comportamiento congruentes con el orden social establecido; todo lo cual contribuye sin duda a estabilizar y reforzar este mismo orden social. De ahí la necesidad de llegar a un «desvelamiento crítico» de los mecanismos ocultos que subyacen a todo el funcionamiento del sistema educativo, si se quiere ir hacia su transformación. Y lo mismo ocurre en el caso de Althusser, aunque desde una perspectiva teórica distinta. Sólo comprendiendo la importancia del A.I.E. escolar en la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, puede entenderse la lógica del 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.

Este análisis crítico del funcionamiento del sistema educativo, a que han dado lugar los nuevos planteamientos de Sociología de la Educación en los años 70, representa indudablemente 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 de clases, en realidad plantea tantos problemas como los que resuelve; por lo que no podemos considerarlo como un punto de llegada, sino que hay que tomarlo más bien como un punto de partida, tratando de enfrentarse con los problemas e interrogantes que suscita.

En lo que a las concepciones de los sociólogos ingleses se refiere, el enfoque fenomenológico desde el que han planteado el análisis social del conocimiento les ha llevado a un planteamiento claramente «voluntarista» del proceso de formación de los saberes en el contexto educativo. Los sujetos implicados, enseñantes y alumnos, estarían en condiciones de descubrir el carácter ideológico del conocimiento que se les trata de imponer 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. Existe aquí, sin duda, un excesivo optimismo sobre el poder de cambio y de transformación que pueda tener el simple análisis crítico del conocimiento; optimismo que, de hecho, ha conducido a no pocas decepciones en el caso de muchos enseñantes en los últimos años, como el propio Young reconoce (18). Y es que es erróneo pensar

(18) M. YOUNG y G. WHITTI (eds.), *Society, State and Schooling*. The Falmer Press, Londres, 1977, pág. 19.

que cualquier alternativa o redefinición del conocimiento es posible, sin tener en cuenta el contexto en que se sitúa, los límites y condicionamiento que lo enmarcan. A menudo, aun cuando los sujetos participantes en el proceso educativo lleguen a descubrir el carácter ideológico del conocimiento y puedan incluso concebir teóricamente otras alternativas, ocurre que no se experimenta como posibilidad real el trascender la actual situación. Y si ya es difícil construir un saber alternativo al dominante, se revela todavía más ilusorio pretender transformar las estructuras de la sociedad a partir de la «problematización» y del análisis crítico del conocimiento socialmente dominante.

El problema está en que toda esta corriente de la Sociología de la Educación ha tendido a aislar en gran medida el aula y la escuela del contexto social más amplio, de las relaciones socioeconómicas y políticas que las condicionan. Si la escuela transmite unos saberes determinados, no es por casualidad; estos saberes, tal y como se hallan «objetivados», son el resultado de unas determinadas relaciones sociales y responden a la lógica de unas estructuras socio-económicas y políticas concretas. Preocupados, sobre todo, por poner de manifiesto las posibilidades de cambio y transformación de la realidad que los individuos tienen en sus manos, olvidan que estas posibilidades están limitadas y condicionadas por unas estructuras sociales que van más allá de los muros de la escuela. En este sentido, es evidente que sólo situando el proceso de producción y transmisión del conocimiento que tiene lugar en la escuela en relación con las estructuras sociales se podrá descubrir por qué se produce y se transmite tal tipo de conocimiento y no otro y, lo que es más importante, por qué determinadas construcciones de la realidad parecen tener la fuerza de resistir todo intento de cambio y transformación. Y es que, en buena medida, estos autores tienden a olvidar la realidad de la «lucha de clases», en la que se halla irremediamente inmerso el sistema educativo. La formación del conocimiento, tema en el que ellos insisten en particular, no es algo que dependa fundamentalmente de la libre voluntad de los sujetos implicados en el proceso educativo, sino que responde sobre todo al papel que las relaciones capitalistas de producción asignan a la escuela con vistas a su propio mantenimiento y reproducción y, en definitiva, al mantenimiento de la explotación y dominación de clase. De ahí que, si el funcionamiento de la escuela en la sociedad capitalista es el resultado de la relación de fuerzas entre clases dominantes y dominadas, sólo cambiando esta relación de fuerzas podrá transformarse «realmente» (y no sólo en teoría) ese funcionamiento, los contenidos que la escuela transmite, al igual que el sistema de relaciones que la caracteriza actualmente. Es la lucha de clases la que crea la escuela y sólo, por tanto, la lucha de clases puede transformarla.

A diferencia de los nuevos sociólogos ingleses, tanto Bourdieu y Passeron como Althusser sí integran plenamente en sus análisis del sistema educativo las relaciones de clase. Se puede decir incluso que es éste para ellos el punto fundamental que les permite ver la escuela en la sociedad capitalista como elemento «reproductor» de las relaciones de dominación de unas clases sociales sobre otras. Planteamiento éste en el que coinciden

ambas teorías y que las diferencia claramente de las de los sociólogos ingleses. Mientras estos últimos, como hemos visto, insisten en la importancia de los sujetos como «constructores activos» de la realidad social a través del sentido que dan a su acción, Bourdieu y Passeron al igual que Althusser ponen el énfasis en las estructuras sociales, que son las que condicionan el comportamiento de los sujetos, dando lugar así a la propia reproducción. De ahí que, mientras los unos parten de la escuela y de lo que en ella ocurre, los otros sitúan el punto de arranque de sus análisis en la sociedad y en las estructuras ocio-económicas, políticas e ideológicas, para así hacer ver cómo son éstas las que condicionan todo el funcionamiento de la escuela. Este último es, sin duda, un punto de capital importancia; el problema está, sin embargo, en la manera cómo se hace este análisis de las relaciones entre el sistema educativo y las estructuras de la sociedad. Y aquí es donde, a nuestro modo de ver, es preciso hacer una crítica de fondo a los planteamientos de estos autores.

En primer lugar, hay que cuestionar el carácter excesivamente «reproductivista» tanto de la teoría de Bourdieu y Passeron como de la de Althusser. En el caso de los primeros, la reproducción del orden social establecido es el resultado ineludible del funcionamiento de la violencia simbólica sobre las actitudes y el comportamiento de los individuos. La línea que va del ejercicio de la violencia simbólica a la producción de unos determinados hábitos de comportamiento, de éstos a la reproducción ideológica de los valores culturales dominantes, y de la reproducción cultural a la reproducción de las estructuras sociales de poder y dominación, parece asegurada casi automáticamente, desde el momento en que se la considera como resultado de la lógica interna de la propia instancia educativa. Por definición, la institución educativa parece, pues, estar necesariamente condicionada a no hacer otra cosa que «reproducir» cultural y socialmente el orden social establecido. Por su parte, los planteamientos de Althusser nos llevan a idénticos resultados. La sociedad capitalista, basada en unas relaciones de producción bien determinadas, necesita, para poder subsistir y funcionar de acuerdo con su propia lógica interna, reproducir las condiciones que garantizan el proceso de producción, lo cual supone, en particular, configurar una fuerza de trabajo diversamente cualificada según las tareas que cada grupo tiene asignadas en el proceso de producción e ideológicamente adaptada al papel que unos y otros han de desempeñar en el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas. La institución educativa está, por tanto, abocada en el desarrollo de las tareas concretas a cumplir la función que tiene asignada dentro del sistema. Por mucho que se lo propongan, la acción de los enseñantes mismos no puede hacer otra cosa que sucumbir ante la lógica reproductora de las estructuras capitalistas de dominación.

Es cierto que tanto Bourdieu y Passeron como Althusser, introducen en sus planteamientos la cuestión de la «autonomía relativa» con la que ha de funcionar siempre la institución educativa si quiere realizar con éxito su función reproductora. Pero no hay que olvidar que se trata precisamente de una autonomía relativa, es decir, subordinada al mejor cumplimiento

de su papel reproductor. En otras palabras, la institución educativa goza de una cierta autonomía en su funcionamiento sólo para mejor poder ocultar ideológicamente la dominación de clase que se lleva a cabo en su seno. Lo que quiere decir que existe autonomía únicamente de cara al mantenimiento de la dominación, nunca para oponerse a ella. Se cae así en el extremo opuesto al de los nuevos sociólogos de la educación inglesa: si aquéllos, como vimos antes, tendían a poner el acento en la capacidad creativa de los sujetos implicados en el proceso educativo, lo que les llevaba a un cierto «voluntarismo» al no tener suficientemente en cuenta las estructuras socio-económicas y políticas en que está situada la escuela, las teorías de la reproducción caen en planteamientos un tanto «deterministas», al considerar el sistema educativo como totalmente condicionado en su funcionamiento por las estructuras de la sociedad capitalista y por la dominación de clase a las que estas estructuras responden. En un caso, el resultado es el optimismo ingenuo que pretende transformar la escuela y, a través de esta transformación, cambiar la sociedad; y, en el otro, el pesimismo fatalista que considera el sistema educativo como ineludiblemente sometido a la lógica de la función reproductora de la dominación de clase que la escuela no puede por menos de realizar en una sociedad como la capitalista.

En la realidad, sin embargo, las cosas no funcionan exactamente así. De hecho, no siempre existe una correspondencia perfecta en la manera como funciona la escuela y las necesidades del capital, entre los procesos de socialización y de inculcación ideológica, tal como éstos tienen lugar en la institución educativa, y la reproducción de las relaciones capitalistas de dominación a que, en principio, habría de contribuir el sistema educativo. El propio Althusser parece ser consciente de ello cuando señala la posibilidad de que en los Aparatos Ideológicos del Estado tengan lugar importantes formas de la lucha de clases debido a que la resistencia de las clases explotadas es capaz de encontrar medios y ocasiones de expresarse en ellos a través de la utilización de sus contradicciones (19). Se reconoce, pues, la existencia de contradicciones en el funcionamiento del aparato ideológico escolar; contradicciones que pueden ser aprovechadas por las clases dominadas en su lucha contra la dominación del capital. El problema está, sin embargo, en la manera cómo Althusser concibe estas contradicciones y esta lucha de clases dentro del enfoque «estructuralista» que caracteriza su planteamiento.

Como es bien sabido, para Althusser una formación social está siempre constituida por varias estructuras interrelacionadas (lo que él llama «instancias regionales»); tres básicamente: la económica, la política y la ideológica. Estas estructuras son relativamente autónomas entre sí, en el sentido de que cada una posee sus propios elementos contradictorios internamente estructurados, lo que hace que cada una tenga un ritmo de desarrollo propio. Su autonomía es, sin embargo, relativa, ya que al mismo tiempo estas diferentes estructuras son interdependientes: de hecho, la naturaleza de cada estructura aparece sólo dentro de la totalidad compleja de la que es

(19) L. ALTHUSSER, "El aparato ideológico...", pág. 304.

elemento constitutivo. Por otro lado, esta totalidad no es el resultado de la combinación de partes iguales, sino que es una totalidad «estructurada-con-dominante», es decir, que de las distintas instancias estructurales, una de ellas juega el rol dominante; rol que, de todos modos, viene siempre determinado «en último término» por la economía. Dentro de esta concepción compleja de la totalidad social, el análisis del funcionamiento de la sociedad, así como de su cambio y transformación a través del tiempo, se hace en términos de relaciones causales entre las diferentes estructuras. Causalidad que no puede ser simple y lineal, sino que necesariamente ha de ser compleja y contradictoria, dado que, por un lado, se trata de relaciones causales dentro de una totalidad estructurada-con-dominante y, por otro, que estas relaciones causales tienen lugar entre estructuras relativamente autónomas. Es precisamente esta relativa autonomía la que hace que se dé un desarrollo «desigual» en unas partes de la totalidad social respecto de otras, produciéndose así toda una serie de contradicciones internas, con lo que el funcionamiento de una determinada formación social tiende simultáneamente a «reproducir» y a «minar» a la vez sus propias condiciones de existencia. De esta manera, tendríamos explicados tanto la permanencia de los rasgos estructurales fundamentales de esa formación social que tienden a reproducirse, como su cambio y transformación a través de las contradicciones dialécticas que se dan en su seno (20).

Por su parte, Bourdieu, como ya señalamos antes, ha criticado en repetidas ocasiones esta concepción Althusseriana de la sociedad como totalidad compleja constituida por estructuras y funciones, en la que los actores sociales —individuos y grupos— no son sino meros «soportes» de las relaciones estructurales. A pesar de lo cual, cuando se examina de cerca los planteamientos teóricos de Bourdieu, tal como los desarrolla por ejemplo en su obra *Esquisse d'une théorie de la pratique*, pensamos que en realidad no están tan alejados de los de Althusser; si no en las premisas de que parten, que son diferentes, sí en los resultados concretos a los que conducen (21). En su análisis del funcionamiento de la sociedad, Bourdieu parte de la necesidad de comprender las «prácticas» que llevan a cabo los distintos grupos y clases sociales; prácticas que dependen de las posiciones o lugares objetivos que unos y otros ocupan en el campo de los conflictos y luchas que los enfrentan: según la posición que se ocupa, existe un determinado abanico de posibilidades y de oportunidades de acción objetivas. Por otro lado, cada grupo social está caracterizado por un conjunto de valores, esquemas mentales y formas de comportamiento, lo que Bourdieu denomina «hábitos» o disposiciones para percibir la realidad social y actuar sobre ella de una determinada manera; conjunto de hábitos en cuya configuración el sistema educativo juega un papel primordial. Según esto, las «prácticas» concretas que unos grupos y otros desarrollan en la sociedad dependerían

(20) El desarrollo de estos planteamientos puede encontrarse básicamente en L. ALTHUSSER y E. BALIBAR, *Para leer "El Capital"*. Siglo XXI, Méjico, 1967.

(21) Ver P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, Ginebra, año 1972.

tanto de los sistemas de hábitos o disposiciones culturales que les son propios, como del ámbito de posibilidades que les permita la posición objetiva que ocupan en el terreno de lucha. Aparentemente, pues, nos encontramos ante una visión del funcionamiento de la sociedad que, en principio, parece depender de la acción que los distintos agentes sociales llevan a cabo en el marco de las posibilidades que la estructura social permite a cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que para Bourdieu el margen de libertad de los actores sociales es muy limitado, ya que se ven forzados a actuar de acuerdo con lo que son (según los hábitos que las estructuras sociales les han hecho adquirir a lo largo del proceso de socialización) y que, por otra parte, están condicionados por unas posiciones objetivas que ocupan en la estructura de relaciones sociales, que ejercen sobre ellos presiones muy fuertes para que actúen en el sentido determinado en que de hecho lo hacen. En el fondo, aunque con distintos matices y con una formulación diferente, nos encontramos ante una visión estructuralista similar a la de Althusser en muchos aspectos: las estructuras sociales predominan claramente sobre los actores. Es esta visión precisamente la que le lleva a Bourdieu a explicar el funcionamiento del sistema educativo en términos de «reproducción» cultural y social, como vimos anteriormente; lo que hace difícil, sin duda, introducir en el análisis cualquier estrategia de contestación del orden social establecido por parte de los grupos cultural y socialmente dominados.

El problema en estas concepciones del funcionamiento de la sociedad, tanto la de Althusser como la de Bourdieu, a pesar de su diferente formulación, es que consideran las estructuras de la sociedad como algo «dado». Ven la sociedad como si fuera una máquina constituida a partir del ensamblaje de una serie de partes y que, una vez constituida, funciona por su propio dinamismo interno, tendiendo normalmente a «reproducir» sus propios mecanismos de funcionamiento. Es toda esta visión «cosificada» de la sociedad lo que hay que abandonar si se quiere realmente entender lo que es una sociedad, cómo se forma y estructura, cómo cambia y se transforma, y el papel que juegan las clases sociales en su seno. Las estructuras y formas organizativas que tiene una sociedad en cada momento histórico, hay que concebirlas como el resultado de un proceso constante de «*creación conflictiva*», creación conflictiva que en cada momento depende de la relación de fuerzas entre los distintos grupos y clases sociales en presencia. Por definición, toda clase dominante trata de configurar la organización de la sociedad de manera que responda a sus intereses, que favorezca al mantenimiento de su posición privilegiada dentro de ella. Para lo cual necesita redefinir constantemente su estrategia frente a la oposición que de múltiples maneras le presentan las clases dominadas. De ahí que la sociedad, el orden social, sea siempre una creación constante, una renovación continua de estructuras y formas organizativas de funcionamiento. Y es que no hay que olvidar que el verdadero motor de la historia, del desarrollo constante de las sociedades en el tiempo, es la lucha de clases. Es precisamente ésto lo que nos ha de hacer abandonar cualquier visión del funcionamiento de la sociedad como simple «reproducción» automática del orden social existente.

Hemos de verlo más bien como un terreno de luchas en el que los actores en presencia están en constante búsqueda de soluciones, de formas de organización y funcionamiento, que les permitan mejorar sus posiciones respectivas (22).

Esta concepción dinámica de la creación constante de las estructuras sociales a través de la lucha de clase no ha de hacernos olvidar, sin embargo, que esas mismas estructuras sociales les condicionan a su vez el propio desarrollo de la lucha de clases. Las clases sociales no actúan nunca en el vacío, sino precisamente en un campo de fuerzas socialmente organizado y estructurado de una determinada manera en cada momento histórico. Como diría Marx, son los hombres los que hacen la historia, pero siempre condicionados por unas determinadas estructuras sociales. No se trata, pues, de caer tampoco en ningún tipo de voluntarismo: las luchas de clases están siempre estructuradas por las relaciones sociales existentes y por las formas culturales que toman esas relaciones sociales en cada momento. Estructuración ésta que no ha de concebirse de manera mecánica, sino más bien como una estructura de «opciones», de «posibilidades», más o menos limitadas, cuya realización depende de la relación de fuerzas entre unas clases sociales y otras. Se trata, pues, de una relación dinámica y dialéctica entre estructuras sociales y luchas de clases; son las luchas las que producen, en un proceso de creación conflictiva, las estructuras sociales; pero, a su vez, esas mismas estructuras sociales, a medida que van siendo producidas y transformadas constantemente, condicionan, marcan límites, a la propia actuación de las clases sociales, determinan los objetivos y las formas que toman las luchas entre ellos.

Aplicando al análisis del sistema educativo este planteamiento, la dominación ideológica de clase que se ejerce a través de él no puede entenderse como algo indiscutible, como algo que se desprende necesariamente de la propia configuración de sus estructuras. Es cierto que, en el contexto de la sociedad capitalista, el sistema educativo, los contenidos culturales que transmite y el tipo de relaciones que caracteriza su funcionamiento, no pueden ser considerados como elementos «neutros» al servicio de todos los grupos y clases sociales indistintamente. La escuela, en la sociedad capitalista, refleja básicamente en su funcionamiento los intereses de las clases dominantes. Pero esto no quiere decir que las estructuras concretas que toma la escuela en un momento dado, y la forma específica en que estas estructuras funcionan de hecho, sean una pura emanación de las clases dominantes. No hay que olvidar, como hemos señalado, que toda forma organizativa de la sociedad —y la escuela es una de ellas— es el resultado de un proceso constante de «creación conflictiva» y que, por tanto, su estructuración y funcionamiento concretos dependen de la relación de fuerzas existentes en ese momento entre los grupos y clases en presencia. De ahí que los cambios y transformaciones que tienen lugar en la organización escolar, si bien contribuyen muchas veces a mantener y reforzar la dominación del capital,

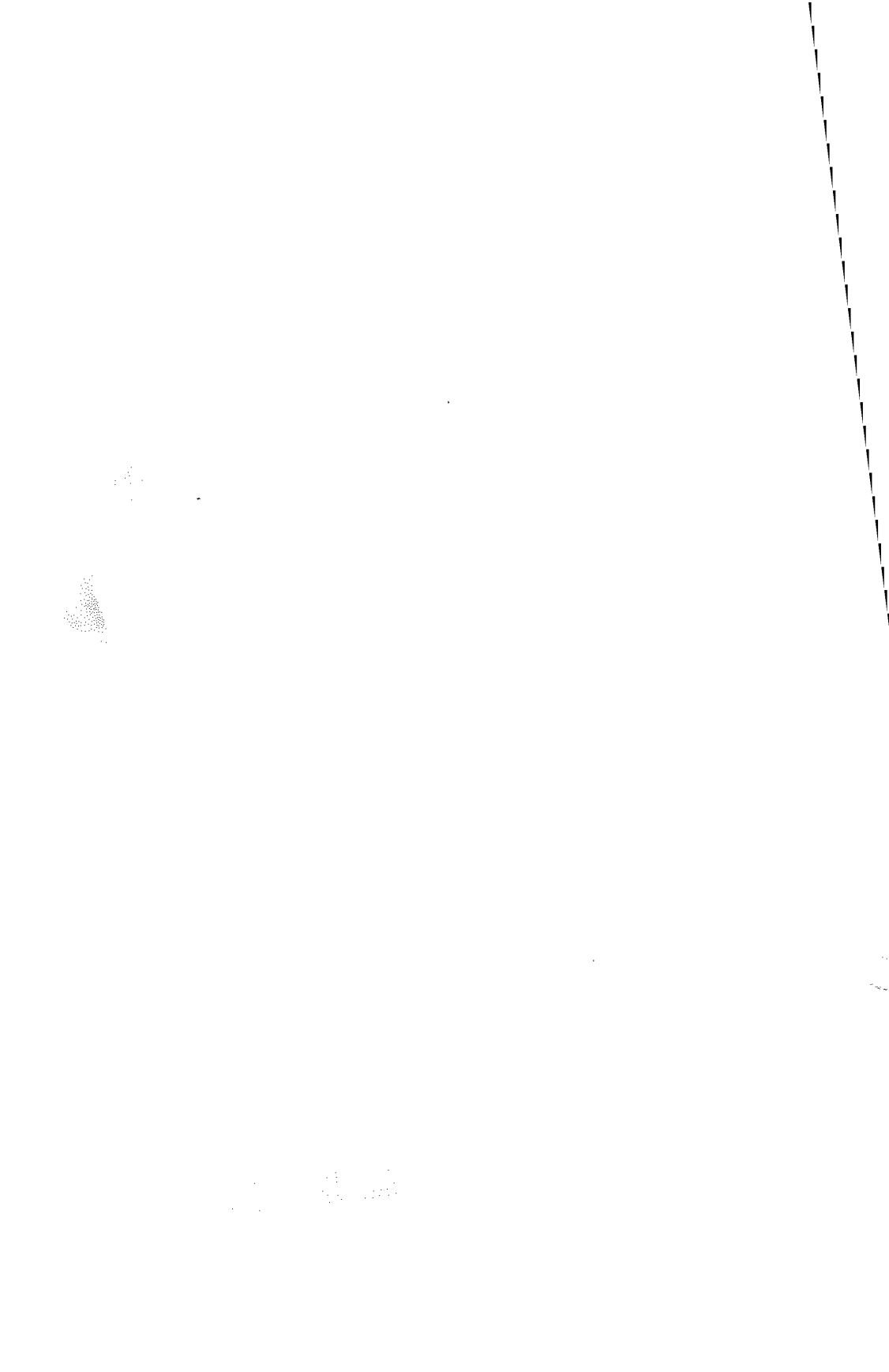
(22) Ver sobre este punto J. L. AMSELLE, "Le fetichisme de la société", *L'Homme et la Société*, enero-diciembre, 1979, págs. 163-77.

también pueden en otros casos ser reflejo de las luchas de las clases dominadas y responder a sus intereses. A menudo, cuando se habla de la «hegemonía cultural» que las clases dominantes ejercen sobre la escuela, se entiende ésta como una situación en la que los dominados están totalmente «condicionados» en sus ideas, esquemas mentales y pautas de comportamiento, como si fuera algo de lo que son completamente inconscientes y de lo que no pueden liberarse. Es cierto que existen unas definiciones oficiales de la realidad que normalmente se imponen con fuerza a cuantos participan en el sistema educativo; pero no hasta tal punto que los grupos sociales dominados no puedan reaccionar frente a ellas e, incluso, crear y difundir otras definiciones alternativas, otras maneras de ver las cosas. Existe siempre, en mayor o menor medida, la posibilidad de reacción por parte de los dominados (23).

En el funcionamiento del sistema educativo no hay, pues, nada «dado»; todo está «creándose» constantemente; creación que, evidentemente, muchas veces es «reproducción» del orden social establecido en ese momento, pero que también es, en mayor o menor grado, transformación y cambio. Tanto los contenidos del conocimiento que se manejan en la escuela, como la estructura de relaciones entre los dos distintos actores que participan en ella, están siendo constantemente producidos, reproducidos y transformados en el marco de los conflictos y luchas entre grupos y clases sociales que tienen lugar dentro y fuera de la escuela. Por otro lado, hay que tener en cuenta que las propias clases sociales tampoco son algo «dado», sino que van formándose como tales clases, como fuerzas sociales capaces de incidir en la marcha de la sociedad, a través de las luchas en que participan. En este sentido, se puede decir que lo primero y fundamental no son las clases, que, existen y luego entran en conflictos y luchas entre ellas (visión ésta muy difundida de ordinario), sino la lucha de clases, en cuyo proceso va precisamente desarrollándose una conciencia y una capacidad organizativa de clase, en definitiva van configurándose las clases como fuerzas sociales que actúan en la marcha de la sociedad (24). Con lo que el funcionamiento del sistema educativo ha de verse no sólo como resultado de las relaciones entre las clases, sino también y simultáneamente como elemento configurador de las propias clases sociales que inciden en él. Es esta visión dinámica y dialéctica de las relaciones entre sistema educativo y clases sociales la única que puede permitirnos descubrir realmente el verdadero funcionamiento de la institución educativa en la sociedad capitalista actual.

(23) Sobre esta cuestión de la dominación ideológica, es interesante ver las consideraciones que hace E. P. THOMPSON en *Tradicón, revuelta y conciencia de clase*. Ed. Crítica, Barcelona, 1979, pág. 60, así como las de R. WILLIAMS: *Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory*", en *Problems in Materialism and Culture*. Verso, Londres, 1980, págs. 37 y 55. Igualmente: J. M. MARAVALL, "Ideologías e intereses políticos: Notas sobre la sociología marxista de las condiciones subjetivas", *Sistema*, mayo 1979, págs. 43-58.

(24) Un desarrollo más amplio sobre esta cuestión de la formación de las clases puede verse en mi estudio "El análisis de las clases sociales", de próxima aparición en la revista *Sistema*.



EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y LA REPRODUCCION SOCIAL

Narciso PIZARRO

1. Desde los años sesenta, el trabajo de Pierre Bourdieu y sus colaboradores ha marcado un jalón en el estudio sociológico de la transmisión de la cultura. Bourdieu se interroga sobre un amplio espectro de fenómenos: desde los museos (1), la fotografía, los concretos mecanismos por los que el sistema de enseñanza institucional selecciona y orienta a los alumnos en función de su clase de origen, más que en el de supuestas «capacidades» individuales (3), hasta la elaboración de una teoría general del sistema de enseñanza, que publica con el título intrigante y revelador de *La reproducción* (4).

Este conjunto de trabajos despierta un gran interés en Europa y constituyen un núcleo sobre el que va elaborando una sociología de la educación, tanto empírica como teórica. Un libro de Baudelot y Establet, célebre también (5) intenta refutar las tesis de Bourdieu y su equipo desde una perspectiva marxista. En lo esencial, la crítica consiste en afirmar que *no* existe un sistema escolar unificado, sino dos, uno para la clase obrera y campesina, otro para la burguesía. Pero la polémica se inscribe en una idéntica valoración del sistema educativo como *reproductor de las relaciones sociales*. Y es este terreno común el que nos interesa más aquí.

En EE UU, años después, las ideas de Bourdieu y de los marxistas franceses, empiezan a ocupar un lugar dominante en la sociología de la educación. También entre los sociólogos anglosajones se va imponiendo la concepción que hacía del sistema de enseñanza el principal mecanismo de reproducción de la estructura de clases. Los trabajos de Bowles y Gintis (6) y los de M. Carnoy (7) son buenos representantes de ese neomarxismo americano que descubre su convergencia con la sociología educativa del inglés B. Bernstein (8).

(1) BOURDIEU, P. *L'amour de l'art*, París, Minuit.

(2) BOURDIEU, P. *Un art moyen*, París, Minuit.

(3) BOURDIEU, P. *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1967.

(4) BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

(5) BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*, París, Maspero, año 1973.

(6) BOWLES y GINTIS. *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.

(7) CARNOY, M. *Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America*, New York, Denis McKay, 1975.

(8) BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*, London, Routledge and Kegan Paul, año 1974.

2. Esencialmente, el razonamiento que criticamos se fundamenta en los postulados siguientes, explícitos o implícitos:

- 1.º Las estructuras sociales son sistemas de relaciones sociales.
- 2.º Las relaciones sociales son relaciones entre *actores*.
- 3.º Las relaciones entre actores vienen configuradas por *sistemas de orientaciones normativas interiorizadas* por los individuos en el curso del proceso de socialización (o de producción-reproducción de las características requeridas por la posición en la estructura...).

Un artículo de Louis Althusser «*Ideologie et Appareils Idéologiques d'Etat*» (publicado en *la Pensée*, junio, 1970), pone en relación las instituciones de enseñanza con (su interpretación de) la teoría marxista de la ideología y del Estado. Con este artículo, la reflexión sobre los fenómenos educativos quedaba anclada en la lucha de clases que, según Althusser, se manifiesta también en lo que llama «la práctica teórica».

Tanto Bourdieu y su escuela como Althusser y la suya confieren al sistema educativo una función esencial en el mantenimiento y constitución del orden social, siguiendo así una muy antigua tradición, cuyo máximo exponente en Francia fue Rousseau. En ella el educador es un «agente del orden», tanto más eficaz cuanto su acción es de carácter permanente, al producir la interiorización de los sistemas de orientaciones normativas de la acción de los individuos. Dicho con otra terminología: *al reproducir la ideología que constituye al individuo en sujeto, «sujetándolo» a su posición en la estructura.*

En otro contexto intelectual distinto y opuesto, al menos en sus afiliaciones intelectuales y en su terminología, la función que se atribuye al «proceso de socialización» respecto a la estructura social no es muy diferente: el sistema social, definido como sistema de roles existe y se mantiene mediante la *complementariedad de las expectativas de los roles*, frutos a su vez de la constancia de un sistema homogéneo de orientaciones normativas interiorizadas. Este sistema normativo —al que Parsons llama *la cultura*— es interiorizado por los actores mediante el *proceso de socialización*, en el que contribuyen instituciones diversas: familia, sistema de enseñanza y otras instituciones.

Las articulaciones teóricas esbozadas anteriormente son las del estructural-funcionalismo, cuyo máximo exponente es Talcott Parsons. Pero constituyen un cimiento común para buena parte de la sociología americana y, sobre todo, han sido consideradas por los autores franceses mencionados antes —Bourdieu y Althusser— como la expresión misma de la ideología burguesa.

Un análisis detallado de las tesis de Bourdieu y de Althusser demuestra que comparten, con la clásica concepción de Parsons más de un elemento esencial. Quizás el más importante de los aspectos comunes sea el conceptualizar la estructura social como un sistema de *relaciones sociales entre individuos*.

3. Si en efecto, la estructura social es un conjunto de relaciones sociales y éstas son relaciones entre individuos, el que una relación social exista y se mantenga exige que los individuos implicados asuman sus respectivos roles. Todo el problema estriba en saber si la asunción del rol es la *condición previa* de la relación social, o bien, la existencia de la relación misma genera en los individuos ese conjunto de valores —expectativas de rol— que, interiorizados, constituye una adecuada adaptación de la psicología individual a la situación objetiva.

La distinción clásica entre la *posición* y el *rol*, entre la objetividad del «locus» lefinido por el sistema relacional observable (y por sus regularidades), y las características de la subjetividad del individuo que ocupa la posición es un instrumento útil para situar mejor el problema que nos ocupa. En el fondo se trata de saber si el sistema de roles genera el sistema de posiciones, o si es al revés...

Obviamente, queda una tercera hipótesis: que ambos sistemas, el de roles y el de posiciones sociales *vengan determinados* por algo fuera de ellos. Para que esta tercera hipótesis pueda ser considerada es necesario, al menos, *designar* ese «algo» que pudiera estar —conceptualmente— fuera de ambos sistemas y que podría determinar uno y otro, así como la adecuación del uno y del otro.

La sociología ha tenido una gran dificultad en su manejo de esa realidad que es la existencia de una *subjetividad*, sin caer en la tentación de hacer de ella la naturaleza misma de lo social. Como es difícil tomarse en serio que el código es producto de la *codificación*, que la *relación es la conciencia de una regularidad de procesos*, la existencia misma de procesos sociales objetivos se ve suplantada por el *sentido* que tiene para el individuo su inserción objetiva en ellos.

Que este sentido se transmite, que el proceso de socialización (o de sujetamiento) efectuado primero en la familia y después en el sistema de enseñanza (formal, institucionalizada) se encarga de esta transmisión del sentido, constituido de la subjetividad, es algo evidente. Y también lo es que esta transmisión es *diferencial*, que la circulación de los individuos por los sistemas educativos se hace con pautas diferentes que los dirigen hacia posiciones sociales diferenciadas y, una vez en ellas, cualesquiera que sean las ideas y valores previos, su comportamiento viene definido por una *lógica de la posición*, a su vez determinada por la de las condiciones de la reproducción objetiva de los procesos sociales objetivos. (Buena prueba de ello es el destino de esa generación que, en Europa, es la de mayo del 68 y en Estados Unidos, la de Berkeley del 66).

Pero también lo es la célebre afirmación de Lenin cuando, como elemento de la Nueva Política Económica, concluyó que «la democracia se para en la puerta de las fábricas»: ¿no significa ésto que, una vez establecido que los objetos se producen en una *cadena de montaje*, las relaciones sociales, tanto «posiciones» como «roles» están determinadas absolutamente? Los procesos productivos y las articulaciones objetivas entré ellos, sin las que ninguno existiría, son, en suma, determinantes, generadores de sistemas de posición y de roles. Sin duda las cadenas de montaje funcionan

mejor cuando un proceso educativo ha generado en los individuos ligados a ellas las actitudes y los valores adecuados. Pero los individuos, *aunque no sean «adecuados»*, aprenden: la inteligencia es, precisamente, *capacidad de adaptación*. Todo el problema de la reproducción, entonces, se desplaza. Se trata menos de entender las génesis de las actitudes y de los valores asociados que de explicar con la específica naturaleza y articulación de los procesos productivos, qué mecanismo o proceso afecta a los individuos a una posición *dada* y, sobre todo, los mantiene en ella. El atribuir al sistema de enseñanza la responsabilidad de la reproducción social es pues ignorar que el proceso objetivo en el que y por el que ésta se realiza *genera sistemas de posiciones y los reproduce* y que esta reproducción de los sistemas de posiciones es una condición previa a toda afectación de los individuos a una u otra posición ya «*dada*».

4. Dicho de otra manera: para que un sistema de enseñanza que separa a los individuos y los sujeta simbólicamente, haciéndolos interiorizar los sistemas de orientaciones normativas adecuados a su ocupación de una posición prefijada pueda funcionar es necesario, precisamente, que *el sistema de posiciones exista*, se mantenga y, por lo tanto, que se reproduzca. Este sistema de posiciones forma parte integrante de la estructura social y no se puede reducir, en ningún caso, al sistema de roles, que constituye el aspecto psico-sociológico subjetivo, de la realidad designada con la expresión «sistema de posiciones».

Si no se puede explicar la existencia ni la reproducción del sistema de posiciones sociales por los roles asociados con ellas, entonces no es legítimo el atribuir al sistema de enseñanza la función reproductora de la estructura social. A menos, claro está, que como se ha hecho desgraciadamente muy a menudo, se crea *realmente* en la autodeterminación del sujeto, de los sujetos y se confunda la política y la pedagogía en una olla donde el voluntarismo ocupe el lugar de una teoría del cambio social.

Como decíamos al principio, el atribuir al sistema de enseñanza tan grave responsabilidad en el mantenimiento del orden social, en la reproducción de la estructura social, equivale a considerar que esta última no es *más que* un sistema de interacciones entre individuos —llamadas «relaciones sociales»— determinado por un orden simbólico.

5. Las consecuencias prácticas de tal concepción son, a nuestro entender, enormes: sobre todo, en lo que afecta a la práctica política. En efecto, *si la estructura social* no es más que un sistema de interacciones interindividuales y normativamente reguladas, el cambio de la estructura social —todo cambio, reforma o revolución— no puede ser más que el resultado de una acción pedagógica (o ideológica...). Al cambiar las orientaciones de los actores, se cambian las pautas de interacción y, por lo tanto, la estructura social. Y dado que «hacer política» es un obrar sobre las orientaciones de los individuos...

De esta concepción de las relaciones entre individuos y estructura social se derivan posiciones ideológicas y estrategias diferentes. Por ejemplo,

se puede concluir —como lo hacen en su práctica muchos partidos políticos— que la tarea esencial es el situar hombres con la debida educación, con la ideología adecuada, en las posiciones sociales adecuadas. Paulatinamente, el sistema de posiciones se vería ocupado por «hombres nuevos» que, cuando fueran suficientemente numerosos podrían hacerlo funcionar de otra manera y cambiar las formas de relación entre los hombres.

Aunque desde el punto de vista de los intereses de un partido no cabe duda de la eficacia de esa estrategia, desde el punto de vista del cambio social el problema es diferente: porque los hombres acaban adaptándose a la *posición* que ocupan y comportándose en consecuencia...

Cabe otra orientación a partir casi de las mismas premisas: intentar, como lo hicieron muchos de los miembros de esa generación de mayo del 68, el *no ocupar* posiciones definidas por la estructura social, el «vivir en el margen» y establecer entre ellos otro tipo de relaciones sociales, germen de una sociedad diferente. Con esta solución se evita el efecto de la posición sobre el individuo. Pero, por otra parte, al no resolver el problema de la *reproducción* de ese nuevo sistema de posiciones, no se ha conseguido cambiar la estructura social: las «nuevas relaciones» duran lo que duran los individuos biológicos que están en ellas (y, a veces, mucho menos).

Tanto desde la perspectiva del cambio social como desde la valoración del «statu quo», la insistencia sobre la función del sistema educativo es, simplemente, un error de análisis. El conservadurismo, que hace de la educación tradicional la más fiel garantía del mantenimiento del orden, encuentra en la dinámica de los procesos productivos mismos un factor de cambio en el sistema de relaciones sociales mucho mayor que el que podría generar una educación modernizadora. De este fenómeno hemos tenido ejemplos recientes en muchos países.

6. Ahora bien, con las afirmaciones precedentes, no intentamos negar en absoluto la evidente importancia del sistema de enseñanza como concreto mecanismo que contribuye a la afectación de los individuos a las posiciones sociales. Tampoco queremos negar que un sistema educativo pueda ser disfuncional respecto al sistema de posiciones y, por lo tanto, un obstáculo para el buen funcionamiento de los procesos en los que se insertan éstas. Sólo queremos insistir en un aspecto esencial, olvidado por la sociología de la educación: que la afectación de los individuos a las posiciones sociales requieren que éstas últimas existan y se reproduzcan. Y, por lo tanto, que la estructura social *no* se reproduce al reproducir los actores solamente.

Llegamos, pues, a considerar el sistema de enseñanza como un «factor» asociado a la reproducción de la estructura social. Pero no el único: las fuerzas de orden público o el marketing contribuyen igualmente a la reproducción social, en tanto en cuanto cooperan en el mantenimiento y en el funcionamiento del sistema de posiciones.

El fenómeno de la *reproducción social* es mucho más complejo que el de la pura reproducción de las características de los actores. Tema poco es-

tudiado (9), la reproducción social, constituye uno de los más prometedores para integrar los términos antitéticos de viejas polémicas metodológicas: estructura o historia no se oponen sino se complementan, los aspectos semánticos y objetivos de los procesos sociales se integran y la subjetividad se resitúa en su función estructural cuando se examinan los fenómenos sociales en esta perspectiva de la reproducción social, tan cargada de ambigüedades fecundas.

Pero esta vía de interrogación de la realidad social es incompatible con las barreras disciplinarias: política y economía, sociología y semántica se entrelazan en el fenómeno de la reproducción de forma tan estrecha que las distinciones entre disciplinas pierden sentido, se transforman en obstáculos para la investigación. Al mismo tiempo, aparece una vez más la imperiosa necesidad de efectuar una crítica de los fundamentos de las ciencias sociales.

(9) A pesar del libro de Yves Barel (*La reproduction sociale*, París, Anthropos), que no consigue ni siquiera plantear el problema.

3. Sociología de las Instituciones Escolares

EDUCACION PREESCOLAR Y RETRANSMISION CULTURAL EN ESPAÑA

Alberto MARTINEZ DE LA PERA

El sociólogo corre la tentación de estudiar la educación preescolar en España sólo desde el ángulo de la notoria evolución cuantitativa, prejuzgando quizás que tal evolución supone por sí misma un proceso social en la medida en que se favorecen las oportunidades culturales, lingüísticas, intelectuales de los niños procedentes de las clases populares.

Esbozamos aquí otro enfoque complementario que nos permita ver las nuevas funciones ideológicas llevadas a cabo a través de la inculcación de valores tales como la autoridad, la competición, la educación del carácter y de la personalidad, etc. Consideramos fundamental esta relación entre moral y pedagogía, no para cuestionarnos sobre la inculcación más adecuada a las condiciones objetivas por las que atraviesa la sociedad, como quería Durkheim, sino para observar (insinuar aquí) qué función cumple esta inculcación ética en relación a la estructura social y a la estructura de clases.

Estudiamos esta inculcación ética a través del *modo* de producirse, una vez admitido el presupuesto teórico de que toda educación es ante todo inculcación cultural. Nuestra exposición no niega que el niño tenga capacidades educativas que se desarrollarán progresivamente, pero situándonos en una perspectiva más general, decimos que todo educador posee de manera implícita los valores culturales a los que trata de conformar a sus alumnos y que deseamos conocer. Estos valores se inscriben en una amplia gama significativa en el campo de la autonomía que se le puede conceder al niño y que van desde la libertad sin límites o «educación negativa», de que habla Rousseau, a la total dependencia y sumisión completa a una serie ilimitada de normas dadas. De este modo, al mismo tiempo que postulamos que toda acción educativa es transmisión cultural e inculcación, nos interesamos por conocer cuales son los valores que la pedagogía escolar trata de imponer. Puede parecer paradójico, en este sentido, que hablemos a la vez de inculcación y de espontaneidad, de imposición y de expresión creadora, del mismo modo que, desde el punto de vista jurídico, el reconocimiento de la libertad como derecho personal dado parece oponerse al postulado de que son los padres los que «enseñan» prácticamente este valor al niño. En realidad, estas paradojas obedecen a una concepción idealista de la educación, implícita en las ideologías dominantes que la consideran como pura comunicación de valores absolutos.

Sobre la base de esta teoría sociológica de la educación que explica, por lo demás, la continuidad y permanencia durante largas épocas, de diferentes culturas concretas, nuestro interés va a centrarse en los valores específicos que se transmiten únicamente a través del modo de inculcación. Así,

cuando, por ejemplo, consideramos el psitacismo, sistema de enseñanza basado en la memorización, ampliamente utilizado sobre todo en las secciones infantiles de las Escuelas clementales, queremos conocer no los contenidos ideológicos, morales, etc., que se memorizan, sino exclusivamente los valores éticos que se transmiten implícitamente de la manera menos ostensible, por el hecho mismo de la memorización. Del mismo modo, la enseñanza activa, la enseñanza lúdica, etc., nos interesan en tanto que implican por ellas mismas y haciendo abstracción de los objetivos perseguidos, una orientación ética determinada que es la formulación concreta y más fuertemente enraizada de los objetivos mismos.

Haremos referencia a dos principios fundamentales que dirigen el modo de inculcación en la fase específica del preescolar: las relaciones educativas de autoridad, de un lado, y el esfuerzo y la expresividad lúdica, de otro, que guardan relación estrecha con las técnicas utilizadas y con los objetivos culturales que se transmiten. Nuestra intención consiste en observar precisamente hasta qué punto estos modos de inculcación tienen un carácter ascético, es decir, de disciplina, de sumisión y de dependencia (dimensión pasiva), y de esfuerzo, de formación de una personalidad fuerte y combativa (dimensión activa). Disciplina y esfuerzo constituyen los dos rasgos distintivos del carácter ascético que puede revestir una práctica pedagógica, y nos esforzaremos en indagar hasta qué punto se encuentran presentes en la educación preescolar. La propensión al desorden, a hacer lo que le da a uno la gana, a las tendencias y apetitos desordenados, tal y como son percibidos por algunos sectores teóricos y prácticos de la educación preescolar necesita, según ellos, de una moderación, de una disciplina, o acaso de una autodisciplina; por otro lado, la repulsa que experimenta o puede experimentar el niño hacia el esfuerzo que todo trabajo educativo comporta puede desembocar también en una pedagogía del esfuerzo y de la formación del carácter y de la personalidad.

En razón de esta hipótesis de trabajo y dentro de las posibilidades de extensión que permite una ponencia, limitamos nuestra exposición a una de las formas institucionales significativas de educación preescolar que se han dado en la historia de la educación preescolar en España, la «enseñanza personalizada». Las formas institucionales se configuran en base a caracteres institucionales externos y a condiciones objetivas tanto de los agentes educativos como de los usuarios. Podemos hablar de formas institucionales significativas en la medida en que han respondido a las demandas de las clases cultivadas. En este sentido, la tradicional ausencia de demanda educativa o de cualquier otra clase que ha caracterizado a las clases dominantes respecto de la enseñanza preescolar muestra precisamente la carencia de legitimidad social de las formas institucionales antiguas. Se trataba de una enseñanza desvalorizada que no respondía a los intereses de la clase dominante, aunque algunos grupos de intelectuales de la pequeña burguesía la utilizaran mediante fórmulas innovadoras en la estrategia de lucha por el poder que mantenían contra las clases política y económicamente dominantes (por ejemplo: las Escuelas de párvulos creadas por el liberal Montessori en 1838, o los Jardines infantiles promovidos por la Institución

Libre de Enseñanza después de la I República). Digamos de paso que entre las condiciones que han contribuido a suscitar este interés de las clases dominantes por la educación preescolar institucional cabe destacar, negativamente, la crisis del servicio doméstico tradicional y, positivamente, la elaboración de un modelo educativo dominante de atención al niño al que han contribuido, bajo diferentes especies de legitimación, la vulgarización y la difusión de la psicología infantil tanto como la ideología legitimadora del sistema social relativa a la escuela. Por otro lado, los mismos contenidos inculcados constituyen ciertamente una «cultura infantil elitista» por los valores que aporta y por las disposiciones intelectuales, éticas y estéticas requeridas para su apropiación cultural.

Aunque nuestra investigación no ha llegado a formular las características precisas del público que utiliza la Enseñanza Personalizada ni del que utiliza otras formas de educación preescolar (particularmente los Jardines infantiles modernos), ambos se incluyen en la categoría general de las «clases cultivadas», grupo complejo que comprende fracciones de la alta, mediana y pequeña burguesía, y que considera el capital cultural como patrimonio básico a incrementar en sus estrategias de clases.

La Enseñanza Personalizada se constituye a nivel de enseñanza primaria y secundaria, pero trasciende inmediatamente a la enseñanza preescolar. En este nivel, tiene antecedentes inmediatos en una personalidad tan destacada en la educación preescolar española como Aurora Medina, o lejanos en la misma María Montessori, pero su elaboración teórica y organizativa corresponde al jesuita francés Pierre Faure, quien imparte fuera de sus fronteras cursos acelerados cuyos puntos de vista son rápidamente asimilados por las «Teresianas» que crean en Madrid el centro piloto «Somosaguas». Su influencia sobre la enseñanza religiosa privada ha sido considerable sobre todo a través del control de las Escuelas normales de la Iglesia (1).

Nuestro interés por analizar la Enseñanza Personalizada radica en su valor teórico al proporcionarnos un modelo de transmisión de valores directamente vinculados con una de las ideologías dominantes que legitiman nuestro sistema social, la ideología liberal y tecnocrática. Por otro lado, esta Enseñanza Personalizada que se instala en gran parte de colegios privados guarda estrecha relación con otras varias formas institucionales de educación preescolar.

I. *La Enseñanza Personalizada, una pedagogía ascética.*

Detengámonos previamente en el análisis de las «relaciones educativas de autoridad» tal y como se dan en la Enseñanza Personalizada. Este concepto puede ser dimensionado en varios niveles tales como: ejercicio de la espontaneidad en la programación de actividades, en la conducción de cada

(1) P. FAURE, *La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución*, Revista de Educación, 247, 1976, págs. 5-10.

una de ellas, en la existencia y tipo de sanciones utilizadas; libertad de elección entre varias actividades; condiciones generales del uso de la libertad. Observemos brevemente estos elementos, primero a través de la teoría pedagógica de los autores representativos de la Enseñanza Personalizada, y después a través de la misma práctica pedagógica de los centros adheridos a esta corriente pedagógica.

La Enseñanza Personalizada se presenta como respuesta racional a las necesidades impuestas por el desarrollo de las fuerzas productivas y de los instrumentos de producción. «La clase debe llegar a ser un lugar de trabajo organizado racionalmente», dice Faure (2). Todo está clasificado (documentos, instrumentos, juegos) y el espacio se encuentra dividido en «rincones», «áreas», «zonas». Así, la «zona religiosa» (zona preferida en los centros confesionales) posee un cuadro de la Virgen, la Biblia, un cirio, algunas oraciones compuestas por los niños; la «zona de la naturaleza» está dividida en tres reinos; la «zona del material sensorial» recoge los instrumentos o juegos para desarrollar todos los sentidos corporales; la «zona de la matemática» agrupa torres, toneles, barras, regletas, etc.; la «zona artística» se distingue por el caballete, las pinturas, plastilina, papel y materiales diversos; la «zona del menage» comprende las escobas trapos, plumeros, esponjas..., la «zona del material común» tiene lápices, pinturas, gomas, tijeras, sacapuntas, etc.; existe por fin, la «biblioteca» provista de cuentos, libros. Toda esta estructuración del espacio, donde los instrumentos ocupan un lugar tanto más preferente cuanto son más útiles, se completa con la «línea de Montessori» en el centro, que sirve de forma objetivada de la norma en los ejercicios de normalización.

En el interior de este cuadro técnico, la espontaneidad del niño debe sufrir una canalización continua, precisamente «para que (esta espontaneidad) no se manifieste aleatoriamente» (3), puesto que «el adulto debe estar convencido de que el niño, lo mismo que él, prefiere saber a dónde va» (4); de ahí la importancia de la programación, de las fichas. Esta programación servirá «para que todo esté listo para que sea el niño quien busca y encuentra». El niño deviene entonces un «proyecto» de hombre (5) y un proyecto específico, individual e irreplicable, en constante interpelación a su propia superación sea por las solas instancias personales o sociales (orientación laica), sea por la instancia definitiva y sobrenatural, Dios (orientación confesional).

El niño interpelado por la familia, por la sociedad o por Dios debe responder «de manera responsable» a esta vocación desde su más temprana edad. Cada actividad tiene por función aproximar un poco la realidad al proyecto, pero la misma organización va a permitir ejercitar esta respon-

(2) P. FAURE, *La educación personalizada*, Revista de Educación, 247, 1976, página 15.

(3) Idem, pág. 16.

(4) Idem, pág. 16.

(5) M.^a BEGOÑA EZCURRA, *Una experiencia de educación personalizada en un centro preescolar*, Revista de Educación, op. c., págs. 84-85.

sabilidad: se confía a cada niño pequeñas tareas que van desde la recogida de juegos o alfombras hasta la repartición de sandwiches. Por otro lado, existen en la Enseñanza Personalizada ejercicios llamados de normalización que tienen como objetivo mantener al niño en estado de interiorizar los mensajes que recibe o de asimilar los descubrimientos que hace por sí mismo.

Los indicadores utilizados en la encuesta (6) para medir el nivel de libertad acordado al niño reproducen en la práctica los conceptos pedagógicos reseñados. Así, es frecuente la presencia de material lúdico perceptible y al alcance de la mano, como condición que favorece la estimulación de los intereses del niño. También se da en más de la mitad de los casos la elección entre varias actividades, tema que se sitúa en el centro mismo de la «enseñanza individualizada». Un «índice importante de la espontaneidad de una actividad escolar es el hecho de que el niño hable, posea la libertad de hablar y hasta el uso preferente de la palabra: hemos encontrado alrededor del 20 por 100 de centros donde el niño lleva la «voz cantante» en las actividades, mientras, claro está, la educadora le escucha. En cuanto a las sanciones, se observa una clara tendencia a eliminar los castigos, aunque no así los premios (materiales, afectivos o de aprobación y alabanza) que son dominantes. También es significativa la práctica de hacer vigilar el orden por el mismo niño, sobre todo en ausencia de la educadora.

En general, como síntesis de todas las observaciones obtenidas, podemos afirmar que el modo de inculcación es impositivo, al menos en los niveles más determinantes de la transmisión cultural (programación, condiciones generales que intervienen para que la elección de una actividad y la manera de realizarla sean lo más libre posible...), que es por ello mismo una inculcación directamente impuesta. A partir de este momento, cuando la pieza está escogida y el escenario compuesto, al niño puede interpretar tal o cual papel predeterminado con un tipo de indumentaria fabricada en serie. Y entonces es cuando le inculcan la virtud o el rasgo psicológico, eso depende, de la responsabilidad. Esta responsabilidad se define por dos límites solamente (en apariencia) impuestos a su espontaneidad (pero no a su libertad): un límite educativo frente a todos los roles interpretativos posibles (y se llega a introducir un «contrato de trabajo» entre el «metteur en scène» y el niño) y un límite social (no se puede molestar la inspiración de los demás, artistas o simples intérpretes).

Este valor de la responsabilidad, interiorizado por medio de los modos de inculcación fundamentalmente, se persigue ampliamente sobre todo en los centros preescolares para las clases medias. Tiene un componente indi-

(6) La encuesta de Centros, realizada básicamente entre 1974-1975, consta fundamentalmente de: a) un estudio descriptivo de 46 centros preescolares diferentes, según características del público y de la acción pedagógica; b) 51 monografías de otros tantos tipos institucionales preescolares, añadiendo enfoques relativos a las características de los agentes educativos y de la demanda familiar; c) la explotación de un cuestionario dirigido a 250 profesores de preescolar vinculados a la Enseñanza Personalizada, según todos los puntos de vista anteriores.

vidual y otro social que asegura y explican la importancia que se le concede. Más todavía, la responsabilidad, valor ético fundamental, se sitúa en el eje mismo de la enseñanza religiosa o láica y de los conceptos religiosos o láicos sobre el niño. En la pedagogía de los centros religiosos, la responsabilidad tiene un sentido moral que va más lejos que el puro deber ético y que engloba el concepto tradicional de obediencia (al profesor) y le supera por el compromiso ante los otros niños y ante sí mismo. En el caso de la responsabilidad psicológica, el niño encuentra la norma en él mismo o en la sociedad. Sin embargo en ninguno de los dos casos el niño toma como fuente principal de su actividad el interés que ella misma puede producirle. Hay con todo una diferencia notable entre estos dos tipos de responsabilidad: la responsabilidad psicológica está más cerca de los fines educativos, por ellos mismos, láicos, incluso si hay un vacío entre la actividad y los intereses del niño (que todo lo más se elaboran abstractamente).

Pasemos a la dimensión activa de los modos de inculcación centrándonos en la «pedagogía del juego». La pedagogía del «juego educativo», a la vez irreal y expresivo, ha encontrado en España algunos defensores (Alcántara y García, introductor y teórico de Fröbel, Maillou...). Defensa contra la pedagogía de Montessori, por ejemplo, muy orientada hacia finalidades prácticas y muy poco imaginativas, y contra una pedagogía tradicional que considera aún al centro de preescolar como «escuela del saber». La escuela activa del «savoir-faire» y la escuela tradicional del saber tienen en común el principio del esfuerzo y del hábito del trabajo. El principio de la «actividad» debe continuar en el modelo de escuela preescolar moderna del juego, pero estas actividades han de insertarse en un contexto lúdico.

Montessori propone una finalidad clara de aprendizaje para todas las actividades del niño. La especificación de los diversos tipos de educación, así como el repertorio diversificado del material sensorial tratan de alcanzar el mayor número de objetivos, sin olvidar los más útiles (ejercicios sobre la vida práctica: saludos, barrer, poner en orden las cosas...). Incluso no existe el juego libre. Se lo reemplaza por los «juegos sensoriales», por el trabajo en un jardín o por el cuidado de animales. Es cierto que su pedagogía activa se basa en los intereses del niño, pero todas las cosas pueden llegar a ser interesantes para el niño... a un nivel u otro, y lo más frecuente es que las cosas más desprovistas de interés llegan a ser las más interesantes para él: son los juegos. Para Montessori los juegos comportan siempre en filigrama una finalidad instructiva o educativa. Utiliza a menudo, por ejemplo, el juego consistente en sacar de un cesto el papel con el nombre del juego con el que podrá jugar el niño si lo sabe leer y conoce su nombre.

El Padre Faure se inclina por la misma pedagogía ascética en la medida que a) todo aprendizaje —y sobre todo el aprendizaje intelectual— supone un trabajo penoso, incompatible con el juego, y b) los deberes profesionales exigirán del niño ulteriormente una actitud ascética. Para él tampoco, el interés inmediato y sensible —tal como lo soñaba Rousseau— no es posible

buscarlos en la educación (7). Ya hemos visto que la experiencia «Somosaguas» se considera especialmente influida por Faure (8). Y se ha visto la orientación moral implícita en las técnicas de educación del movimiento, que no permiten una finalidad productiva, el mayor rendimiento intelectual posible, que hubiera preferido Faure. Esta pedagogía activa busca el esfuerzo de manera planificada. Los «planes de trabajo» —compromisos responsables entre la educadora y el niño— tratan de racionalizar la producción y el esfuerzo ascético para liberar al hombre de mañana de las amenazas de la civilización contemporánea (9).

Sentados estos presupuestos, el tema de la creatividad es el que mejor permite comprender la intención pedagógica de la Enseñanza Personalizada. La creatividad no es más que la «capacidad de dar una respuesta original, con iniciativa personal» (10), es decir, la manera que tiene el hombre de «construirse a sí mismo», de hacer «su propia conquista» (11), de realizar su propio proyecto personal. «Crear es sinónimo de interiorizar» (12) dice Faure, e interiorizar cada vez más, infatigablemente, con un espíritu que no se conforma con el dato alcanzado y que trata de descubrir cuáles son las posibilidades expresivas del niño, en lugar de dejarle practicar lo que quiera.

Es como si la preocupación racionalizadora se aliase con el espíritu ascético para impedir que la imaginación del niño crease alguna cosa nueva, puesto que primero el niño «debe personalizar lo que recibe, la herencia, las influencias externas, todo ese martilleo de datos que vienen desde que se levanta hasta que se acuesta» (13).

Los juegos, en consecuencia, están despojados de su carácter de placer, al mismo tiempo que superan la pura finalidad instructiva, devienen... medios ascéticos. El aspecto que interesa más llega a ser el orden y la disciplina implícitos en el juguete o explícitos en los juegos sometidos a reglas sociales (14). Para esta pedagogía, la educación del movimiento tiene como finalidad el dominar el cuerpo a nivel de la percepción, de la adecuación corporal (flexibilidad de la columna, tensión muscular, equilibrio...) y la coordinación motora. La intención ascética de este método es clara: «Lo que importa no es el resultado sino el esfuerzo» (15).

Los resultados de la encuesta sobre el terreno llevada a cabo confirman los análisis de la pedagogía en los centros vinculados a la Enseñanza Personalizada. Si llamamos «juego educativo» al que reviste el doble carácter

(7) P. FAURE, *Ideas y métodos en la educación*, Narcea, 1972, págs. 7-8, 105-106 y 109.

(8) I. GUTIÉRREZ, *Experiencia Somosaguas*, Narcea, 1971, pág. 48.

(9) I. GUTIÉRREZ, *Experiencia Somosaguas*, op. c., págs. 9-12.

(10) Revista de Educación, op. c., págs. 155-159.

(11) Idem, pág. 156.

(12) Idem, págs. 156-157.

(13) Idem, pág. 156.

(14) A. MEDINA, *Actividad lúdica del preescolar*, Revista de Ciencias de la Educación, 79, 1974, págs. 331-332.

(15) I. GUTIÉRREZ, op. c., págs. 31-40 y cap. V.

de irreal y desinteresado, el tipo de juego dominante en estos centros puede ser denominado «juego dirigido», en la medida en que pueden llegar al máximo nivel imaginativo de irrealidad (así, la mitad de los centros observados realizan actividades dramáticas por lo menos una vez por semana), pero poniendo siempre en primer término la finalidad intelectual o, más significativamente, la formación del carácter y de la personalidad. Esta intención personalista se expresa, por ejemplo, a través de las modalidades del dibujo/pintura (individuales) que se llevan a cabo: más de la mitad de las educadoras encuestadas valoran y utilizan preferentemente el dibujo libre sobre otras formas más tradicionales (colorear o completar el dibujo). El niño puede entonces proyectar su propia experiencia mediante el dibujo percibiéndose, primero, diferente de los otros niños y, luego, como más o menos dotado de calidad artística expresiva, lo que va generando en él la conciencia de su propia identidad, en conexión ciertamente con otros numerosos procesos en los que dominan los estereotipos sociales.

En el campo de los «estilos de pedagogía» de las diferentes formas institucionales de educación preescolar —que no entramos a describir y analizar, y donde se observa la correlación entre los dos componentes básicos, la libertad y el juego—, la «pedagogía ascética» en sus dos vertientes, confesional y laica, toma un relieve singular tanto por la nitidez de los postulados educativos propios a los movimientos que la representan como por el tipo de público que educa. Esta «pedagogía ascética», utilizada en uno u otro caso por religiosas o por laicas, pero que tiende a una expresión no-confesional, es el punto de unión y de transición de una misma función de moralización realizada primero por la imposición de normas morales y de principios religiosos, y más tarde interiorizada prestando atención a valores humanos y técnicos.

Al mismo tiempo, en la medida en que esta «pedagogía ascética» ha tenido y tiene aún una clientela de clases medias y superiores, por un lado, y en la medida en que ha sido llevada, por otro lado, por grupos religiosos que trataban a la educación como campo de inculcación religiosa y también como medio de superación de las injusticias sociales, o por las fracciones intelectuales de las clases medias interesadas en dar la máxima legitimidad a su función, esta pedagogía ha asumido la nueva concepción psicoeducativa del niño implícita en los fundadores de la Escuela Nueva y elaborada por los psicólogos contemporáneos que se han ocupado del niño pequeño.

De esta manera se encuentran adecuadamente en la «pedagogía ascética» la confluencia de dos procesos evolutivos, el de la esfera moral, que de confesional tiende a devenir laica y que tiene como cuadro general los cambios ideológicos producidos, y el de la esfera educativa, que preocupada primero por la definición de los nuevos contenidos (educativos por oposición a instructivos) se interesa ahora por elaborarlos científica y sistemáticamente así como de transmitirlos al niño tan pronto como éste pueda valerse por sí mismo (autonomía motriz y fisiológica).

Las diferentes pedagogías se alimentan de estos dos procesos, pero cada una los asimila e interpreta según sus propias características institucionales.

Aunque sólo fuese por esta reinterpretación institucional propia, la pedagogía de los centros de enseñanza preescolar no es el resultado cuasi-mecánico del estado de una sociedad en una época dada, como a veces Durkheim se inclinaba a pensar. Las instituciones preescolares tienen una autonomía relativa específica que les permite actuar sobre el campo político. En este sentido las «clases cultivadas» (y en el XIX ya Montesino, López Catalán y los principales representantes de la I.L.E. son un claro ejemplo) promueven la educación preescolar con la intención de legitimar un campo de actividad propia, en el marco de la confrontación de poderes que mantienen con el poder económico y político. Sin embargo, la influencia mayor se opera estructuralmente a través de los efectos buscados y de los no deseados. La conformación ética que se opera a través de los modos de inculcación específicos de las instituciones preescolares penetra profundamente en la personalidad infantil, en forma de hábitos, y es la base de transformaciones sociales de gran envergadura.

II. *Ideologías dominantes y valores implícitos.*

De la mano de los autores pedagógicos representativos de las diversas formas institucionales de educación preescolar y abarcando el campo total de estas formas institucionales, ponemos ahora en relación los valores implícitamente inculcados a través del modo de inculcación, que giran en torno a los dos ejes autoridad/libertad y valores expresivos/utilitarios, con las ideologías dominantes que legitiman el sistema social español desde el pasado siglo y coincidiendo con la aparición de las primeras formas institucionales que perduran hasta la actualidad.

Pedagogía autoritaria y familia tradicional.

Se puede considerar el primer rasgo estudiado en el modo de inculcación, el estilo de autoridad utilizado, en relación con la ideología tradicional y, más concretamente, con la institución familiar que expresa y encarna el estilo autoritario de modo singular. Si ciertamente se puede asociar este rasgo a las formas de autoridad existentes en todas las estructuras sociales de la sociedad española, tenemos interés en analizarlo a la luz de la ideología y de la moral implícitas en el modelo de familia tradicional tanto porque las instituciones preescolares tratan de imitar sus aspectos esenciales como porque la familia es la institución que conserva con más vigor los valores de la tradición.

Ha existido una manera radical de considerar a la familia como único medio normal de educar al niño (Montesino, I.L.E., Alvarez Cánovas). Hay un canto nostálgico de la familia tradicional, escuela de trabajo, lugar de las tareas domésticas artesanas, hogar donde los niños se cobijan alrededor de la madre. La Escuela de Párvulos no existía puesto que no era necesaria: «la mejor escuela de párvulos será siempre el cálido rincón del hogar y el seno amoroso de la madre». La gran industria trae consigo los «problemas

sociales», siendo uno de los más importantes la crisis de la familia, célula fundamental de la sociedad. La madre, en efecto, se ve forzada a trabajar fuera de la casa al ser absorbidas las industrias familiares por la gran industria. Los niños son «lanzados al arroyo» y la elección debe hacerse entre la calle o la escuela. La escuela es entonces un mal menor si no un remedio.

A medida que la teoría pedagógica ofrece nuevas posibilidades al desarrollo pedagógico del niño, se hace necesario tomarlas en consideración. Se trata entonces de salvaguardar el imperialismo de la familia tradicional, así como de apropiarse de los modelos educativos escolares. El representante de esta orientación es A. Maíllo con su concepción de la educación preescolar como «institución que imita a la familia y la supera, pero obedeciendo a las líneas maestras de sus preocupaciones y tareas» (16).

La Ley General Básica de Educación de 1970 supera por primera vez la pura función sustitutiva de la enseñanza preescolar, lo que es de notar puesto que pretende, en su conjunto, una finalidad técnica directa. En este momento, por un lado, las modernas corrientes pedagógicas no se pueden olvidar, pero, por otro lado, la ideología de la familia tradicional se expresa bajo la forma latente de «voluntariado» (voluntario para quienes tengan los medios) y bajo la forma manifiesta de determinadas disposiciones legales.

Tras de estos tipos descriptivos que permiten insinuar la estrecha dependencia de las instituciones preescolares en relación con la familia tradicional, así como bosquejar la evolución de las concepciones del preescolar, formulamos el lugar que esta familia tradicional da a la autoridad. Pues bien, se puede hablar aquí con Moya de un «orden familiar», fundado en el autoritarismo paternalista (17), que reviste la condición de sagrado, protegido interior y exteriormente por un sistema de tabús culturales cuya transgresión puede conducir en último término al crimen y a la muerte. Este orden familiar reposa sobre estructuras familiares conocidas: elevado número de hijos, familia extensa, asignación de roles domésticos a la mujer y totalización de roles extradomésticos en el marido.

Partiendo del hecho de la penetración profunda del modelo de familia tradicional en la sociedad española contemporánea, es fácil comprender cómo aquélla ejerce los efectos modélicos de sus características más propias sobre las instituciones que nacen, primero, para sustituirle caritativamente en su rol educativo.

Pedagogía del esfuerzo e ideología liberal.

La educación preescolar ha alcanzado un crecimiento relativamente considerable en la demanda, en las dos últimas décadas, en gran parte, debido a las expectativas de promoción social de las familias. Mayor será la pre-

(16) A. MAILLO, *Manual de educación de párvulos*, Santiago Rodríguez, Burgos, página 388.

(17) Véase C. MOYA, *Familia e ideología política*, en *Las ideologías y la España de hoy*, Seminarios y Ediciones, págs. 97 y ss.

paración en el punto de partida, mayores serán las garantías del éxito escolar futuro, se piensa en relación con la etapa preescolar.

La significación que se concede al sistema educativo y también, concretamente, a la enseñanza preescolar en esta perspectiva es capital hasta el punto de constituir un principio fundamental de legitimación del orden social. Ahora bien, se hace necesario distinguir lógicamente entre funciones de legitimación, que cumple la educación preescolar en cuanto permite, de alguna manera, la igualdad de oportunidades «a la salida», y la función de reproducción (directa) de los valores propios de cada clase social. En efecto, la generalización de la educación preescolar es un hecho nuevo, sobre todo en cuanto comporta la renovación de las funciones cumplidas.

Antes la educación preescolar estaba ligada tradicionalmente a una función sustitutoria o compensatoria de la familia; actualmente toma un nuevo sentido en tanto que salida-con-igualdad-de-oportunidades en la carrera del éxito en la escuela primaria, y en tanto que etapa fundamental en la transmisión de valores de clase.

Esta segunda función, que no es a menudo explicitada, es tanto más importante cuanto que por la implantación de la enseñanza técnica y racionalizada en los niveles superiores de la enseñanza, se opera una disminución en la transmisión de la cultura como dominante estético-desinteresada, disminución compensada por el reforzamiento a nivel preescolar.

Volviendo a nuestra idea de «carrera» que se establece para el niño, cada vez más pronto y acaso también cada vez más difícil, hay que decir que las aptitudes y capacidades que la ideología de la igualdad de oportunidades trata de definir abstractamente como innatas cuenta, pero también el esfuerzo personal, el trabajo, el espíritu de combatividad y de lucha. El segundo aspecto se pone de relieve en el momento de la salida, y el primero servirá de explicación, más o menos satisfactoria, en el momento del éxito o del fracaso.

En relación con el tema del esfuerzo, del sacrificio que produce el mérito, las instituciones educativas tienen actualmente un modelo ideológico en el que pueden inspirar sus pedagogías concretas, del mismo modo que, en otras épocas, se inspiraban en ideologías religiosas o filosófico-ascéticas. En realidad, la ideología que postula la igualdad de oportunidades no es más que la aplicación al sistema educativo, y en su formación actual, de la misma ideología liberal que al mismo tiempo que definía la igualdad formal ante la ley, desconocía las desigualdades reales; la diferencia está en que estas desigualdades no proceden de la sangre o del nacimiento, como era el caso en las formaciones sociales feudales, puesto que son la expresión de las capacidades individuales, por un lado, y del mérito, de la iniciativa y del espíritu de competición de los individuos, por otra parte.

La asociación que se establece entre pedagogía del esfuerzo personal y estas ideologías dominantes no es en absoluto arbitraria. Es posible encontrar, por ejemplo, frecuentes conexiones formuladas por los autores mismos de la reforma educativa actual a propósito de estos dos temas (18), mientras

(18) Ver, por ejemplo, el *Libro Blanco de Educación*, introducción.

que los autores pedagógicos del siglo XIX limitan las razones que legitiman la implantación de la educación preescolar, primer paso para la alfabetización, a la necesidad de instrucción que precisa el pueblo para ejercer sus derechos democráticos (19).

Una pedagogía que incluso a través de las actividades lúdicas busca la finalidad ascética y la creación de una personalidad fuerte y definida, se orienta en el mismo sentido de competición y lucha implícitos en la ideología liberal más pura o en sus formas más actualizadas (ideología tecnocrática). En la medida que esta pedagogía supera la mera satisfacción de los objetivos escolares, comporta una legitimidad superior a las pedagogías utilitarias, pero al mismo tiempo, la expresión ascética es una forma inferior de la expresión creativa, propia de ciertos Jardines de infancia modernos. La expresión ascética, en efecto, es también una creación, pero una creación personal, previa a la acción sobre el universo cultural o social exterior; se halla en una etapa necesaria de preparación que no puede eliminarse ingenuamente y que, por lo demás, obedece a los principios ideológicos formulados por el poder dominante. En este sentido, es posible detectar en el fondo mismo de la ideología liberal y a través de sus formulaciones más corrientes («niño con vocación artística», «dotado de iniciativa», etc.), una referencia a ciertas cualidades innatas, es decir, propias de quienes las han heredado, que constituyen el patrimonio cultural de la clase históricamente dominante o dotada, al menos, de un capital cultural elevado. Es válido pues referirnos a la presencia de una cultura humanista caracterizada fundamentalmente por la valoración de las actividades desinteresadas, puesto que suponen una distancia, de juego y de dominación al mismo tiempo, en relación con la realidad práctica.

(19) El derecho al voto está ligado a la alfabetización en los debates ideológicos de la época. Esta misma conexión se establece en la Ley Moyano, que utiliza las mismas formulaciones que otras leyes educativas de los nuevos estados burgueses.

LA ESCUELA RURAL EN ALGUNAS COMARCAS CATALANAS: ESTRUCTURA, EFECTOS Y POSIBLES FORMAS DE EVOLUCION

Marina SUBIRATS

1. *Introducción. La escuela como instrumento de transformación social. Tipo de transformaciones operadas.*

El modelo de escuela de masas, aparecido con el proceso de industrialización, ha sido un instrumento importante para la substitución de unas formas culturales y relaciones sociales precapitalistas por otras capitalistas. Ello no significa que la escuela haya sido únicamente utilizada para implantar y favorecer los objetivos de las clases dominantes. El tema de a quién sirve la escuela es uno de los más complejos de la sociología de la educación, y tal vez aquel en que resulta menos posible la generalización. La presencia masiva de las clases populares en la escuela ha influido de modo decisivo en su funcionamiento y objetivos, determinando una serie de situaciones que necesitan, en cada caso, de un análisis específico.

Vamos a desarrollar, en esta ponencia, un caso extremo de desequilibrio de poder entre el aparato escolar y sus usuarios: el análisis de la escuela en el ámbito rural, y de la forma en que ha contribuido y contribuye a la evolución de este ámbito.

El ámbito rural presenta dos diferencias básicas, en comparación con el urbano, y por lo que se refiere a las condiciones en que se inserta la escuela. En primer lugar, el sistema de valores, símbolos y representaciones que la escuela utiliza pertenecen a un universo social y cultural distinto al de la cultura rural. Esta ha conservado durante largo tiempo una serie de rasgos precapitalistas, vinculados a la permanencia de determinadas formas de producción. No hay, pues, continuidad entre la cultura rural y la escolar, sino que ésta se presenta como un elemento transformador, modernizador, que tiene que negar a aquella. En segundo lugar, la población rural —por lo menos en España— ha tenido a su alcance un número menor de instrumentos de organización colectiva y aun de instrumentos institucionales que le permitieran apropiarse, al menos en parte, del aparato escolar, e introducir en él ciertas modificaciones.

La hipótesis que desarrolla esta ponencia es la de que la escuela no ha contribuido a la transformación de las áreas rurales en el sentido de introducir en ellas formas culturales capitalistas, sino que ha contribuido, pura y simplemente, a la destrucción de la sociedad rural. Es decir, más que la integración al modo de producción capitalista, a sus formas de relación social y cultural, lo que se produce es la negación de la sociedad rural y el trasvase de población al ámbito urbano.

Esta afirmación requiere que, antes de seguir adelante, hagamos algunas precisiones:

1) Pretender que la escuela hubiera podido transformar los procesos productivos propios del ámbito rural sería, evidentemente, absurdo, ya que la base económica de estos procesos escapa de modo casi total al funcionamiento escolar. No es pues sorprendente que la escuela no haya realizado esta transformación. Si lo es, sin embargo, que incluso en aquellos casos en los que la variación de los procesos de producción tiende a introducir las formas propias del capitalismo en la agricultura, la escuela siga al margen de este proceso, y continúe siendo un elemento de negación y destrucción del mundo y la cultura rurales. Es decir, la escuela, pensada para unas transformaciones que dan absoluta prioridad a la forma de vida urbana, aparece como incapaz de adaptarse a las transformaciones que se producen en la agricultura, e incapaz de desarrollar, respecto a una agricultura que adopta formas propias del capitalismo, el mismo papel que desempeñó en relación al proceso de industrialización.

2) La industrialización implicó importantes migraciones campo-ciudad, y ha significado, de modo general, una inmensa pérdida de población campesina. En este aspecto, la escuela ha servido para la transformación de la población rural en urbana, del trabajador agrícola en trabajador industrial. Ello ha creado una serie de formas de funcionamiento que hoy aparecen totalmente incrustadas en el aparato escolar y cuya modificación se presenta como enormemente difícil.

Ahora bien, el momento actual presenta características muy distintas a los inmediatamente anteriores, en España. La crisis económica ha determinado el estancamiento del empleo industrial e incluso su recesión, y con ello el freno de las migraciones campo-ciudad. La población activa agraria es todavía, en España, relativamente muy elevada, en comparación con los países vecinos. Nada nos asegura, sin embargo, que la crisis económica terminará a corto plazo y que los procesos en curso antes de la crisis van a reanudarse. En el caso concreto de Cataluña la situación es algo diferente: con un 9,5 por 100 de población activa en el sector agrario, Cataluña se acerca a las cifras europeas. No existe ya por lo tanto, en el campo, una gran reserva de población activa que vaya a incorporarse en los próximos años a los núcleos urbanos; las tierras menos productivas han sido ya abandonadas, y la escasez del empleo en la industria hará difícil la incorporación de nuevos campesinos a las ciudades. Desde el punto de vista económico, las migraciones campo-ciudad se presentan hoy de forma negativa. También desde el punto de vista urbano: los niveles de concentración urbana a los que ha llegado la sociedad catalana se encuentran ya en niveles superiores a los deseables.

En estas condiciones no es, por lo tanto, conveniente, que prosiga la migración campo-ciudad, y hay que frenar todos los elementos que la favorecen. Ahora bien, en la medida en que las condiciones de la vida campesina, y especialmente el nivel y funcionamiento de equipamientos y servicios, se hallan muy por debajo de las aspiraciones de la población, es pre-

visible que las migraciones se mantengan. En algunas de las áreas rurales que hemos estudiado, efectivamente las migraciones se han mantenido en el período 75-80, y la posibilidad de marcharse sigue estando presente en el discurso rural, incluso en las áreas ricas. Por ello se hace más urgente la reconsideración del papel de la escuela, que sigue siendo uno de los elementos que contribuyen a la emigración.

2. *Los mecanismos escolares de destrucción del mundo rural y su aceleración reciente: análisis de dos casos concretos.*

Las reflexiones expuestas hasta aquí se basan en los resultados del estudio de dos comarcas de características muy diferentes entre sí. Aun cuando no es éste el marco adecuado para una exposición de los datos empíricos, haremos una referencia a la situación de ambas comarcas y a los resultados obtenidos para analizar, de forma concreta, cuales son los mecanismos a través de los que opera la escuela y por qué los consideramos como instrumentos de destrucción del mundo rural. El análisis completo de ambos casos será publicado como parte de un estudio más amplio que estamos realizando con la colaboración de la fundación «Esico». Además de los datos obtenidos a través de encuesta en nuestro estudio hemos utilizado también, para la confección de esta ponencia, un estudio de M. González Bueno (1).

Deliberadamente se eligieron, para el estudio de la escuela rural en Cataluña, dos áreas geográficas que representan los dos extremos de las formas que hoy tiene la sociedad agraria catalana: la comarca del Pallars Sobirà, como sociedad rural en vías de desaparición, y la comarca de l'Urgell representativa de una situación de plena transformación de la agricultura, hoy altamente productiva.

El Pallars Sobirà es una comarca muy extensa (1.355 kilómetros cuadrados), situada en el Pirineo de Lérida. Tiene, en 1975, unos 6.000 habitantes. Se halla sometida, desde hace siglos, a un fuerte aislamiento, como consecuencia de sus características geográficas y climáticas. Hasta principios del siglo XX poseía un sistema económico y social prácticamente autosuficientes, con características culturales muy peculiares. Ya desde 1860 se inicia la emigración, que se mantendrá de forma constante a lo largo del XIX y se acelera extraordinariamente a partir de 1960. En el siglo XX, a la emigración se une la decadencia del sistema económico local: desaparición del artesanado, pérdida del ganado mular, abandono de la forma tradicional de pastoreo..., Paralelamente se produce la penetración de las grandes centrales hidroeléctricas, que utilizan el agua de los ríos pirenaicos pero crean escasísimos puestos de trabajo.

Muy brevemente resumida, la situación de esta comarca en los últimos veinte años ha sido la siguiente: pérdida casi total del sistema económico propio, no compensada por la implantación de actividades industriales; asi-

(1) M. GONZÁLEZ BUENO, *Escuelas, pueblos y barrios*, Akal editor, 1980.

milación de unas formas de consumo y de unas necesidades de equipamiento características de la sociedad industrial, entre las cuales destaca, junto al coche o los electrodomésticos, la demanda de cultura y de atención médica. Este aumento de las necesidades, enfrentado a una disminución comparativa de recursos, y, sobre todo, a la falta de atención de la administración, acelera de forma brutal el despoblamiento de la comarca, que, en un siglo, había perdido 10.000 habitantes, en 15 años pierde 4.000. Es importante retener esta idea de la falta de equipamientos colectivos como determinante central de la emigración: en efecto, la propia migración produce un cierto equilibrio entre recursos de la zona y habitantes, y por tanto un aumento de la renta per cápita que permite poner al alcance de los campesinos aquellos bienes que pueden procurarse individualmente: coche, televisión... La adquisición de estos bienes no hace sino acentuar la diferencia en relación a los equipamientos colectivos: carreteras sin asfaltar, falta de teléfono o de agua corriente, falta total de equipamiento sanitarios...

No existen, en esta comarca, núcleos urbanos importantes: la capital, Sort, cuenta con unos 1.500 habitantes, y ha ido perdiendo, en los últimos años, muchas de las funciones que desempeñaba anteriormente, como por ejemplo la de cabeza de partido judicial. La paulatina desaparición del sistema del «hereus», eje vertebrador de la vida social pallaresa en el pasado, ha roto las jerarquías sociales y todo el sistema simbólico que las acompañaba.

Hasta principios de la década de los setenta, la estructura escolar de la comarca estuvo formada por escuelas rurales en las que se impartía la enseñanza primaria. Los niños participaban desde la infancia en la actividad económica de la familia, centrada sobre todo en la ganadería vacuna. Sólo algunos niños, hijos de las familias ricas, marchaban a estudiar fuera de la comarca, en colegios privados de La Seu, Lleida o Barcelona. En los años sesenta algunos niños estudiaron el bachillerato en Sort, con dos maestros que les daban clases, y se examinaban como libres en el instituto de Lleida. Pero sólo una escasísima minoría llegaba a esta enseñanza media, y eran, generalmente, los hijos de los abogados y profesionales liberales de Sort. El niño campesino iba sólo a la escuela de su pueblo y se incorporaba después al trabajo, o emigraba, por razones económicas.

A partir de la probación de la Ley General de Educación comienza el proceso de concentración escolar, es decir, el cierre de las escuelas rurales y el traslado de los alumnos. En 1975 había todavía en el Pallars 12 escuelas; en 1980 quedan seis, de las cuales tres imparten únicamente la primera etapa y concentran en otros pueblos a los niños de la segunda. Es decir, hay tres escuelas completas en la comarca; las otras tres pueden aún desaparecer, y efectivamente se encuentran ya amenazadas, especialmente en un caso. Algunos niños conmutan diariamente, otros cada semana. El equipamiento escolar de la comarca queda completado con dos centros en los que puede realizarse el bachillerato. No hay ninguna enseñanza profesional.

Este proceso de concentración escolar provoca una fuerte repulsa y oposición de las familias y aún de los pueblos enteros; sin ningún éxito, puesto que la administración prosigue sus cierres. El primer argumento que local-

mente se esgrime contra la concentración escolar es el del coste personal, las molestias y los peligros que implica el traslado de los niños, especialmente en una zona donde quedan carreteras no asfaltadas, la nieve puede llegar a impedir la circulación, etc. Este problema es suficientemente conocido, y no insistiremos en él. Veamos cuales han sido los otros efectos de la concentración detectados en la zona:

1) El cierre de la escuela supone, para la comunidad rural, la pérdida de la única institución que pone de manifiesto el vínculo con la comunidad nacional. En la mayoría de estos pueblos ya no hay cura; el maestro —o maestra, más frecuentemente— era la única persona venida del exterior. Su presencia solía ser conflictiva, precisamente porque establecía un contraste generalmente negativo para las formas de vida local; pero a la vez se deseaba su aprobación y su intervención: su sola presencia demostraba ya un reconocimiento, una atención exterior a la comunidad.

Este carácter de la escuela como representante de un orden exterior queda plenamente patente en las entrevistas: se trataba de un orden exterior que la escuela imponía al pueblo, pero que a la vez plasmaba la vinculación de éste a una comunidad más amplia, rica e ilustrada. La escuela imponía unos ritmos de vida distintos a los ciclos de la agricultura: tiempo de trabajo y tiempo de vacaciones, horas de entrada y de salida... En este aspecto, el cierre de la escuela acelera la desintegración de la comunidad rural. La frase «si cierran la escuela el pueblo muere» que nos ha sido repetidamente citada, no es una exageración, sino que expresa la muerte civil de la comunidad rural en el momento en que desaparece el último vínculo institucional con la comunidad nacional.

2) El traslado diario o semanal a otras poblaciones para ir a la escuela no parece plantear grandes problemas de adaptación a la población infantil, puesto que todas las escuelas de concentración se hallan en un medio que aún podemos considerar rural. No hay, en este aspecto, un cambio cultural. Pero si se produce, en cambio, un corte definitivo respecto del medio de origen, al cual difícilmente el individuo podrá volver. Ello se debe a que deja de aprender toda la serie de capacidades productivas que aún hoy necesita para poder vivir en esta zona, y que sólo se adquirían por aprendizaje directo, en convivencia con la familia. Actualmente es imposible que los jóvenes que ya han vivido la concentración escolar se reintegran a la producción ganadera doméstica: «no saben lo que es una vaca», es la expresión más frecuente. Frente a la pérdida de estas capacidades se les plantea la necesidad de estudiar, como un imperativo abstracto no vinculado a ninguna forma de actividad productiva, puesto que ni siquiera es posible recibir una formación profesional. Y se produce, efectivamente, un aprendizaje diferente, pero que no es tampoco el aprendizaje de la vida urbana —inexistente en la zona—, sino de un saber y un sistema de valores que sólo alcanzarían una aplicación práctica en el ámbito urbano.

3) La pérdida de unas capacidades concretas y la adquisición, en su lugar, de un saber abstracto de poca calidad se convierte forzosamente en

un elemento de emigración, puesto que no hay empleos alternativos, en la comarca, de carácter industrial o comercial, que permitan la inserción de otras calificaciones. La aplicación del saber adquirido requiere la continuación de los estudios, sea a través del acceso a los estudios superiores, sea a través de la formación profesional, que sólo pueden ser cursados fuera de la comarca. Y de nuevo, ambos tipos de estudio podrán hallar aplicación únicamente a través de empleos urbanos, inexistentes en la comarca.

4) La escuela no procura ningún tipo de preparación para la actividad agrícola y ganadera de la zona. Lo que se ha producido, pues, ha sido una creciente descualificación agraria, que en esta zona ha conducido a problemas graves: se han adoptado formas de cultivo y ganaderas características de otras zonas, que no permiten aprovechar los recursos naturales, muy específicos, de la montaña. Ello ha conducido a la pérdida casi total de la raza vacuna autóctona, a la pérdida de la riqueza forestal..., fenómenos muy acelerados en los últimos años, a partir del momento en que los niños son trasladados. La desaparición del saber tradicional, y de sus formas de transmisión, deja un vacío que no es ocupado por ninguna de las formas de saber técnico, porque la escuela no es un instrumento capaz de impartirlo, y no existe ningún otro.

5) Todos estos factores inciden muy profundamente en el despoblamiento de la comarca. Algunos inciden de forma directa: ante la necesidad de separarse de los hijos, sea mandándolos a las escuelas de concentración, sea mandándolos fuera de la comarca, a internados —caso que ahorra el coste personal del traslado pero genera gastos económicos que a menudo las familias no pueden afrontar, muchas familias deciden emigrar en el momento en que los hijos llegan a la edad escolar. La población misma indica que el cierre de las escuelas rurales ha sido una de las principales causas que han motivado la emigración en los últimos diez años, en una etapa en que ya no actuaron tan fuertemente los elementos económicos —mejores sueldos en la industria, pobreza local...

El saldo es evidente: migraciones de familias, migraciones de adolescentes al término de la enseñanza primaria. En ambos casos la escuela es la plataforma que determina la marcha, la desaparición, hoy ya en una etapa muy avanzada, de esta sociedad rural.

La actitud de la población frente a estos hechos es compleja: La adopción de formas de vida y de niveles de aspiraciones similares a los ciudadanos ha sido propiciada especialmente por la televisión. La educación de los hijos es pues una exigencia muy extendida, que aparece incluso como algo irrenunciable, vergonzoso para los padres si no se produce. Los propios maestros han inducido esta actitud, con la crítica a los padres que no se preocupan de la marcha de los estudios de sus hijos. Que el hijo se marche, estudie, se coloque en la ciudad, sigue siendo la máxima aspiración local. Pero existe, a la vez, una gran tristeza por el rápido ritmo de despoblación; la pirámide de edades del Pallars muestra una población tan envejecida que no es en absoluto evidente que dentro de unos años siga existiendo vida

humana estable en la mayor parte de la comarca. El descontento que ello genera juega a favor de que nadie se marche, y a la vez, se sigue tomando la decisión individual de hacerlo. En este aspecto, se exige una escuela local, pero una escuela diferente, que no sea el inicio del camino de la ciudad. La lucha mantenida hasta ahora ha sido fundamentalmente defensiva, para impedir los cierres de escuelas, no para cambiar un modelo cultural o recobrar el valor de la cultura propia. De hecho esta cultura local —riquísima en el pasado en ritos, utilización de hierbas, brujería, ceremonias nupciales, instrumentos específicos, etc.— está hoy tan desarticulada que ni siquiera aparece como una alternativa posible.

La comarca de l'Urgell es una zona de características geográficas y económicas totalmente distintas a las del Pallars. De hecho, la delimitación comarcal se ajusta mal a la realidad socio-económica: al Oeste de esta comarca está situada la plana de l'Urgell, zona que fue regada por la construcción de un canal, en el siglo XIX, y que atrajo una gran inmigración de campesinos pobres del Norte, de la zona montañosa y seca. Esta zona se ha caracterizado por la implantación de una agricultura extremadamente dinámica. En la plana de l'Urgell se produce rápidamente la implantación de técnicas de cultivo nuevas: sus habitantes se desplazan a menudo a distintos países europeos para conocer las innovaciones. Llama enormemente la atención la forma de vida local y sobre todo la capacidad de innovación, probablemente debida a la implantación relativamente reciente de campesinos pobres, no ligados a tradiciones anteriores.

El Este de la comarca está ocupado por una zona de características diferentes: Geográficamente forma parte de la Segarra, con una agricultura de secano relativamente rica, pero más tradicional que en la zona Oeste.

Desde el punto de vista demográfica la comarca tiende a una ligera pérdida de habitantes. Por otra parte, existen en ella tres núcleos que se consideran urbanos, uno de ellos con más de 10.000 habitantes.

Hasta la década de 1970 la escuela estuvo formada por los centros rurales y algunos centros públicos y religiosos en las ciudades. A los centros religiosos acudían los hijos de los campesinos más ricos, que estudiaban en ellos el bachillerato y, en algunos casos, llegaban a la enseñanza superior. A partir de 1970 desaparecen muchas de las escuelas rurales, en un proceso de concentración escolar que determina que, en 1980, existan sólo seis escuelas completas de EGB en toda la comarca. Hay, además, siete escuelas rurales, que imparten la primera etapa. En el curso 79-80 había en el Urgell 538 alumnos concentrados, de los cuales 440 en escuelas públicas. Estos alumnos se sitúan entre los 4 y los 13 años, y efectúan un transporte diario, cuyo tiempo oscila entre los 10 y los 90 minutos, con un promedio de 34 minutos por alumno. Hay además, en la comarca, tres institutos de enseñanza media y tres centros de formación profesional.

De las seis escuelas de concentración, algunas se encuentran en medio rural, como la de S. Martí de Maldà (unos 600 habitantes). Las otras en las ciudades. El funcionamiento, en ambos casos, es muy diferente: en las escuelas de concentración en medio rural parece producirse una mayor integración de los alumnos, hecho semejante al que hallábamos en el Pallars.

Analizando sobre todo los efectos de la concentración en medio urbano hallamos los siguientes hechos:

1) Muchas de las consecuencias de la concentración son similares a las observadas en el caso anterior: la pérdida de las escuelas aparece aquí también como un elemento de debilitamiento de la comunidad rural y de su personalidad civil. Menos, sin embargo, que en el caso anterior, puesto que la vinculación a un sistema social más amplio aparece aquí asegurada por los traslados frecuentes y la relación fácil con los núcleos urbanos. Sin embargo, el cierre de las escuelas determinó también aquí una fuerte oposición de las familias, y la organización de asociaciones de padres, sin que se haya conseguido, sin embargo, frenar las concentraciones.

2) Los problemas más importantes detectados en esta comarca son, sin embargo, los derivados del trasvase rural-urbano efectuado por la concentración escolar. Las escuelas de concentración de las zonas urbanas son aquellas que presentan mayores conflictos: la jerarquía de centros característica de las ciudades entre escuelas privadas y públicas opera una selección inmediata, de manera tal que los niños de clase media van a las escuelas religiosas, y las públicas son, casi exclusivamente, escuelas de clase baja, de una clase baja formada sobre todo por castellano-parlantes, con una serie de carencias culturales, debidas al desarraigo, sobradamente conocidas.

Así pues, los alumnos de los núcleos rurales son trasladados a un medio urbano, acuden a unas escuelas en las que se encuentran en minoría, y en las que predomina un grupo social totalmente diferente al suyo. En opinión de los maestros ninguno de los dos grupos es portador de cultura, pero es el único caso en el que la valoración del alumno de origen rural ha sido positiva: en comparación con el inmigrado, aquel tiene una mayor disciplina, es más dócil y obtiene, incluso, mejores resultados escolares.

3) La negación de la cultura propia del medio rural pasa aquí por algunos de los mecanismos ya señalados y por otros más. Hay pérdida del aprendizaje agrícola directo; pero hay, además, pérdida de la lengua propia, puesto que predomina el uso del castellano; pérdida de formas de expresión, comportamiento, etc., característicos del mundo rural. Hay un aprendizaje más real de las formas de vida ciudadana, pero de unas formas de vida degradadas: se realiza, sobre todo, el aprendizaje del gamberrismo. Algunos de los elementos que nos han sido señalados ofrecen gran interés: por ejemplo, el uso del dinero, casi inexistente en el medio rural entre los niños. El uso y la necesidad de dinero van unidos a otro hecho: mientras en el pueblo el juego se establece al margen de cualquier relación monetaria, en el momento del paso a la concentración escolar urbana el juego y la diversión quedan totalmente mediatizados por el uso del dinero: aprenden a jugar al millón y todos los juegos similares; asimilan las formas del consumo urbano: la compra de bebidas, dulces..., por su cuenta. Ello genera una constante demanda de dinero a los padres, y, sobre todo, unos hábitos distintos de consumo y diversión. El gamberrismo, la formación de bandas y, recientemente, la extensión de la droga en centros escolares son otras tantas

formas de aprendizaje que realiza el alumno de origen rural, mientras abandona los juegos y las formas de diversión características de los pueblos. Asimilación, pues de formas de vida urbana, pero a menudo en su expresión más desgradada, porque este tipo de concentraciones escolares ha hecho entrar al alumno de origen rural en la compleja problemática de la escuela pública de los medios de inmigrados, la más conflictiva que existe hoy en Cataluña.

4) En el aspecto de las capacidades técnicas, la escuela se presenta aún como instrumento de degradación y no de educación. Las formas productivas de la agricultura y la ganadería de l'Urgell son complejas. Se trata de una agricultura muy mecanizada, con una alta rotación económica, que exige conocimientos técnicos de agricultura y al mismo tiempo, de gestión empresarial. Las capacidades necesarias para este tipo de actividades ya no son las técnicas tradicionales, especialmente en la zona de la plana de l'Urgell. La escuela primaria ignora, evidentemente, estos hechos, que corresponderían, fundamentalmente a una enseñanza profesional. En el curso 79-80 hay en toda la comarca 17 alumnos de formación profesional agraria, mientras 94 estudian comercio. Por tanto, nula funcionalidad de la escuela en la preparación de una actividad que, en este caso, no sólo está bien implantada, sino que tiene una amplia productividad, y que se halla en una fase idónea para un aprendizaje escolar.

5) El resultado es una vez más la despoblación y la marcha de muchos jóvenes a las ciudades. Menos acusada que el Pallars: al tratarse de una agricultura más rica, tiene mayor capacidad de retención de la población. Para los hijos de clases medias, que han estudiado en los colegios privados, la tendencia a ir a la universidad es hoy muy elevada, y, hasta el momento, se producen muy pocos retornos. Para los alumnos de las escuelas estatales, la formación profesional implica a menudo el traslado a otras comarcas, dada la baja especialización de l'Urgell. La formación profesional les prepara para ser mecánicos o administrativos, trabajos en los que existe una cierta capacidad de absorción en la zona —recientemente ha comenzado a manifestarse en ella el paro de los jóvenes. Sólo una minoría vuelven al trabajo agrícola: en las entrevistas realizadas aparecen niveles de frustración muy elevados entre este grupo: se consideran como uno de los sectores más oprimidos de la sociedad y plantean de continuo la posibilidad de la marcha. Y de hecho, algunos siguen marchándose a las ciudades.

En el aspecto técnico, existen algunas deficiencias importantes en la agricultura y ganadería de la zona, debidas a la falta de una preparación sólida. Deficiencias que se sitúan en el polo opuesto a las habituales en medios campesinos: el problema aquí es el de excesiva apertura a la innovación. Así por ejemplo, es frecuente que cargas enteras de frutas sean devueltas desde diversos países europeos porque no pasan los controles sanitarios, por excesivo uso de hormonas. La cría integrada de cerdos se ha generalizado en la comarca, pero la peste africana se ha convertido en una enfermedad endémica, que imposibilita la exportación de productos cárnicos. Es decir, se trata de una mentalidad totalmente opuesta al tradicional conservadurismo.

mo del agricultor, que ha permitido la utilización de todos los instrumentos de producción característicos de una agricultura capitalista. Pero que carece de la solidez necesaria, por falta de preparación profesional, experimentación, etc., hasta niveles que llegan a amenazar la continuidad de la actividad agrícola de la comarca.

Al término de la exploración de estos dos casos, es posible concluir que, efectivamente, en su estructura actual la escuela incide negativamente sobre el mundo rural, acelera su destrucción y no aporta, en compensación, una modernización técnica que en determinadas zonas es totalmente urgente. Esta negatividad de la escuela parece haberse acentuado en los últimos años, a partir, precisamente, de la aprobación de la L.G.E. y de los cambios introducidos con las concentraciones escolares. Hoy más que nunca la escuela es un instrumento de negación de la cultura rural; si esta, fragmentariamente, se ha mantenido en algunas zonas ha sido precisamente por las propias deficiencias del aparato escolar en nuestro país; y todo refuerzo de este aparato, si no se produce un cambio cualitativo, implica un paso más en la destrucción de las comunidades rurales.

Se ha considerado, en otras épocas, que la difusión de un modelo cultural urbano significaba progreso, modernización e incluso democratización de la cultura. En cualquier caso parece haber sido un paso necesario, como hemos dicho antes, par llegar al trasvase de población característico de la organización de una sociedad industrial. Hoy, sin embargo, el mantenimiento de este trasvase ha de ser considerado de forma negativa, lo está siendo ya por la sociedad misma; y en consecuencia, la negación de los elementos que configuran la cultura rural es aún menos justificable que en el pasado. Especialmente si tenemos en cuenta que, a menudo, no se ha producido la sustitución de una cultura por otra, sino pura y simplemente la eliminación de formas de la cultura tradicional, que no ha sido sustituida, y que ha dejado un vacío generador de desorientación, falta de criterios, pérdida de identidad e incluso de capacidad productiva.

3) A modo de conclusión.

Muy brevemente haré referencia a algunas de las soluciones que se apuntan, en Cataluña, desde los Ayuntamientos, Asociaciones de padres e incluso desde los maestros. El cambio de funcionamiento de la escuela no pasa por su refuerzo «por arriba»: al menos en relación al ámbito rural, este refuerzo tiene consecuencias negativas. El cambio pasa por la posibilidad de que la escuela quede mucho más vinculada «por abajo», con la población, sin, evidentemente, perder su carácter institucional. Los elementos de una penetración por la base, que acerque la escuela al medio, están presentes en nuestra sociedad: las luchas de los padres, aun cuando han sido en su mayoría defensivas, muestran una serie de elementos de auto-organización que constituyen, a la vez, la expresión de valores comunitarios. Es cierto que la claridad y combatividad de algunos proyectos de cambio han ido disminuyendo entre los enseñantes, a medida que nos adentrábamos en

la evolución política y el desarrollo de las autonomías. Sin embargo, determinadas experiencias, desde luego de carácter muy puntual, han pasado de la teoría a los hechos, y ofrecen caminos concretos para progresar en la búsqueda de un nuevo modelo escolar más adaptado a la situación actual y menos empobrecedor y centralizador que en el pasado.

Todo ello exige, como condición previa, una reforma administrativa de la escuela, que acerque los instrumentos de decisión a las comunidades locales, a los usuarios, a la población. El primer paso ha sido el de traspaso de servicios a la comunidad autónoma, en el caso de Cataluña. Es sólo un primer paso, aún muy insuficiente. Hay que seguir descentralizando, y hallar la fórmula administrativa suficientemente articulada para conjugar las competencias básicas de los organismos autonómicos con las de los municipios o comarcas, en una forma de división territorial que permita que efectivamente, la escuela pueda responder a las necesidades generadas por cada comunidad, sin perder unos elementos generales de una cultura común. El intento de transformar la sociedad a través de la escuela, incorporando a todos los individuos, a través de la educación, a un medio urbano moderno, desarrollado, rico y altamente creador, ha fracasado ya; parece, pues, que habría que cambiar la escuela, para que, por lo menos, sea capaz de recoger los fragmentos de unas culturas largamente negadas, pero que se nos presentan, aún, como uno de los escasos materiales útiles para la construcción de una nueva cultura.

LA ESCUELA OBLIGATORIA, ESPACIO DE CIVILIZACIÓN DEL NIÑO OBRERO (1900-1904)

Julia VARELA

Esta ponencia tiene como principal objetivo poner al descubierto los cimientos sociopolíticos sobre los que se asienta la génesis de la escuela primaria obligatoria. En la medida en que comparto que «la rebelión contra el signo de los tiempos constituye una norma para la dirección del espíritu sociológico» (1), trataré de poner en cuestión una de las evidencias consensuadas y aceptadas casi por unanimidad.

A pesar de los numerosos trabajos realizados por sociólogos de la educación, especialmente desde los años setenta, la generalización de la escuela primaria es vista cada vez más como un proceso casi natural. Nadie se atreve hoy a dudar que todo niño tiene derecho a la educación y, aunque a lo largo de la historia han existido *modos de educación no escolares*, educación y escuela son percibidos generalmente en la actualidad como una especie de tautología. En los países de liberalismo avanzado se considera un hecho normal —no normativo—, y natural —no sociopolítico—, que millones de niños pasen una parte importante de sus vidas en el espacio institucionalizado de la escuela. Aún más, son las fuerzas sociales progresistas quienes exigen con mayor celo la extensión de la escolarización, presupuestos especiales para escuelas situadas en barrios «desfavorecidos», educación compensatoria e incluso la generalización de las escuelas maternas y de la educación preescolar. Paralelamente, sociólogos, psicólogos y pedagogos contribuyen a afianzar su necesidad. Y del mismo modo que de los debates sobre el carácter innato o adquirido de la inteligencia se deriva el presupuesto de la inteligencia misma, un amplio grupo de especialistas al discutir sobre técnicas didácticas, sobre la igualdad de oportunidades o sobre distintas cuestiones relacionadas con la política educativa, contribuyen a reforzar como algo natural una institución que no se ha generalizado en nuestro país hasta el presente siglo.

En la crítica al programa de Gotha, publicado por Engels en 1891, Marx consideraba «absolutamente inadmisibile» que la educación popular estuviese a cargo del Estado. «Lo que hay que hacer —dice— es sustraer la escuela de toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia». ¿Qué ha pasado para que en menos de cien años las palabras de Marx carezcan prácticamente de sentido, así como la necesidad por él planteada de combinar trabajo productivo y formación intelectual?

(1) P. BOURDIEU, J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON: *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976, pág. 106.

Trataré pues de delimitar, a grandes rasgos, las condiciones sociales concretas que han hecho posible la institucionalización de la escuela primaria obligatoria, para poner al descubierto la lógica que subyace a la obligatoriedad escolar y tratar así de conocer las bases socio-históricas del reconocimiento social que tan intensa como extensamente recibe.

Me serviré fundamentalmente del análisis de discursos y, en particular de aquellos que, dirigidos a fraguar la definición social de la obligatoriedad escolar, permiten descubrir cuales fueron las condiciones sociales de producción y de difusión de dicha definición. Se trata de cotejar y confrontar una pluralidad de enunciados —legislación, discusiones de Cortes, artículos de revistas y periódicos de diferentes grupos, escritos pedagógicos...—, que se sitúan a distinto nivel y tienen, en consecuencia, distinto peso en las transformaciones que entonces se generan, pero que todos ellos reflejan en alguna medida los antagonismos, las contradicciones, los conflictos, las concordancias y los acuerdos, en suma, los intereses de las distintas fuerzas sociales que, en un momento histórico preciso, se disputan la hegemonía del nuevo campo educativo. Materialidad discursiva pues anclada en procesos específicos, atravesados por enfrentamientos entre clases y grupos sociales que quedarían desdibujados tanto si se autonomiza excesivamente el campo de las ideas como si se buscan afanosamente similitudes teóricas flotantes sin inserción material concreta. Textos cuyo sentido y dinámica vienen dados por la posición social de los agentes y de las instituciones que los producen y, en consecuencia, por el influjo que ejercen en la constitución y transformación del dominio al que se refieren, en este caso el de la enseñanza obligatoria.

Contexto socio-histórico de la batalla por la educación

Toda periodización o segmentación del espacio y del tiempo social implica una cierta concesión a lo arbitrario. Y esto no tanto porque se rompa una pretendida continuidad histórica cuanto porque influencias subterráneas, obstáculos teóricos y prácticos, filiaciones y sobresaltos se ven así evacuados. Pero este trabajo no pretende tanto reproducir fielmente un proceso histórico cuanto describir y analizar el mapa en el que se inserta el campo escolar que entonces se constituye.

Como justificación de esta anatomía en un tiempo y en un espacio concretos (España, 1900-1904), basta un repaso de los procesos que entonces se desencadenan para observar que es en este momento cuando la batalla por la enseñanza pública adquiere relieve. La educación de la niñez en la escuela obligatoria, aparece estrechamente vinculada a la denominada *cuestión social*, al problema obrero, respecto al cual existe en esta época una gran preocupación tanto por parte del Gobierno y de la Iglesia como por parte de los diferentes grupos sociales. Y es que en un momento en que las asociaciones obreras conocen un creciente desarrollo y se perfila una tendencia hacia los sindicatos y las corporaciones de clase, las fuerzas del Gobierno intentan, por diferentes medios, poner en marcha una estrategia

de pacificación, de armonía social, en suma, de integración de la clase obrera y de mantenimiento del orden social. Entre estos diferentes medios sobresalen las leyes sociales que, evitando la lucha de clases, deben convertirse en la garantía de la estabilidad. Y precisamente en el interior de la legislación social se sitúan no sólo el contrato de trabajo, la regulación de las asociaciones obreras, los seguros de trabajo, los seguros de inválidos y ancianos, la limitación de la jornada de trabajo, el incremento de los salarios, etcétera, sino también la enseñanza de la niñez y las escuelas de aprendizaje. La instrucción de los hijos de los trabajadores aparece, para los hombres de gobierno, como uno de los dispositivos más eficaces para moralizar, domesticar e integrar a los trabajadores del mañana. La niñez se percibe como un campo ductil y fácilmente influenciable que ofrece, en vistas a su transformación, menos resistencias que los trabajadores adultos... Pero además la imposición de la escuela obligatoria se verá posibilitada y reforzada por otras leyes también sociales y estrechamente relacionadas con ella, leyes que regulan el trabajo de mujeres y niños, combaten la mendicidad infantil y protegen a la infancia menor de diez años.

El Conde de Romanones, sagaz político liberal, que ocupa el sillón del Ministerio de Instrucción Pública en 1901, y cuya cojera no le impidió, como él mismo confiesa, subir a saltos la escalera de Palacio para tomar posesión de su cargo en un Gabinete dirigido por Sagasta, lanza una fuerte ofensiva reformadora en lo que a enseñanza se refiere (2). El 5 de noviembre de 1902 presenta a las Cortes su famoso proyecto de ley de bases para la reorganización de la enseñanza en el que dice: «La enseñanza primaria es completa, gratuita y obligatoria, debiendo imponerse correcciones, multas y penas temporales hasta de quince días de arresto, a los padres que no cumplan con el deber de mandar a sus hijos a la escuela. Estas penas se impondrán mediante denuncia hecha a la autoridad judicial por el inspector de primera enseñanza, informado por el maestro o maestra». Para Romanones las sanciones a los padres, junto con la prohibición del trabajo a los menores de 10 años —medida adoptada por la ley que regula el trabajo de mujeres y niños de 1900— constituyen las condiciones mismas que hacen posible la obligatoriedad escolar. En el discurso que pronunció en las Cortes, impugnando el presupuesto del Ministerio de Fomento para 1900,

(2) Bajo su mandato se adoptaron numerosas medidas. Destacan entre ellas un Real Decreto de 13 de abril de 1901, reorganizando el Servicio de Inspección de Enseñanza Primaria; una Real Orden de 24 de abril del mismo año, dictando reglas para organizar el pago de las atenciones de primera enseñanza. En tal sentido, será decisivo el Real Decreto de 30 de octubre de 1901, que sienta las bases para reorganizar la enseñanza primaria e incluye en los Presupuestos del Estado los gastos correspondientes al sueldo de maestros y al material de enseñanza, lo cual equivale a la estatalización de la primera enseñanza convirtiéndose los maestros en funcionarios públicos. Otro Real Decreto de 1 de julio de 1901, crea una sección especial de Estadística de Instrucción Pública en la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico con el fin de recabar información ordenada, precisa y concreta referente a las cuestiones que atañen a la enseñanza. Un nuevo Real Decreto del 27 de febrero de 1902 reorganiza el Consejo de Instrucción Pública, y otro del 2 de julio del mismo año regula la inspección de los establecimientos de enseñanza oficial.

y que le valió poco más tarde la cartera de Instrucción Pública (3) afirma: «Nosotros consideramos como una parte integrante de nuestro programa la instrucción primaria, obligatoria y pagada por el Estado cueste lo que cueste. Ya sé que es obligatoria desde 1857, pero pasa con esto lo que con otras muchas cosas en España; que siendo obligatoria la enseñanza, no se ha dado jamás el caso de que un alcalde hiciera cumplir la ley imponiendo multas a los padres de familia que no enviaron a sus hijos a la escuela, de manera que mientras este carácter de obligatoriedad esté tan solo en la ley no habremos adelantado nada» (4).

En realidad la adopción de medidas destinadas a hacer efectiva la obligatoriedad escolar recorren estos primeros cuatro años del siglo XX. El Proyecto de ley que reglamenta el trabajo de mujeres y niños fue discutido en el Congreso en sesión del 27 de febrero de 1900. Dato, entonces Ministro de Gobernación, afirma: «No hay nada más eficaz para atajar los progresos del socialismo que atender, en la medida en que los Gobiernos y el Parlamento pueden hacerlo, a lo que tienen de legítimas las aspiraciones obreras». El mismo Dato, refiriéndose a la misma ley, se preguntaba en otro lugar. ¿Cómo ha de ser indiferente el Estado a las jornadas de doce o catorce horas de la mujer y el niño, que extenuan sus fuerzas, impiden el desarrollo físico, no dejan espacio a la instrucción, destruyen la vida de familia e imposibilitan la práctica de ejercicios religiosos? (5).

La burguesía reformista ve la necesidad de preservar a la infancia de su agotamiento físico y moral asegurando así la reproducción de la fuerza de trabajo. Programas de previsión, de profilaxis, de regeneración, precisamente cuando los médicos calculan que la mortalidad de los niños obreros alcanza un 63 por 100, mientras que en la clase burguesa no pasa del 5 por 100. Programas que enlazan, en cierto modo, con las aspiraciones obreras que pretenden terminar con la depreciación de los salarios producida por el aumento de la oferta de mano de obra ocasionada por la presencia de mujeres y niños en el mercado de trabajo. El Gobierno sabrá aprovechar los intereses de los trabajadores para defender en realidad los del propio Estado, copiando el modelo aplicado por Bismarck en Alemania y por Gladstone en Inglaterra. Como señala Segismundo Moret, animador de la Comisión de Reformas Sociales, las aspiraciones de los obreros a regular el trabajo de mujeres y niños «no venían encaminadas ni fundadas en los mismos motivos del proyecto» (6). Para el obrero se trataba de conseguir mejoras salariales, para el Gobierno de invertir mejor esa preciosa mercancía compuesta de mujeres y niños a través de una política higiénica, eugenésica, moralizadora y civilizadora. La mujer y el niño recibirán así un estatuto de tutela por parte del Estado que hasta entonces sólo se había ensayado con los locos y

(3) Conde de ROMANONES, *Notas de una vida* (1901-1912), T. II, Madrid, s. a., página 78.

(4) Diario de Sesiones de Cortes, Congreso, Sesión del 5 de enero de 1900.

(5) E. DATO, Prólogo a la obra de M. FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, *El problema obrero y los partidos españoles*. Granada, 1904, página 21.

(6) Diario de Sesiones de Cortes, Congreso, Sesión del 23 de febrero de 1900.

los colonizados. Protección que pasa por una fijación e inmovilización espacial: para la mujer, el hogar; para el niño, la escuela.

A los niños, como afirma el Ministro de Gobernación, hay que evitarles los riesgos de la calle y la libertad en una edad temprana (7). El niño en la calle «aprende a pedir limosna y a robar; allí se acostumbran las niñas a la prostitución; allí se oscurece la conciencia hasta el punto de no discernir lo que es bueno de lo que es malo y vanagloriarse de los vicios más vergonzosos y degradantes. De aquí que el primer deber de los que se interesan por los niños deba ser el sustraerlos del arroyo» (8). En realidad ya en 1900 se perfila un nuevo campo de control social íntimamente relacionado con la escuela del que se ocupará una nueva ley del 2 de agosto de 1903: el campo de la mendicidad infantil. Dicha ley castiga con multas o con arrestos de uno a diez días a «los padres, tutores o guardadores cuyos hijos o pupilos menores de 16 años, que estén a su cargo, sean detenidos por hallarse mendigando, vagando o pernoctando en paraje público» (9). Como culmen y ratificación de este proceso se da paso a un nuevo umbral de supervisión de la infancia con la ley de protección de los menores de diez años promulgada el 17 de agosto de 1904.

En el marco, pues, de este período que va de 1900 a 1904 se sitúa la constitución del campo de la tutela de la infancia y de la obligatoriedad escolar. Todas las fuerzas vivas defendieron sus opciones y criticaron las de sus oponentes. Una amplia gama de grupos sociales desde la Iglesia, la burguesía conservadora, liberal y republicana, hasta los socialistas y anarquista se interesaron por la educación del niño. Todos ellos debatían, desde posiciones políticas diferentes, concepciones distintas de la educación infantil. Todos ellos parecían coincidir sin embargo en que la escuela debía de ser un espacio privilegiado de instrucción y educación de los hijos de las clases trabajadoras.

En el interior de estas relaciones de fuerza el paso de Romanones por el Ministerio de Instrucción Pública señala el punto álgido de la batalla. Su proyecto de ley de bases no pudo ser aprobado ya que en diciembre de 1902 cae el Gabinete Sagasta, asediado por los conservadores y por la Iglesia que no estaba dispuesta a tolerar la pérdida de sus privilegios tanto en materia de órdenes religiosas como de enseñanza. En realidad ambas cuestiones estaban ligadas. Las medidas adoptadas en Francia a finales de siglo contra los religiosos por Waldeck-Rousseau y Combes —tras la institucionalización de la escuela pública por Jules Ferry en los años 80—, hizo que se refugiase en España gran número de religiosos del vecino país. Para frenar su entrada masiva el Ministro de la Gobernación del Gobierno Sagasta sometió a las órdenes religiosas —en un Real Decreto del 19 de marzo de 1901— a «estrechas condiciones». A este Decreto se sumarán toda una serie de medidas promulgadas por Romanones que intentan hacer más visible la ac-

(7) Diario de Sesiones de Cortes, Congreso, Sesión del 23 de febrero de 1900.

(8) J. JUDERÍAS, *La juventud delincuente. Leyes e instituciones que tienden a su regeneración*. Madrid, 1912, página 12.

(9) Ley contra la mendicidad infantil, 2 de agosto de 1903.

ción del Estado en materia de enseñanza y sobre las cuales volveremos más adelante. Frente a ellas reaccionan las órdenes religiosas que pretenden continuar gozando de las prebendas que les confería el Concordato de 1855 (10). A estas «provocaciones» se añade la oratoria inigualable de Canalejas que desplegaba al viento la bandera anticlerical. Comienzan los enfrentamientos. La Regente María Cristina recibió, según parece, una carta autógrafa de Su Santidad León XIII en la que el Papa dejaba traslucir su posible inclinación en favor de don Carlos si la «persecución» continuaba. El Nuncio Monseñor Rinaldi organizaba sus huestes al mismo tiempo que los jesuitas publicaban la revista *Razón y Fe* para entrar de «refresco en la refriega»; en su primer número se recogen alocuciones de los Papas del tono siguiente: «La desenfrenada y orgullosa libertad del pensamiento, enemiga declarada de la Revelación y refractaria a todas las influencias del cristianismo, no ha podido menos de originar abundante cosecha de errores. Trátase de apartar a las muchedumbres del regazo de la Iglesia, enemistándolas con Roma, centro de la verdad y prenda única de salvación para los hombres. Nos, por nuestra parte, no abandonaremos un punto el sagrado deber que nos incumbe de apartar a los fieles de los pastos envenenados» (11).

La Iglesia presionará fundamentalmente en dos frentes: Libertad de enseñanza —que le permitirá mantener sus aventajadas posiciones—, y enseñanza confesional— que le permitirá seguir manteniendo su influjo en exclusiva (12)—. La movilización de todos los católicos se incrementará tras la promulgación del Real Decreto del 2 de julio de 1902 sobre la inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial. Una de las primeras medidas del Gabinete Silvela será anularlo en la práctica. La campaña orquestada por la iglesia cobra día a día mayor amplitud. Una multitudinaria reunión de los padres católicos tiene lugar en el Círculo de la Unión Mercantil el 19 de octubre del 1902 contra la intromisión del Estado en materia de enseñanza. En agosto del mismo año el Vaticano había respondido a la propuesta de modificar el Concordato con una dura nota. En el verano se había celebrado en olor de multitud el Congreso Católico de Santiago de Compostela en el que participaron los Obispos de toda España. La *Instrucción Pastoral* de los Obispos, que conoció una amplia difusión, decía: «Cristo y Satanás se disputan el alma del hombre. Pero Jesús que ha sido llamado Maestro continúa con honor siendo el Maestro de los hombres civilizados»; por el contrario, tras Satanás, «se descubre el ejército destructor de la civilización en las huestes del comunismo y del socialismo

(10) Según Romanones el número de religiosos pasa de 19.000 en 1886 a más de 55.000 en 1900. Véanse sus intervenciones en las Sesiones del Congreso del 27 de junio y del 2 de julio de 1903.

(11) Citado por J. M. ALCARDO, *Misión de la Iglesia en la enseñanza*, Rev. Razón y Fe, T. IV, septiembre-diciembre, 1902, pág. 438.

(12) Los jesuitas defienden la conocida circular de Orovio de 1875: "Cuando la mayoría y la casi totalidad de los españoles es católica, y el Estado es católico, la enseñanza debe obedecer a este principio". Y más si se considera como afirma el P. VENANCIO MONTEGUIAGA que la religión católica es la única verdadera. Véase V. MONTEGUIAGA, *La libertad de cátedra y el Ministerio de Instrucción Pública*, Rev. Razón y Fe, T. II, enero-abril, 1902, pág. 52.

que conspiran a destruir la sociedad humana y a aniquilar al hombre bajo la omnipotencia del Estado». Jesús es «el celestial pedagogo de las generaciones humanas». Por eso «la civilización europea, y aún la humana es hija del cristianismo». Las conclusiones del Congreso, el mensaje de los prelados al Rey Alfonso XIII y la citada Instrucción indican que la Iglesia pasa a la ofensiva. Su avance fue tan fuerte que, como afirma Romanones, consiguió rotunda victoria. El 3 de diciembre de 1902 dimite el Gobierno que es sustituido por el Gabinete conservador presidido por Silvela. En abril de 1903 una carta de León XIII y del Cardenal Rampolla al Arzobispo de Toledo insta a «la defensa generosa y desinteresada de la religión». Los católicos «han de aprovecharse en cuanto puede hacerse honestamente, de las instituciones de los pueblos para la defensa de la verdad y de la justicia». La respuesta del Arzobispo de Toledo es tajante: «Cuando el General en Jefe de un ejército manda, no se permiten discusiones ni dilaciones (...), él, desde las alturas de su supremo ministerio apostólico, conoce con clarísimo entendimiento la naturaleza y condiciones de la lucha actual, suscitada sin justo motivo por innobles pasiones y atávicos rencores contra la Iglesia de Jesucristo, y contra sus sagradas y veneradas instituciones». Los obispos, con su Primado a la cabeza, comienzan a organizar las Ligas Católicas que tanta fuerza y éxito habían conocido en Alemania.

En realidad, tras la batalla por la educación se libra una pugna concurrential por la apropiación de un campo de poder situado, a su vez, como se ha visto, en el interior de un programa más amplio que intenta buscar soluciones a la llamada cuestión social. Por esto la escuela ha de ser analizada en tanto que dispositivo político, pieza destinada a desempeñar un papel de primer orden —y no precisamente super-estructural— en la confrontación que mantiene entre sí las diferentes fuerzas sociales. Veamos pues de cerca y, de forma un tanto esquemática y descriptiva, dado que los matices son múltiples y complejos, como se sitúan diferentes grupos sociales respecto a la necesidad de que los hijos de los trabajadores asistan a la escuela.

Posiciones de distintos grupos sociales.

La postura que adoptan los distintos grupos frente a la obligatoriedad escolar está marcada por como se sitúan respecto a la cuestión obrera y, en último término, por la percepción que tienen de las clases trabajadoras mismas. Citemos como ilustración sólo algunos ejemplos. Una parte de la Iglesia no duda en calificar a la muchedumbre proletaria de «canalla asalariada» y de «populacho soez» (13). Un representante de los republicanos, por su parte, afirma que las masas «no deben aterrar ni atemorizar a nadie, que no son las hordas de Atila que vienen a destruir todo lo existente, sino que son masas redentoras, regeneradoras que vienen a purificar la atmósfera, que aspiran a convertir el Estado en otro más generoso, más pacífico

(13) La Ciudad de Dios, vol. LV, 1901, pág. 554.

y más justo» (14). En *El Socialista* se pueden asimismo encontrar textos como el siguiente: «Es incuestionable en nuestro entender, que la única fuente de fuerza progresiva en España es la masa, el pueblo, resignado, ignorante, grosero, receloso y desagradecido —y no por culpa suya—, pero ocultando bajo esas malas cualidades, producto de los siglos y de la ineducación, un tesoro de latentes energías, de condiciones morales como no se encuentran en ninguna otra clase...» (15).

Para los representantes de la Iglesia la cuestión social es predominantemente de carácter moral y religioso. León XIII, en una carta encíclica del 18 de enero de 1901, afirma: «Quitad de las almas los sentimientos que en ellas siembra y cultiva la educación cristiana; quitadles la previsión, la moderación, la parsimonia, la paciencia y otras virtudes morales y naturales, y vereis que aún los mayores esfuerzos serán inútiles para obtener el bienestar de la vida».

El temor a las acciones solidarias de los trabajadores subyace a todos los debates de la época. El Obispo de Salamanca pone en guardia a los conservadores de su peligro que les amenazan: «Las clases conservadoras deben despertar de su sueño y apercebirse a contener las masas inmensas que, seducidas por errores incubados en las nebulosas inteligencias germánicas, y ya traducidos a un castellano claro hasta la brutalidad, se levantarán también en nuestra Patria, y concluirán de traducirlos apelando a la tea y a la dinamita hasta convertir la Nación en un vasto cementerio» (16). También los institucionistas parecen convertirse, además de los «comunistas» y anarquistas, en el blanco de las iras de la «verdadera» maestra.

La Iglesia reclama, pues, en exclusiva para sí la labor de adoctrinamiento de las clases peligrosas. La intervención del Estado, en el terreno de la educación, lo único que pretende, según la prensa de agustinos y jesuitas, es destruir la gloriosa civilización cristiana lo que conducirá a que los pobres caigan en la desesperación y cometan actos de salvajismo: «He aquí lo que nos promete esta guerra declarada a la Iglesia en nombre de la civilización y que tiende a envolvernos en los horrores de la barbarie» (17).

¿En qué consistía la intervención del Estado, la denominada secularización de la enseñanza?. Los enfrentamientos en estos primeros años del siglo se centran en torno a una serie de temas englobados bajo la rúbrica de libertad de enseñanza. En nombre de esta libertad la Iglesia se opone a una serie de medidas de gobierno que pretenden fortalecer la acción del Estado y acotar el campo de acción de la Iglesia: exigir título a todos los profesores, imponer exámenes a los alumnos libres e inspeccionar la enseñanza tanto pública como privada. Estas medidas habían sido planteadas con cierta fuerza por Romanones, pero con la victoria de la Iglesia, que es la de los conservadores, no llegarán a ponerse en práctica. El nuevo Ministro de Instrucción Pública, Allendesalazar, considera, por lo que a los exámenes

(14) Diario de Sesiones de Cortes, Congreso, Sesión del 5 de octubre de 1904.

(15) *El Socialista*, 19 de octubre de 1900.

(16) Diario de Sesiones de Cortes, Senado, Sesión del 5 de junio de 1904.

(17) *La Ciudad de Dios*, vol. LV, 1902, pág. 447.

se refiere que «la enseñanza privada quedaría reducida, si tiene que aceptar los programas oficiales, los libros de texto y el examen anual, a una mera repetición de la enseñanza oficial, lo cual atentaría a la libertad de enseñanza». En definitiva, las órdenes religiosas impartirán la enseñanza sin más trabas que la inspección relativa a la higiene y la moralidad. Las bases del pacto Iglesia-conservadores respecto a la enseñanza están ya puestas.

La Iglesia clama por una libertad de enseñanza que le permita continuar con sus privilegios y se reclama la verdadera educadora por derecho divino, por tradición y en armonía con el derecho natural. Combate el derecho del Estado a asumir funciones de enseñanza. El ya mencionado Obispo de Salamanca, haciéndose eco de los sentimientos de los representantes de la Iglesia, dirá en sesión del Senado del 15 de julio de 1901, que el Estado no puede ser educador porque no ha recibido misión alguna ni natural ni sobrenatural para educar a la juventud, porque es inestable en demasía y no tiene una doctrina fija, y porque al pretender monopolizar la instrucción convierte la educación en tiranía. Por el contrario, la Iglesia es la maestra legítima de la moral y, en su seno, se armonizan la razón y la fe, además de defender la ciencia en sus justos límites. La civilización que representa es la más fecunda ya que no siembra la turbación moral, germen de inquietudes, de malestar y de rebelión entre las clases sociales como hacen otros grupos, especialmente los socialistas y los anarquistas. Pero además su acción educadora «sostiene y consolida el orden civil y político, ayudando, por una parte, eficazmente a la autoridad y mostrándose, por otra, amiga de las sabias reformas (...), imponiendo el respeto y la obediencia debidas a los príncipes y defendiendo los derechos imprescriptibles de la conciencia humana...» (18).

Como se señaló antes con Allendesalazar el pacto entre conservadores e Iglesia es ya una realidad. Los Diputados del partido conservador son, en su mayoría, claros en sus exposiciones: según la Constitución española todo hombre es libre para aprender dónde y cómo quiera, y, en consecuencia, para buscar los profesores que considere convenientes. El Estado no posee medios ni recursos suficientes para hacerse cargo de la instrucción obligatoria. Y puesto que todos los grupos políticos presentes en el Congreso están de acuerdo en que la enseñanza es indispensable para el progreso y la cultura nacional, lo que importa es que ésta no se paralice y estanque. El Estado ha de procurar por todos los medios que se extienda lo más posible favoreciendo todas las iniciativas privadas y sociales interesadas en fomentarla y promoverla. Allendesalazar llega a decir que el Estado, del mismo modo que no puede ser industrial, agricultor o comerciante, menos puede ser el que eduque verdaderamente a la juventud y la instruya.

¿Cuál es, según el señor Ministro de Instrucción Pública del partido conservador, la función del Estado en materia de enseñanza? No ejercer un monopolio en éste ni en ningún otro terreno, velar especialmente para encauzar y dirigir las iniciativas que en materia de cultura, enseñanza y pro-

(18) La Ciudad de Dios, vol. LVII, pág. 640 y s.

greso parten de la acción social. Al igual que la Iglesia, intenta ocultar los intereses del partido en cuyas filas milita, y se pronuncia en favor de convertir el Ministerio de Instrucción Pública en un Centro pedagógico y técnico, no en un Centro político y administrativo en el que, según él, la enseñanza se confundiría con los intereses políticos y, por lo tanto, no sería objeto de un tratamiento adecuado.

Entre los liberales, los institucionalistas y los republicanos existen una serie de puntos de convergencia que, por supuesto, no deben servir para neutralizar las diferencias y especificidades. Admiten que según la Constitución todo español tiene derecho a fundar y sostener establecimientos de instrucción o educación con arreglo a las leyes, y justamente por ello, la acción del Estado, para sentirse robustecida, ha de fijar cuales son esas leyes, procurando así que cesen los privilegios existentes precisamente en nombre de la libertad de enseñanza.

Romanones en sesión del Congreso del 27 de junio de 1903 se dirige a los representantes de la Iglesia y a los conservadores en los términos que siguen: «No, por mucho que os afaneis, vano será vuestro intento; la opinión liberal no os podrá creer, porque a todo el mundo extrañará que vosotros, los adversarios de todas las libertades, los enemigos de la libertad de pensamiento y de la libertad de ciencia, aparezcáis ahora convertidos en partidarios de la libertad de enseñanza. ¿Y por qué sois partidarios de la libertad de enseñanza? Porque esa es la única libertad que os aprovecha, y todas las demás libertades son para vosotros mortales enemigos; por eso la quereis, por eso la defendeis, porque creéis que al amparo de esa libertad, defendiéndola del modo que pretendéis difundirla podéis asestar un golpe de muerte definitivo a las demás libertades». Los liberales, sin atacar de frente al magisterio de la Iglesia, sostienen que la enseñanza de las congregaciones religiosas es una enseñanza contraria al progreso, nociva para la nación y, que es una injusticia, que no haya otra enseñanza oficial que la impartida por religiosos y religiosas. Frente a los conservadores que, como se ha visto, circunscriben la acción del Estado a una acción transitoria y subsidiaria, que ha de ejercerse para rellenar los vacíos y las lagunas de la enseñanza privada, la mayoría de los liberales proclaman el derecho del Estado a intervenir en la educación y en la instrucción pública. Ponen en evidencia que la actitud adoptada por el partido conservador al conceder un peso fuerte a la iniciativa privada y social, sólo favorece de hecho que se desarrollen los colegios y las fundaciones de las órdenes religiosas por ser ellas las que, además de poseer grandes recursos materiales y personales, tienen un especial interés en seguir ejerciendo su tradicional magisterio ahora ampliado a las clases populares.

Institucionalistas como Montero Ríos y Azcárate sostienen, por su parte, que las congregaciones religiosas poseen libre facultad para enseñar las ciencias sagradas eclesiásticas, pero en lo que se refiere a la ciencias temporales, a las profanas, no tienen más competencia que los seglares y deben, como ellos, someterse a la ley sin buscar excepciones ni prebendas. El Estado tiene pues, de acuerdo con la Constitución, una función de verdadero tutor de la libertad de enseñanza y a él corresponde regularla. No se trata fun-

damentalmente de una cuestión de verdadera caridad, sino de una cuestión de derecho civil. El Gobierno tiene la obligación de cumplir todo aquello que constituye un derecho para los ciudadanos, derecho pues, de tutela, de protección y de auxilio, para que todos los individuos reciban una educación acorde con el progreso de los tiempos.

Los republicanos insisten también en que la Iglesia reúne condiciones morales y religiosas para impartir la enseñanza que le está encomendada por los cánones, enseñanza que puede realizar en el púlpito, en el confesionario y enseñando la doctrina cristiana en las escuelas, pero no puede entrar en la educación humana tal como intenta hacerlo; la educación científica cae bajo la jurisdicción del Gobierno. Defienden pues, de forma clara, la independencia del poder civil frente a la que llaman intrusión de la Iglesia, y afirman que la enseñanza moderna ha dejado de ser fundamentalmente teológica y metafísica para adquirir otros rumbos intelectuales más científicos y positivos.

Melquiades Alvarez señala en el Congreso que los conservadores y la Iglesia ensalzan la libertad de la enseñanza porque conviene a sus intereses, pero que tal libertad no es sino una libertad engañosa y mixtificada que sirve para disfrazar sus ansias de dominación y de conquista. Habla en nombre de los republicanos como partidarios resueltos de todas las libertades (libertad de cultos, de conciencia, de trabajo, de imprenta...), y naturalmente de la libertad de la enseñanza cuando existan también las otras. Se declaran partidarios de la enseñanza laica —en lo que coinciden con los institucionistas— no sólo como base de la democracia burguesa, sino también como el arma más eficaz con que cuenta el Estado para secularizar la vida nacional, para, en nombre de la civilización, romper con el yugo teocrático. El Estado tiene «el deber de vigorizar la enseñanza si es que quiere vencer en la lucha, si es que quiere evitar que la juventud caiga en manos de falsos educadores sin aptitudes pedagógicas, hostiles muchas veces a su poder, de esos educadores que viven en el recuerdo de ideales muertos y que para mantenerlos cominzan deformando el espíritu y castrándole de las energías creadoras del pensamiento y de la voluntad» (19).

Ya Vincenti, el 2 de julio de 1903, había tratado en el Congreso de los mismos temas. No puede el Estado desertar de sus funciones tutelares y, en consecuencia, el Gobierno tiene la obligación de someter a idénticas condiciones lo mismo a la enseñanza laica que a la confesional para que se desenvuelvan en las mismas bases de igualdad y de equidad. Un poco más lejos añade que «las masas obreras, las que son educadas e instruidas y conocedoras de su misión cumplirán su deber ante el orden y la ley». Asimismo afirma que no hay que asustarse de los movimientos que intentan remover el régimen social «son movimientos de alguien que desea pasar de la edad infantil a la edad adulta, de alguien que desea tener en lugar de la debilidad del niño, la energía del hombre, y, por consiguiente, son movimientos de opinión que no deben asustar a los pensadores...». También, según este

(19) Diario de Sesiones de Cortes, Congreso, Sesión del 3 de julio de 1900.

Diputado, la ciencia de la Iglesia ha de circunscribirse a sus deberes religiosos y espirituales, mientras que la del Estado es una ciencia universal. A las proclamas del señor Ministro de Instrucción Pública, quien como hemos visto, intentaba ocultar las dimensiones políticas del problema de la enseñanza mediante la tecnificación del Ministerio, Vincenti responde diciendo: «Lo que hay en el fondo de este problema es una cuestión de soberanía, porque la educación es una cuestión de poder y de gobierno, y no hay un Estado bien organizado que no dirija la instrucción pública. El hecho ante el cual hay que rendirse es que la soberanía ha pasado de la Iglesia al poder civil y con ella, y como un atributo esencial, la soberanía de la educación; porque el que educa domina, porque educar es formar hombres apropiados a la vida del Estado».

Otros grupos sociales que no están representados en el Parlamento se ocupan también de la enseñanza, tales son los anarquistas y los socialistas cuyas realizaciones prácticas en el campo de la instrucción adquirirán cierto peso en una época posterior al período que tratamos. Hemos visto que un cierto racionalismo y positivismo anticlerical era nota común a republicanos, radicales e institucionistas, características que encontramos de nuevo en anarquistas y socialistas.

Si se parte de publicaciones anarquistas así como del «Boletín de la Escuela Moderna» por el gran influjo que ejerció en los medios libertarios, se constata que el programa educativo de los anarquistas presenta especificidades propias y contribuye con nuevas peculiaridades al debate entonces abierto en este campo de la educación popular. Ni la Iglesia, ni el Estado pueden ser considerados por los trabajadores instrumentos de su emancipación intelectual. «...Si con la pedagogía moderna pretendemos preparar una humanidad feliz, mediante haberla librado de toda ficción religiosa y de toda idea de sumisión a una necesaria desigualdad económico-social, no podemos confiarla al Estado ni a otros organismos oficiales, siendo como son sostenedores de los privilegios, y forzosamente conservadores y fomentadores de todas las leyes que consagran la explotación del hombre, inicua base de los más irritantes abusos» (20). La emancipación de los trabajadores ha de ser obra de ellos mismos, han de fundar sus propias escuelas. Ferrer, por su parte, escribe: «Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar. No creo que los sistemas empleados hayan sido combinados con exacto conocimiento de causa para obtener los resultados deseados, pues eso supondría genio; pero las cosas suceden exactamente como si esa educación respondiera a una vasta concepción de conjunto realmente notable: no podría haberse hecho mejor» (21).

Frente a una educación que habitúa a los niños a adquirir los valores y los comportamientos acordes con una sociedad capitalista, y sirve para adaptarlos al orden social existente, los anarquistas son partidarios de una

(20) F. FERRER I GUARDIA, *La Escuela Moderna*, Ed. Júcar, Madrid, 1976, página 57.

(21) F. FERRER I GUARDIA, *La Escuela Moderna*, Ed. Júcar, Madrid, 1976, página 84.

educación amplia, liberal, progresiva, integral y positiva: «En las escuelas, tal como nosotros las entendemos, no se trata de hacer lo contrario que el Estado, combatir el dogma de la autoridad para instituir el dogma anarquista y continuar así dando las ideas hechas a los niños. Se enseña a ver la vida según es; a abrir los ojos sin temor, a mirar las cosas de frente y a los hombres sin reparo. Aprenderán así a buscar, examinar, pensar, discutir y analizar, y a no aceptar ninguna solución que su razón no les indique como lógica» (22). Un poco más adelante y en el mismo número de la revista se dice: «Apetezcamos y vayamos a la instrucción que nos redima y dignifique, que de animales domésticos nos convierta en productores libres; pero destruyendo los obstáculos de la enseñanza, cambiando radicalmente el modo de ser de la sociedad».

En el «Boletín de la Escuela Moderna» puede asimismo leerse que la educación ha de estar fundada en la ciencia positiva y en la razón natural. La primera proporciona al educador conocimientos acerca de la naturaleza infantil y de sus necesidades, y la segunda muestra el camino que ha seguido el hombre primitivo en su evolución hacia la civilización. Ambos son, pues, su guía necesaria, ya que *el niño sigue, de algún modo, las etapas que siguió la humanidad* hasta alcanzar su estado actual.

Los socialistas se confiesan también partidarios de una enseñanza laica y racional. Su posición respecto al Estado no es sin embargo tan clara como la de los anarquistas, si bien en algunos textos critican la acción educativa de los gobernantes: «Somos nosotros, los trabajadores, los que tenemos que pensar en educarnos, en instruirnos, aprovechando nuestros escasos recursos (...). ¿Qué hacen por nuestra cultura los gobernantes que en las alturas del poder ostentan la representación de la clase capitalista? Entorpecer la enseñanza de los obreros, la enseñanza verdad, con ideas y proyectos que nos conviertan en dóciles instrumentos obedientes a sus mandatos. Si algo hacen por nuestra instrucción es sólo por matar en nosotros el espíritu de rebeldía que nace al conocer todo lo horrible del despojo que sufrimos» (23).

Parece sin embargo pertinente distinguir una primera época, que es anterior y sólo en parte coincide con el momento estudiado aquí, de otra que se perfila claramente al final del mismo. En la primera, las posiciones de los socialistas son más radicales. Para ellos, al igual que para los anarquistas, la emancipación obrera ha de ser obra de los trabajadores. Pablo Iglesias en una de sus múltiples intervenciones en *El Socialista* —4 de octubre de 1889—, afirma que lo que necesita el proletariado español para acometer con éxito la obra de su regeneración es ante todo instruirse, no padecer hambre y no agotarse en un trabajo excesivo: «Esperar que la clase explotadora española por humanidad, por hacer el bien, dé instrucción a los obreros, remunerere su trabajo con buenos salarios y reduzca el horario de labor, es la más grande de las ilusiones». Y añade que solamente mediante la organización serán los obreros suficientemente fuertes para lograr esas

(22) La Revista Blanca, número 60, 15 de diciembre, 1900, pág. 364.

(23) La Aurora Social, 15 de septiembre, 1900.

condiciones. Llegará incluso a hablarse de autoeducación de clase: «Podemos aprender por nosotros mismos, desarrollar solitariamente o en colectividad nuestra inteligencia, y aunque el procedimiento sea malo, por lo menos empleándolo, si no logramos alcanzar lo que nos proponemos —que sí lo lograremos— alcanzaremos a desarrollar nuestra voluntad... En la autoeducación podremos emplear mucho tiempo, perder días, meses, años, en tanteos; pero siempre sacaremos más sólidas nociones que los desdichados sometidos a profesores ineptos y a procedimientos de enseñanza esquiladora (...), debemos poner nuestro empeño en mejorar sin aguardar impulsos y auxilios extraños» (24). Pablo Iglesias consideraba que la instrucción de los obreros debía partir y basarse en las acciones que realizan en las condiciones reales desde donde luchan, en la organización de las sociedades de resistencia, en la preparación de huelgas para defender sus legítimas reivindicaciones: «... Levantando actas, llevando la contabilidad, redactando reglamentos, Memorias, artículos de periódicos ..., con lo cual, enseñándose unos a otros no sólo mejorarán de costumbres, sino que además se crearán verdaderas capacidades y se despertará la solidaridad» (25).

También para los socialistas la civilización y el progreso depende de la educación que reciban los niños, futuros hombres del mañana. ¿Cómo entienden la escuela nueva, la escuela socialista?: «La esfera de la escuela debe ensancharse: no debe ser sólo lugar de estudio para los *pequeños*, sino un centro intelectual, moral y artístico; un sitio de reunión querido de todos, que reemplace a la iglesia y a la taberna, y al cual los *grandes* asistan con placer, instruyéndose en lo que ignoran, enseñando lo que saben, y cambiando ideas sobre los intereses morales y materiales» (26).

Pero a medida que nos acercamos a 1904 se perfilan variaciones importantes. El PSOE parece entrar en una vía más reformista, los intelectuales y la ciencia adquieren cada vez mayor importancia en sus planteamientos, se produce un mayor acercamiento a regeneracionistas e institucionistas, se deja de hablar de autoeducación, y más que en las luchas la emancipación del trabajador parece radicar, cada vez más, en su esfuerzo, en su inteligencia, en su virtud. Se produce así un movimiento creciente de individualización, de debilitamiento de los lazos de solidaridad de clase. En la dirección del partido tienen un peso mayor los intelectuales, ellos son los que poseen el saber y la ciencia, saber y ciencia que no provienen tanto de la transformación de las condiciones materiales concretas, de la acción colectiva de los trabajadores para mejorar su situación, cuanto de los libros.

Ya en 1902 los anarquistas escriben del doctor Jaime Vera: «El señor Vera —tratando de la cuestión social en el Ateneo de Madrid— nos explicó el otro día que en la futura sociedad será menester también el privilegio del saber (...). Nunca creímos que un socialista pudiera pintar la sociedad del porvenir en el lienzo y con la pauta de la sociedad presente, y

(24) El Socialista, 23 de enero de 1902.

(25) El Socialista, 27 de agosto de 1886.

(26) El Socialista, 1 de mayo de 1897.

con los mismos defectuosos materiales que usan hoy los defensores del actual régimen económico... Y expuso el señor Vera cosas aún más peregrinas que las precedentes, pues dijo que la ley coercitiva será menester para dar forma a la solidaridad» (27).

El inconsciente social de la escolarización

¿Cuáles son las condiciones sociales de producción de esta diversidad de enunciados que contribuyen todos ellos a reforzar la legitimidad de la institución escolar? Tras las diferentes posiciones políticas de los locutores ¿no existe un subsuelo común constituido por una política de la verdad que encuentra sus pilares en los conceptos de progreso, ciencia, conciencia, infancia, civilización? ¿Por qué esa obstinada convergencia de los grupos sociales en aceptar como natural —y por tanto incuestionable— la necesidad de un espacio específico para la civilización de la infancia? Parece claro que los distintos grupos políticos y sociales están convencidos de la convergencia existente entre control político y control de la educación. La escuela, espacio de socialización por excelencia del niño obrero, se convierte en objeto de concurrencia en la medida en que los diferentes grupos pretenden perpetuarse moldeando el alma de las futuras generaciones en las que se decide la sociedad del porvenir.

La importancia creciente de la previsión social y del ahorro convierten al niño en una mercancía preciosa, en un capital cuya inversión a plazo fijo se multiplicará con creces cuando se convierta en fuerza de trabajo útil. Sin embargo la emergencia de la escuela no se explica exclusivamente por una concepción bancaria de la educación. Si la escuela primaria (pública o privada) es potenciada precisamente en esta época se debe a que es entonces cuando existe un consenso social, un acuerdo pácticamente unánime en considerarla como la institución más idónea para proporcionar a los futuros trabajadores «la suma de conocimientos indispensables a toda persona civilizada» (28). Un autor de tanto prestigio e influencia como Giner de los Ríos llega a afirmar en esta misma perspectiva: «Yo no sé si por ley de naturaleza o más verosimilmente por la del tiempo, entre las fuerzas civilizadoras de nuestra sociedad la influencia de la enseñanza es la mayor y la más íntima» (29). El Conde de Romanones, por su parte, en un polémico discurso de apertura de curso (Universidad de Salamanca, 2 de octubre de 1902), considera que «sin educación y sin instrucción nos quedaríamos por los siglos, como nos hubiéramos quedado sin canales, sin carreteras, sin ferrocarriles, sin comunicación material ni espiritual, solos, abandonados, pobres, tendidos al sol de este rincón de Europa, mendigos

(27) La Revista Blanca, 15 de junio de 1902, pág. 739.

(28) Véase R. BLANCO SÁNCHEZ, *Nociones de legislación escolar vigente en España*, Madrid, 1913, séptima edición, pág. 15.

(29) Citado por Y. TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Ed. Aguilar, Madrid, 1967, pág. 54.

incurables, ignorantes eternos». También la Iglesia se presenta a sí misma, como ya hemos visto, como el más firme agente de civilización: cuando los Gobiernos se afanan por arrancar a los niños y a los pobres de sus maternales brazos «cuando ella afligida y llorosa abandona por fuerza la juventud, se prepara una generación desenfrenada y homicida» (30). Y es que, como afirmaba el infatigable y combativo jesuita Ruiz Amado, la civilización es herencia del pasado, es evolución. Acabar con la evolución histórica de un pueblo es desheredarlo, y entonces, «los pueblos dejan de ser pueblos para convertirse en una confusa aglomeración de verdaderos proletarios» (31). Y proletario es intercambiable con bárbaro, inculto, analfabeto, salvaje y peligroso. Es precisamente esta peligrosidad la que es preciso neutralizar.

La evolución camina hacia la ciencia y la conciencia ligadas ambas a la verdadera civilización. Locos, salvajes, criminales y primitivos participan del tronco común de la involución degenerativa. El programa regeneracionista encuentra su lógica en el interior de estas coordenadas. En realidad un conocido positivista había extraído ya en 1879 una serie de deducciones políticas de la teoría evolucionista que serán tomadas en serio tras el desastre del 98: «Una minoría de espíritu superior, elegida por la mayoría de las voluntades, es la que debe desempeñar el Gobierno. Su ejercicio directo, por una mayoría inconsciente y bárbara, sería la más injusta de las usurpaciones y la más intolerable de las tiranías» (32). Para evitar tal tiranía —identificada por los reformadores sociales con la Comuna de París— conviene civilizar a los bárbaros imponiéndoles el reconocimiento de las minorías. Tal es el programa educativo que la escuela primaria se encargará de realizar: «El hombre es responsable de sus actos por cuanto, si bien obra impelido necesariamente por el motivo más poderoso, tiene poder bastante para dirigir y educar su espíritu de tal manera que en él prevalezcan los motivos más puros y dignos. Esto se consigue principalmente por la educación que modifica el carácter, desarrolla la razón reflexiva, templa las pasiones, modera los instintos y arraiga en el hombre la conciencia moral; y fácilmente se comprende por tanto, la necesidad de promover y favorecer la educación del hombre para que la libertad se ejerza con acierto. En tal sentido, es temeraria empresa otorgar amplia libertad y conceder valiosos derechos a los que no poseen la educación suficiente para dirigir sus actos con plena conciencia y realizar el bien y la justicia. La importancia y necesidad de educar a las clases populares para hacerlas dignas de la libertad y del poder se deducen de este principio sin esfuerzo alguno» (33).

(30) J. M. AICARDO, *Misión de la Iglesia en la enseñanza*, Rev. Razón y Fe, septiembre-diciembre, 1902, pág. 446.

(31) R. RUIZ AMADO, *La educación moral. Estudios pedagógicos*, Barcelona, 1908, págs. 87-88.

(32) M. DE LA REVILLA, *Las modernas tendencias de la ciencia en su relación con la política* (1879). Citado por D. NÚÑEZ RUIZ, *El darwinismo en España*, Editorial Castalia, Madrid, 1969, pág. 292.

(33) M. DE LA REVILLA, op. c., págs. 294-295.

Concebir la historia como una línea continua en marcha ascendente hacía la conciencia no sólo implica renunciar a los cambios bruscos e imprevisibles, sino que, al mismo tiempo, supone una legitimación del orden social, identificado con el progreso, y de *la cultura*, identificada con la civilización, la cual es a su vez propiedad exclusiva de las elites que son las encargadas de dosificar su transmisión a las clases vulgares. La escuela se va a convertir en uno de los instrumentos claves para elevar el nivel intelectual de las masas y descalificar sus propios saberes. El hombre político, decía Garofalo, no debe dejarse arrastrar por la multitud, «debe precederla, iluminarla, saber conducirla a grados superiores de civilización» (34).

Políticos, pedagogos de masas, misioneros sociales, intentan instituir, en nombre de su verdad, una tutela social tan eficaz y prolongada como exija el proceso civilizador; de otro modo, las pasiones de las muchedumbres darían al traste con el orden existente. Algunos autores llegan incluso a afirmar, en nombre de la ciencia positiva, que «las investigaciones recientes sobre etnografía, antropología y ciencia de la civilización enseñan que cuanto más libre menos civilizado es el hombre» (35). Se explica que con tales presupuestos la privación de libertades se encuentre científicamente justificada. Y si esto ocurre con los adultos proletarios, con mucha más razón se debe tutelar a sus hijos. Los mismos representantes de la Escuela Moderna, que tanto atemorizaron a los Gobiernos, llegaron a afirmar que el niño es como un pequeño salvaje —un buen salvaje— al que la ciencia pedagógica puede ayudar a salir de la incertidumbre y de la inconsciencia. Al pedagogo, para saber como actuar, «le basta estudiar la vida primitiva de los salvajes para saber lo que (el niño) desea hacer» y responder así a sus pretendidas necesidades naturales (36). Al mismo tiempo la civilización del niño obrero servirá como punta de lanza para la transformación del hogar proletario, en donde el pequeño bien educado introducirá y propagará las novedades, los hábitos adquiridos en la escuela y los nuevos valores que se oponen a las costumbres desechables de su clase de origen: «la nueva vida introducida en el hogar por la idea del niño triunfaba al fin como consolador presagio de la futura regeneración que ha de producir la enseñanza racional» (37).

Cuando Freud define al niño como perverso polimorfo, Lombroso lo considera un pequeño criminal, y los agustinos insisten en el estado de naturaleza caída, la ciencia positiva viene a convencer, incluso a los más críticos, de que el niño es un pequeño salvaje al que hay que civilizar; y máxime si se trata del niño obrero, ya que este es un salvaje entre salvajes por su

(34) R. GAROFALO, *L'individuo e l'organismo sociale*. Citado por E. SANZ Y ESCARTÍN, *De la doctrina evolucionista y su aplicación a las ciencias morales y políticas*, en D. NÚÑEZ RUIZ, op. c., pág. 303.

(35) P. ESTASEN, *La protección y el libre cambio. Consideraciones generales sobre la organización económica de las nacionalidades y la libertad de comercio*, en D. NÚÑEZ RUIZ, op. c., pág. 321.

(36) F. FERRER I GUARDIA, *La Escuela Moderna*, Ed. Júcar, Madrid, 1976, página 172.

(37) F. FERRER I GUARDIA, op. c., pág. 62.

modo de vida, su escasa alimentación y el deplorable medio en que vive. Pero podríamos preguntarnos las razones epistemológicas que condujeron a un planteamiento semejante. Bien es verdad que, como se ha visto, las funciones que los distintos grupos sociales asignan a la escuela difieren, que el concepto de civilización, lejos de ser unívoco, recubre posiciones que van desde el reforzamiento del sistema social existente a su transformación más o menos radical. Sin embargo, el transfondo que hace que todos los grupos sociales acepten la necesidad de un espacio civilizador, identificado, de forma prácticamente unánime con el modelo escolar, parece responder, además de a razones sociales y políticas, a razones «científicas», avaladas por categorías provenientes del darwinismo y del positivismo. La fusión de ambos no sólo sirvió para naturalizar los procesos sociales, sino que elevó a categoría científica la inexorable ley de los avances progresivos tan unánimemente aceptada por los representantes de la socialdemocracia y del liberalismo.

En el caso español la presencia constante de una serie de pensadores como Buylla, Posada, Giné y Partagás, Dorado Montero, Giner de los Ríos, Simarro y tantos otros en publicaciones socialistas y anarquistas (como ejemplo véase la lista de colaboradores de la *Revista Blanca* que en gran medida coinciden con la de los articulistas que escriben el 1.º de mayo en *El Socialista* o *La Aurora Social*), publicaciones en las que asimismo se encuentran alabanzas dedicadas a Herbart, Spencer, Haeckel, Lombroso, etc., es uno de los indicios de que existe una amalgama teórica que sirve de puente y neutraliza, hasta cierto punto, las divergencias que los distintos grupos presentan. Se trata sin duda del culto a la ciencia positiva introducida por el krausismo y reforzada por la Institución Libre de Enseñanza (INLE). La propia Iglesia que durante los 20 primeros años de la Restauración se opuso tan tenaz como irracionalmente a las novedades científicas se vió obligada a deponer su actitud para evitar que se extendiese a sus propias filas el desprestigio con el que era considerada en el mundo intelectual (es la época en la que estalla el conflicto modernista).

Las alianzas en el orden teórico se plasmarán en alternativas prácticas semejantes. Así Ferrer, por ejemplo, explicita las similitudes que su ensayo pedagógico presenta con el de la INLE (38), institución ésta última vertida a fabricar élites directoras progresistas que en algunos casos llegarán incluso a convertirse en dirigentes del joven PSOE. De todas formas estas semejanzas no deben en modo alguno servir para ocultar las diferencias teóricas y prácticas que en materia de enseñanza presentan grupos y que están en relación con la posición que dichos grupos ocupan en la estructura social.

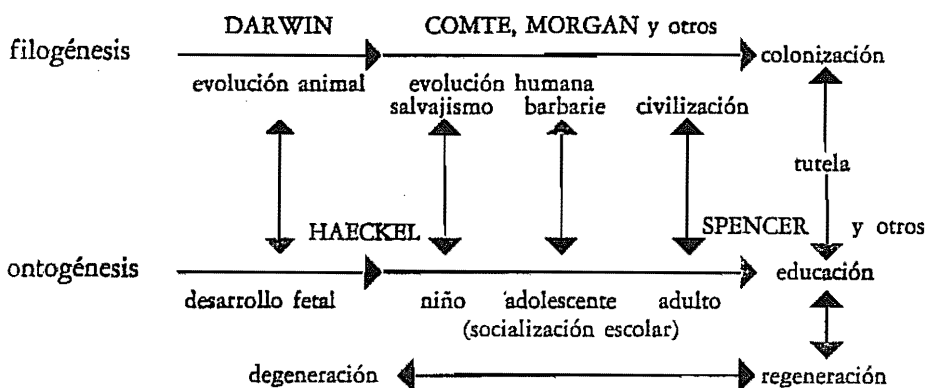
Si nos adentramos en la explicación de las semejanzas conviene hacer referencia a ese subsuelo epistemológico común y más en concreto a la *Ley de Haeckel* que parece haber jugado en este caso un importante papel: Si se acepta que la ontogénesis recapitula la filogénesis, o en otros términos, si el individuo atraviesa en su desarrollo las mismas etapas por las que

(38) F. FERRER I GUARDIA, op. c., pág. 39.

pasó la especie, necesariamente se establece algo más que una analogía entre el niño, el salvaje, el primitivo. En realidad la Ley de Haeckel introduce al niño en un campo conceptual cerrado, a partir del cual comienzan a proliferar determinadas concepciones científicas de la infancia puestas de manifiesto en una serie de ecuaciones que entonces gozaron de predicamento. Algunas de ellas fueron recordadas por Salillas, precisamente en 1900, y habían sido discutidas en el laboratorio criminológico de Giner de los Ríos. Son las siguientes:

1. Ecuación de Romanes: El niño es equivalente al animal tanto en lo que se refiere a los caracteres morfológicos como a los psíquicos.
2. Ecuación de Spencer: El niño es identificable con el salvaje en lo que respecta a los caracteres psíquicos.
3. Ecuación de Lombroso: Existe una estrecha relación entre el niño, el loco moral y el delincuente nato (39).

En función de estas ecuaciones se establece una equivalencia entre el niño, el animal, el salvaje, el delincuente nato y el loco moral justificada por la ley de Haeckel. Veámoslo de forma gráfica:



Si el organismo individual repite miméticamente las etapas de la evolución de la especie, la infancia biológica corresponderá lógicamente a la infancia de la humanidad—próxima a la animalidad—e identificada con el salvajismo. No es pues de extrañar que el niño sea un pequeño salvaje y un animal evolucionado. La ecuación que convierte al niño en algo equi-

(39) Véase *Anales del laboratorio de Criminología*, I. 1899-1900, págs. 101 y 102, en donde están los trabajos de C. BERNALDO DE QUIRÓS, R. SALILLAS, L. SIMARRO, M. NAVARRO FLORES, F. GINER DE LOS RÍOS, etc., y las discusiones consiguientes.

valente al loco moral y al delincuente nato es menos evidente, pero basta una lectura superficial de Lombroso para observar que estas categorías se caracterizan ambas por su carácter involutivo y degenerativo. Se explica así la necesidad de un dispositivo de regeneración y civilización. Un teórico tan importante como Spencer, que gozó de enorme influencia entre anarquistas y socialistas, llega a afirmar en una de sus obras más difundidas que «la educación del niño debe concordar en su disposición y modo con la del género humano históricamente considerado, es decir, la génesis de los conocimientos en el individuo debe seguir la misma marcha que siguió la génesis de los conocimientos en la raza». La justificación radica en que «siendo ambas génesis meros procedimientos de evolución, tienen que ajustarse a las mismas leyes generales de la evolución». En otros términos: «Si existe un orden según el cual la humanidad ha adquirido las diferentes clases de conocimientos que hoy posee, debe exigir también en el niño la predisposición a adquirir en el mismo orden estos conocimientos (...), la educación debe repetir en menor escala la marcha de la civilización». El niño, ese pequeño primitivo, posee impulsos aviesos: «No esperéis del niño un alto grado de moral. El hombre civilizado tiene que pasar durante sus primeros años por las mismas fases de carácter por las que pasó la raza bárbara de la que desciende. Así como se asemejan sus facciones durante algún tiempo a las del salvaje (la nariz chata con las ventanillas abiertas hacia arriba, los labios gruesos, los ojos separados, la ausencia del seno frontal, etc.), así también sucede con sus instintos. De aquí proviene que sean tan generales en los niños las tendencias a la crueldad, al robo, a la mentira» (40). En definitiva, el niño —y doblemente el niño obrero— tiene malos impulsos que deben ser neutralizados. Por ello la primera infancia requiere una suma considerable de absolutismo. Absolutismo dulce, se entiende, científico, progresivo y pedagógico. La educación y la instrucción ocupan un lugar de paso entre esta primera infancia y la sociedad de los adultos. Lugar importante si se tiene en cuenta que «las transiciones son peligrosas, pero la más peligrosa de todas, es el tránsito de la sujeción doméstica a la libertad del mundo y por esto es tan importante que se siga la política que defendemos, porque al cultivar en el niño la facultad de dominarse y al ir gradualmente aumentando el número de ocasiones de ejercerla hasta conducirlo paso a paso a poderla ejercer sin auxilio, hacemos desaparecer el tránsito brusco y peligroso de la juventud, en la que gobiernan medios externos, a la edad madura, en la que gobiernan los internos. La historia de nuestra legislación política puede servir de tipo a nuestra legislación doméstica» (41). Esta correspondencia entre lo público y lo privado se vio reforzada también por la citada ley de Haeckel que contribuyó así a afianzar la concepción burguesa de la sociedad en tanto que suma de los individuos que la componen.

(40) H. SPENCER, *De la educación intelectual, moral y física*, Madrid, 1880, páginas 96-98, 128 y 173.

(41) H. SPENCER, op. c., págs. 180-181.

Trátase del niño como «buen salvaje» —con resonancias rousseauianas— en el caso de los anarquistas, o del niño como salvaje peligroso que justifica la enseñanza tradicional de «la letra con sangre entra», en cualquier caso, se impone la necesidad de someterlo a un proceso de transformación. En el caso del niño obrero, introducido de lleno en un medio patológico, dicha transformación exigía un espacio aséptico alejado de la calle, la familia y la fábrica. Los grupos sociales han coincidido en adoptar la solución escolar. Ni siquiera aquellos que pretendían una transformación radical de la sociedad y de los modos educativos fueron capaces de romper con la lógica de una institución fabricada en moldes eclesiásticos.

Fue preciso que el niño de las clases populares fuese introducido —con la fuerza que otorga la ley— en el reducto escolar para que la percepción social de esta infancia cambiase de signo. Desde ahora el niño obrero dejará de ser el criminal larvado, el pequeño y perverso peligroso social para convertirse en un ser inocente. Pero al mismo tiempo que los niños escolarizados reciben este nuevo estatuto la propia institución escolar permitirá la emergencia de dos nuevos campos complementarios de intervención social respecto a la infancia: la infancia delincuente, a la que en un principio pertenecen los que no frecuentan la escuela, y la infancia anormal a la que pertenecen los que no se adaptan a ella (los denominados retrasados escolares). En el trasfondo de esta infancia inocente, anormal y delincuente se encuentra, como si se tratase de un eslabón perdido, la infancia salvaje sobre la que se asienta la escuela primaria obligatoria.

LA EXPERIENCIA DE UN TEXTO PARA EGB

Amando DE MIGUEL

Mi contribución no va a discurrir por el lado de la teoría, de los conceptos, de la erudición. No voy a proporcionar tampoco datos de tipo general sobre la situación de las primeras letras. Antes bien, me voy a pegar a un hecho particular, difícilmente generalizable, pero ilustrativo de las dificultades con que se pueden encontrar los sociólogos si desean empezar a introducir sus conocimientos en la escolaridad básica. Se trata de relatar el modo de confección de un texto de educación cívica pensado para los alumnos de sexto curso de EGB (1). Conviene anotar que se redactó en 1979, es decir, en plena euforia democrática, estando oficialmente el franquismo muerto y bien muerto.

La primera pregunta que hemos de hacernos es si debe haber una «enseñanza cívica» como tal, como una asignatura individualizada. En circunstancias de normalidad democrática, creo que no. Claro es que las circunstancias no son nada «normales». Arrastramos en la vida política una larga «transición» de un lustro hacia no se sabe qué final estable. La cual transición lo es desde la experiencia de cuatro largas décadas de autoritarismo. Durante ese dilatado paréntesis los textos infantiles han sido en buena medida *des-educadores* con respecto a una práctica democrática. Son varias las generaciones que han sido «deseducadas». No hay que extrañarse, pues, de los sobresaltos de la «transición» política. En consecuencia, no está mal que se aprovechen todos los resquicios para inocular la vacuna antiautoritaria. Uno de ellos es la enseñanza cívica en los chicos y chicas de EGB. Es posible que no sea una decisión pedagógica feliz, pero más desgraciado sería que ni siquiera tuviéramos esa posibilidad.

Si bien se mira y si se hilan bien las ideas, resulta que, entrados en el último quinto del siglo XX, todavía no tenemos los españoles «escuela pública». La «escuela pública» fue una conquista de las reformas secularizadas europeas de los siglos XVIII y XIX. A España apenas llegaron. Una característica de la modernidad es esa institución escolar en la que los niños y niñas son instruidos fuera de la familia y, en todo caso, fuera de sus prolongaciones ideológicas: los dómines, preceptores y ayos de formación más o menos religiosa. La «escuela pública» no mira tanto la titularidad jurídica del centro educativo como el sentido que tiene la socialización. Las *public schools* británicas bien privadas que son en su organización, pero realizan una concepción «pública» de los objetivos educativos. En ellas se formó toda una clase dirigente que hizo un imperio y llevó a cabo la revolución industrial.

(1) R. ORTEGA, J. PONS y A. DE MIGUEL, *Orbe-País: Geografía e Historia. Educación Ética y Cívica*. (Barcelona: Vicens Vives, 1979).

En los países latinos, donde la influencia de la Iglesia es tan poderosa y tan conservadora, la idea de la «escuela pública» pasa por su dependencia del Estado. Las escuelas de la Iglesia son una prolongación y un refuerzo de la socialización familiar. A veces lo son también las del Estado cuando éste se organiza de forma autoritaria. Poco lugar queda, pues, para una alternativa socializadora que transmita ideas más progresivas y liberadoras. Ya no quedan ayos ni preceptores, pero las escuelas religiosas reproducen la función del preceptor: Son un refuerzo del status familiar, contribuyen a asegurar la radical desigualdad que introduce la institución de la familia. Al menos en Francia o Italia se produjo en su día una gran reforma desprivatizadora de la enseñanza. La curiosa coincidencia es que las órdenes religiosas expulsadas de Francia encontrarán en España un campo abonadísimo para su propagación. El lustro de la II República, verdaderamente secularizador, resultó demasiado breve. Los cuarenta años de franquismo significaron a la larga una vuelta a las ideas familiaristas, privatizadoras de la escuela. Esta no era un agente de cambio, sino de conservación. Se comprende la oportunidad de emplear todos los medios en la dirección de una orientación secularizadora. Uno de ellos es el hueco que deja la «educación cívica» y, en general, todo el «área social».

La peculiaridad de nuestra situación de falta de una «escuela pública» se refleja en algunos hechos mínimos de suma trascendencia simbólica. En la transmisión de una imagen común y aceptada de la sociedad no existen elementos indiscutidos. No hay políticos verdaderamente «nacionales». Por no haber, no hay ni himno, ni bandera verdaderamente «nacional». Últimamente hasta se confunde el Estado con España, como si ésta no fuera más que una estructura administrativa. Todos estos elementos simbólicos que en otros países europeos son aceptados por la generalidad de los ciudadanos, entre nosotros funcionan como elementos partidistas de la extrema derecha o del estamento militar. Es así que la «enseñanza cívica» tiene que despegarse aquí tanto de lo religioso como de lo militar.

Con este punto de partida, no cabe asombrarse que «las ciencias sociales» sean tan poco activas en la enseñanza primaria. Por ellas se entiende sobre todo una refundición de la historia y la geografía, en el mejor de los casos orientada hacia la vida contemporánea. Las ciencias sociales propiamente dichas (sociología, antropología, psicología social, economía) se hallan ostentadamente ausentes. Los profesores no han recibido una formación adecuada de todas esas «humanidades modernas».

Se comprende que, en estas circunstancias, un sociólogo esté tentado a escribir un librito de educación cívica. Si conocer el mundo es ya un primer paso en su transformación, darlo a conocer a los niños representa un paso más. Voy a contar una pequeña experiencia con esa intención.

La aporía insoluble en el proceso socializador escolar es que viene obligado a transmitir la imagen del mundo que ya está pasado a los que pueden hacer un mundo diferente. El caso más patente y patético es el de mi propia generación. Nos define que fue la primera que fue a la escuela bajo el franquismo. Nos adoctrinaron en unos supuestos que no son ni remotamente los que han funcionado en nuestro mundo de adultos. Todavía como catedrático

tuve que jurar no hace mucho los Principios del Movimiento «inalterables por su misma esencia». Por cierto que el tal falso juramento se realizó ante los Evangelios y el Crucifijo. No hay que decir que también el actual Rey, «motor del cambio» democrático, pasó por similar experiencia, bien que en términos mucho más espectaculares que mi modesto acto administrativo. Lo que importa es decir que aquellos Principios «inalterables» se alteraron bien pronto. Se nos tiene que perdonar que los de mi edad seamos por lo menos escépticos. Si sociólogos, doblemente.

No es sólo una cuestión de ideologías, sino de contenidos. Habría que hacer una investigación entre los profesionales y profesores actuales para saber lo que les ha quedado de lo que se les transmitió en la escuela primaria. Entre ignorancias, malformaciones y despropósitos se podría hacer un buen recuento. Mucha gente muere de hambre, pero otros muchos fallecen de lo que han comido. La educación puede ser también deseducación.

Quizá como venganza de la personal experiencia de socialización escolar (no tan mala como la de otros coetáneos), es como escribí *Vuestro País*. Así quise titular el libro en cuestión. Luego, por necesidades editoriales y por imposición ministerial, el texto tuvo que publicarse como un apéndice a un libro más enjundioso y sosegado de geografía e historia, por otra parte excelente. El propósito del título era resolver la aporía antes descrita. Se trata de contar a los niños lo que *puede* ser el país que van a vivir ellos como adultos. La diferencia entre el propósito y lo que llegue a ser la realidad deberá achacarse a mi falta de imaginación o a la censura que no me deja decir lo que quiero. Quedará en fin un escalón entre el nivel de lo escrito y la realidad, imputable de intención a la misma idea de pensamiento utópico con la que creo que hay que disponerse a escribir sobre estas cuestiones.

El método para componer el texto se sirvió de varias aproximaciones. Primero me aprovisioné de una buena recopilación de textos escolares de distintas épocas, desde finales del siglo pasado para acá. La muestra se satura pronto porque hay muchos textos que son reediciones más o menos corregidas de primeras impresiones, a veces con bastantes años de antigüedad. A continuación me hice una lista de los contenidos que me parecían particularmente aberrantes. Sobre ella era fácil redactar el anti-libro, el texto que reflejara lo contrario de lo que se había transmitido a los niños durante varias generaciones.

Todas éstas eran buenas intenciones. La redacción del texto final iba a alejarse un trecho de ellas. En primer lugar tenía que adaptarse a un miserable programa del Ministerio del ramo. Conociendo un poco los mecanismos de la censura y del trabajo de los funcionarios, era fácil suponer que se trataba simplemente de una exigencia formal. Bastaba con respetar un cierto orden en las etiquetas del programa. Imaginaba que los funcionarios iban a pasar por alto los contenidos. Como luego se verá, en esto me iba a llevar algunas sorpresas. Uno nunca es suficientemente veterano en la lucha contra la censura.

Una poda con la que tenía que contar era la autocensura. También en ella llevaba muchos años de práctica. Aún así tuve que debatir mi texto con la propia editorial, con mucha más experiencia que yo y naturalmente con

muchísima más responsabilidad y riesgo. Una de las páginas suprimidas en este incruento rifirrafe se refería a una idea que había yo leído en un librito extranjero diez años atrás y al que le dediqué incluso una reseña en el fenecido diario «Madrid». Se refería a un epítome de lo que había que hacer en caso de exhibicionismo sexual o, consecuencia extrema, en el de intento de violación. Creo que éste es un problema que se presenta con alguna frecuencia a los niños y sobre todo niñas de 11 ó 12 años, la edad a la que yo me dirigía. Ocultarlo me parece deseducativo. Bueno, hubo que quitarlo y eso que todavía no se había publicado la edición castellana del libro en el que me inspiré y que no era otro que *El libro rojo del cole*. Luego he visto que, efectivamente, se puede hablar tranquilamente de estas cuestiones del exhibicionismo o la violación con los chicos de 12 años. El hecho es que no pude hacerlo a través de mi texto. La verdad es que, viendo ahora lo que luego ocurrió, no fue imprudente decisión la de eliminar de antemano tal cuestión.

Compuesto y en trance de edición el libro, llegó una censura más feroz: la del Ministerio. Llegó arteramente por teléfono, de tal modo que no se puede demostrar. Si no se cumplían las «sugerencias» del funcionario se podía congelar el permiso de edición. Entre esas «sugerencias» hay dos que merecen ser recordadas para ilustración de venideras generaciones. La primera era un hermoso texto de Ramón Tamames, nada partisano, exaltando la utopía evangélica de una sociedad de benefactores. El texto pertenecía a un libro editado por Planeta y su autor era y es una prominente figura pública.

La segunda condena de la censura era no menos caprichosa. Consistía en eliminar una de las tres formas de «violencia justificada» de la que yo hablaba, interpretando canónicamente el programa. Me refería a la «violencia revolucionaria». Si no se justifica las relaciones internacionales serían la selva. La mayoría de los gobiernos que han sido (empezando por el de Franco) se han apoyado en alguna forma de violencia. La doctrina está vigente desde Santo Tomás de Aquino. Sin ella se hace difícil de entender la mitad de la historia contemporánea o de la sección de extranjero de los telediaros. Pero en fin, ahí queda mi lista mutilada de «las dos» causas de violencia justificada. No deja de ser curioso que el censor respetara una frase de los ejercicios de tal lección en la que se pide a los niños que pongan ejemplos de «los tres» supuestos de violencia justificada. Habrá que suponer la confusión de los maestros.

Debo recordar que estamos hablando de 1979. Se había promulgado la Constitución democrática y, como es lógico, tenía yo que referirme a ella. También por expresa indicación del programa tenía que comentar que uno de los derechos reconocidos por la Constitución es el de que «todos pueden expresar libremente sus ideas». Todos... meno el autor del libro, habría que decir.

Decía antes que el método que seguí fue el de una especie de antilibro de otros muchos que había leído. No siempre acerté en este propósito. Por ejemplo, un dato repetido en cientos de textos es el de la imagen de «la familia» en la que se ve al padre leyendo y a la madre haciendo cualquier

cosa, pero alejada de la letra impresa. Me propuse por lo menos reflejar la imagen complementaria en la que también leyera la madre. Después de indagar en varias fototecas pude comprobar para mi desgracia que no existía ninguna foto con «mujer leyendo». Por supuesto que en alguna parte tendría que existir y, en todo caso, podíamos hacer una foto ex profeso con esa intención. Desgraciadamente los asuntos de la censura nos habían comido el poco tiempo de que disponíamos. Hubo que echar mano de la primera foto de «familia» que se encontró y que naturalmente repetía la inveterada: el padre leyendo y la madre haciendo cualquier cosa. El error se subsanó en posteriores ediciones, pero queda la primera como una confirmación más del sistemático sesgo machista de la enseñanza primaria.

No fue ésta la única frustración fotográfica. Para la cubierta había pensado una imagen del «punto de encuentro» que hay ahora en los aeropuertos. Me parecía una excelente simbología para la noción de convivencia que trataba de transmitir. La desgracia fue aquí que, por lo visto, los aeropuertos siguen siendo zonas militares y los fotógrafos necesitan un permiso especial. Tal y como estaba el conflicto con la autoridades de Educación, era mejor no complicar las cosas con las del Aire. Así que se publicó una fotografía que ya tenía el permiso, excelente, pero que no era la que yo había pensado.

Aduzco estos ejemplos para indicar la importancia que atribuyo a las representaciones icónicas en los textos escolares. Cuidé mucho de evitar otros muchos sesgos que había anotado en la lectura de los libros consultados. Así procuré que figuraran mujeres trabajando, modelos femeninos, personas de todas las clases sociales.

Un libro de «educación ética y cívica» tiene que referirse continuamente al «deber ser» y así lo hice. Para no caer en excesos de indoctrinación, manejé algunas veces el «poder ser» y, en todo caso, el contraste entre lo que debe ser y lo que es. Por ejemplo, resulta muy bonita y complaciente la historia, tantas veces contada, de que en los naufragios «las mujeres y los niños primero», se entiende, en el acceso a los botes salvavidas. Se trata de un elemental principio de supervivencia de la especie. Claro está, que luego viene el otro principio del poder y de la fuerza. Los niños no deben ignorarlo. En mi libro les cuento el caso del naufragio del «Titanic», la parte que nunca sale en las películas o los relatos más usuales. La estadística precisa del naufragio nos dice que de los pasajeros que encontraron acomodo en los botes la mayoría eran adultos y varones. Es más, los pocos niños que se salvaron eran de primera clase.

Otro caso. Al Estado *debemos* de pagar impuestos y en el libro no se dice lo contrario porque los impuestos *deben* servir para corregir las desigualdades económicas. Pero hay que decir también, y se dice, que el Estado obtiene cada vez más impuestos de las quinielas o el bingo, es decir, de un sistema que aumenta las desigualdades económicas.

En el libro he intentado que los alumnos puedan familiarizarse con una idea fundamental: lo difícil y valioso que es el cambio social. La educación cívica puede darles los instrumentos para ir levantando los primeros mil-

metros de su país, el de ellos. La escuela pública puede ser el ámbito donde se realice ese primer experimento.

Lo primero que tiene que hacer la escuela pública es «desenseñar» lo que los niños malaprenden en otros lados: los padres y la tele. Eso no se puede hacer sólo con libros. Tiene que hacerse por los chicos mismos. Por suerte o por desgracia la mejor pedagogía no puede competir con lo que la gente aprende luego por su cuenta. Quizá la mejor escuela sea la que humildemente trate de desarrollar esa capacidad: la de que luego sepamos aprender por nosotros mismos.

Poda para escépticos.

Para escépticos del poder de la censura, quiero decir. Supongo que habrá quienes piensen que hago un mundo de los pequeños incidentes que comento, después de todo, derivados del celo de los funcionarios por el bien común. Si fuera sólo el celo funcional podríamos estar tranquilos. La prueba es que, publicado el libro al que me refiero, los problemas continuaron. Parece que son una estúpida ilustración de las ideas que intento transmitir.

El caso es que, por algún curioso azar, el libro fue a parar como texto en el colegio donde estudiaba una de las hijas del ministro del ramo. Parece ser que entre el ministro y su joven retoño se instaló una de esas escenas que luego calificamos enfáticamente como «*gap* generacional». Para mi suerte o mi desgracia, la niña se apoyó en los argumentos del «libro de la cívica». Indagó el padre-ministro la fuente de los errores y, airado, convocó a los censores. La crónica no dice lo que pasó en la reunión. Si se pudo constatar que el incidente fue la comidilla del Ministerio por unos días. El resultado triste de esta divertida historia es que, desde entonces, los censores del Ministerio se han puesto a trabajar a ritmo de cumplimiento de los reglamentos. Quiere decir que si antes el permiso de edición de un texto tardaba una semana, ahora se puede demorar tres meses. Conviene recordar que esta estricta aplicación de los reglamentos desequilibrada aún más la situación de competencia de las editoriales. Como es sabido algunas de ellas se vinculan personalmente a algunos funcionarios y políticos del ramo. Pero este es asunto más grave que trasciende los escuetos objetivos que me he marcado en este escrito.

Podría haber recogido un último (por ahora) incidente en el que una poderosa organización religiosa ha tratado de mutilar el libro en cuestión, una vez publicado con todos los *nihil obstat* oficiales. Pero no vale la pena. No se lo iban a creer mis escépticos lectores.

EDUCACION Y REPRODUCCION SOCIAL: UN INTENTO DE PRECISION CUANTITATIVA DE SUS RELACIONES

JULIO CARABAÑA

INTRODUCCION

Mi objetivo es presentar un intento de medición de la influencia del origen social sobre la educación y de la educación sobre la posición social. Más específicamente, se trata de evaluar la influencia causal de la posición social y el grado de educación de los padres sobre la educación de los hijos, de todas estas variables sobre la primera ocupación de éstos y, por último, de todas las variables antedichas sobre la posición social u ocupación en la edad madura.

Los *datos* proceden de una muestra de 450 padres de niños que cursaban Educación General Básica (cursos 5.º y 8.º) y COU en colegios de las provincias de Madrid y Guadalajara durante el curso 1975-76. En el curso de una investigación sobre *Igualdad de oportunidades frente a la educación* realizada por el INCIE (1) se preguntó a estos padres por su trabajo actual, por su nivel de educación, por su primer trabajo y por el trabajo y nivel educativo de sus padres. Estas son las variables que se utilizan en los cálculos.

Medir es determinar cuantitativamente alguna cualidad o relación. En este caso se trata de expresar cuantitativamente la educación, la posición social y las relaciones entre ambas. Por educación se entiende títulos académicos o años pasados en instituciones educativas, sin que importe el rendimiento y las notas obtenidas. Se ha expresado cuantitativamente en forma de *años* cursados. Por posición social se entiende el *prestigio* otorgado a cada ocupación o profesión, por una muestra de personas a las que se pidió ordenaran cincuenta grupos de ocupaciones. Según el lugar que al-

(1) De este proyecto han aparecido hasta ahora los siguientes trabajos: J. CARABAÑA, N. GARRETA y N. RODRÍGUEZ-SALMONES, *Algunas opiniones de los profesores de EGB y COU sobre Selectividad*, INCIE, Madrid, 1977. Mismos autores, *Análisis de las medias de inteligencia en cincuenta colegios de Madrid y Guadalajara*, INCIE, Madrid, 1978. J. CARABAÑA, "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB", en *Temas de Investigación Educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1979. N. GARRETA, "Autoconcepto y rendimiento", en *Temas de Investigación Educativa II*, MEC, Madrid, 1981. J. CARABAÑA, "Los gastos de las familias en educación", *ibidem*. Está en prensa J. CARABAÑA, *Educación, prestigio e ingresos*, MEC, Madrid.

canzaron como media, se dio a cada grupo de ocupaciones una puntuación en una escala del uno al cien. La escala de prestigio así obtenida concuerda en líneas generales con otras obtenidas por diversos métodos, tanto en España como en los Estados Unidos y en Inglaterra (2). La distribución del prestigio es aproximadamente normal. No así la distribución de la educación, que muestra una cierta asimetría hacia la derecha, como consecuencia de los pocos individuos que tienen educación superior.

A fin de permitir más fácilmente las comparaciones, se utilizan puntuaciones típicas, en vez de puntuaciones directas, es decir, se utilizan las desviaciones de la media expresadas en términos de desviaciones típicas. El uso de esta unidad de medida simplifica también considerablemente la tarea de exponer el método de cuantificación de las *relaciones* entre las variables.

El *método* utilizado para evaluar el influjo de unas variables sobre otras es el *análisis de camino*, aplicado siguiendo un modelo utilizado por Blau y Duncan (3) que nos servirá de permanente punto de referencia y de comparación. Este método interpreta la correlación entre dos variables como un coeficiente de regresión «beta» o standardizado, es decir, como el cambio, expresado en desviaciones típicas, en la variable dependiente que se produce cuando la variable independiente experimenta una variación de una desviación típica. El cuadrado del coeficiente de correlación es el coeficiente de determinación, y se interpreta como la *proporción de varianza* en la variable dependiente «explicada» por la variable independiente.

Si en vez de una variable independiente tenemos dos, sus coeficientes de correlación se interpretan como el valor de la influencia causal de cada una sobre la dependiente, y el coeficiente de determinación de esta última por las independientes es igual a la suma de los cuadrados de los coeficientes de correlación. Ahora bien, esto vale solamente cuando las dos variables independientes no guardan relación entre sí. Cuando están correlacionadas, es preciso separar, mediante la regresión múltiple, los efectos independientes de cada una de ellas de los que ejercen juntamente con la otra. Y si entre las variables independiente y las dependientes introducimos otras variables (intervinientes) entonces es preciso separar mediante la *regresión múltiple* los efectos *directos*, los efectos *indirectos* (a través de las variables intervinientes) y los efectos simplemente correlacionales que no son efectos «causales».

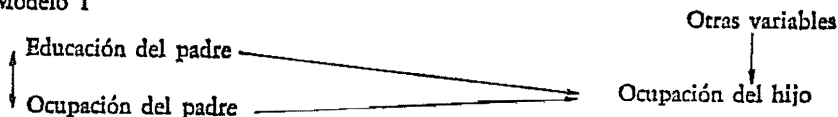
(2) Cf. R. W. HODGE, P. M. SIEGEL, P. M. ROSSI, "El prestigio ocupacional en Estados Unidos"; R. W. HODGE, D. J. TREIMAN y P. M. ROSSI, "Un estudio comparativo del prestigio ocupacional", ambos en R. BENDIX y S. M. LIPSET, *Clase, Status y Poder*, Euramérica, Madrid, 1972. O. D. DUNCAN, *Socioeconomic Background and Achievement*, Seminar Press, New York, 1972. J. H. GOLTHORPE y K. H. HOPE, *The Social Grading of Occupations: A New Approach and Scale*, Clarendon Press, Oxford, 1974. A. DE MIGUEL y otros, *Tres estudios para un sistema de indicadores sociales*, Fundación Foessa, Madrid, 1968.

(3) O. D. DUNCAN y P. M. BLAU, *The American Occupational Structure*, JOHN WILEY and SONS, New York, 1967.

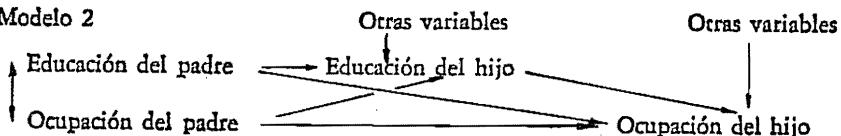
Los diagramas de la figura 1 son representaciones gráficas de estas diversas situaciones. El lector que quiera profundizar en el sentido y las implicaciones de lo que se expone a continuación no tendrá más remedio que conocer más a fondo los métodos de análisis estadísticos y las propiedades de los modelos que se van a utilizar (4). Para quien se conforme con una comprensión superficial y somera quizá baste con señalar una vez más cómo deben ser interpretadas las dos medidas fundamentales de la relación o influencia causal entre las variables: 1) Un *coeficiente de camino* puede variar, como las correlaciones, entre cero y uno. Significa la variación en desviaciones típicas de la variable dependiente cuando la variable independiente varía en una desviación típica; 2) *El coeficiente de determinación* equivale al porcentaje de varianza en la variable dependiente que es «explicado» por las variables independientes. Dicho de otro modo, a cuánto disminuirá la dispersión o varianza de la variable dependiente si se anulara la varianza de las independientes, es decir, si todas las variables independientes tuvieran la media como valor.

FIGURA 1

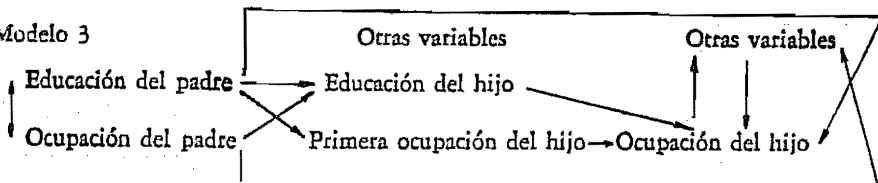
a) Modelo 1



b) Modelo 2



c) Modelo 3



(4) Basta cualquier texto de estadística avanzada que llegue al estudio de la regresión múltiple, y que son multitud.

1. *Teorías e hipótesis.*

¿Qué interés tiene hacer estas estimaciones cuantitativas? ¿Cuál es su resultado previsible? La respuesta a estas preguntas difiere según las diversas teorías.

Quando los socialistas decimonónicos abogaban por la supresión de la familia, la propiedad privada y el Estado establecían una conexión bien nítida entre todas estas instituciones de la sociedad burguesa y la lucha de clases sociales. Las clases se diferenciaban por la posesión o no posesión de los medios de producción; la propiedad privada de estos medios se mantenía y transmitía en el interior de las familias y el Estado era el instrumento de la clase dominante para garantizar tanto el derecho de propiedad como el derecho de herencia. La abolición de las clases exigía la abolición de la familia burguesa porque la familia burguesa era la principal instancia de reproducción de las clases.

Los socialistas decimonónicos no pidieron nunca la abolición de la escuela, sino todo lo contrario. Ciertamente lucharon por la supresión de la escuela de clase, pero también por la implantación de la enseñanza pública, única y universal. Y ello porque confiaban que, en la medida en que la escuela no fuera una escuela de clase, como eran las escuelas religiosas de la época en Francia y España, por ejemplo, la educación sería un medio para conseguir la igualdad, es decir: para la supresión efectiva de las clases. De hecho, las constituciones de todos los países socialistas asignan a la enseñanza esta función de igualación, y en muchos de ellos se han sostenido grandes luchas por conseguirla (5).

Esta visión de la escuela es compartida por los teóricos de la sociedad industrial, incluidos los funcionalistas: las sociedades avanzadas se distinguen de las sociedades tradicionales por el papel declinante de la *adscripción* y el papel dominante de la *adquisición* en la atribución de los papeles y funciones sociales. En el extremo, la sociedad industrializada es una sociedad *meritocrática*, es decir, una sociedad donde las posiciones sociales se adquieren en función de las capacidades intelectuales demostradas en el seno del sistema de enseñanza. El papel de la familia como reproductora del sistema social está condenado a la decadencia, y precisamente el con-

(5) "Democratizar la enseñanza, igualar las oportunidades de educación, eliminar los obstáculos a la movilidad social tanto para los individuos como para los grupos sociales" fue la primera preocupación de la política educativa húngara tras 1945, junto con la de "coordinar la demanda económica nacional y el "producto" del sistema escolar expresado en términos de nivel y de tipo de cualificaciones escolares" (ZSUZSA FERGE, EVA HAVASI, JULIA SZALAI, *Disparités regionales et développement de l'éducation en Hongrie*, IIPE, París, 1978).

O, por poner un ejemplo de práctica creación *ex nihilo*:

"En el origen del establecimiento del sistema de instrucción pública en la República del Turquestán se encuentran las tesis del programa del Partido, adoptadas en el VIII Congreso del Partido Comunista de la República: la transformación de las escuelas de instrumentos de clase de la burguesía dominante en instrumento de completa aniquilación de la división de la sociedad en clases, en instrumento del renacimiento comunista de la sociedad; el establecimiento de una instrucción polític-

flicto entre las bases adscriptivas de la familia y las bases adquisitivas predominantes en el sistema productivo es una de las principales fuentes de tensión en estas sociedades, pues da lugar a una lucha de clases endémica dentro de ellas (6).

Han sido fundamentalmente P. Bourdieu y otros colegas suyos quienes han puesto en tela de juicio esta visión niveladora de la escuela en diversos estudios sobre la escuela pública francesa, cuya tradición jacobina la hace bien poco sospechosa de ser por *principio* una escuela clasista (a diferencia de la escuela española, explícitamente definida como clasista por la propia Constitución de 1978). La proposición fundamental de Bourdieu es que la escuela *reproduce* la división de la sociedad en clases, siendo una mera continuación de la familia en lo que a sus funciones de reproducción social se refiere. Además, la escuela pública no cumple esta función de modo patente, sino de modo oculto, legitimando una reproducción hereditaria de la sociedad que resultaría intolerable si se hiciera abiertamente. Los mecanismos a través de los cuales las escuelas acaban «eligiendo a los elegidos» son varios. El punto crucial es que la escuela es un elemento más de las estrategias de reproducción de las familias y, por tanto, de las clases. De la reproducción «personal» por la herencia, las clases dominantes han pasado a la reproducción *estructural* por medio de la escuela. La escuela ha adquirido en nuestros días el poder de decisión sobre la reproducción, actúa reproduciendo lo existente aún cuando tenga que sacrificar algunos elementos de las clases altas para lograr cumplidamente sus fines de ocultación y legitimación. De ahí que «la específica contradicción de este modo de reproducción sea la oposición entre los intereses de las familias e individuos sacrificados y la clase a la que estadísticamente sirve» (7).

En términos de los modelos gráficos reproducidos en la figura 1, podemos hacer las siguientes previsiones:

— Según la teoría funcionalista (meritocrática) la relación entre educación y posición social es cada vez más estrecha; la relación entre la posición social de los padres y la de los hijos tiende a disminuir en la medida en que disminuya la relación entre la posición social del padre y la educa-

nica generalizada, gratuita y obligatoria para todos los niños de ambos sexos de los dos a los diecisiete años; la puesta en práctica de la escuela única de aprendizaje..., una instrucción enteramente laica en estrecha relación con el trabajo productivo y social que asegurara un desarrollo multiforme a los miembros de la sociedad comunista..." (S. Ch. CHERMUMAMEDOV, *Evolution historique de l'éducation en Uzbequistán*, IPE, París, 1978).

(6) T. PARSONS, "Un enfoque analítico de la estratificación social" en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Paidós, Buenos Aires, 1968. D. Bell, *La Sociedad Postindustrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1978.

(7) P. BOURDIEU y J. L. BOLSTANKI, "Changes in Social Structure and Changes in the demand for Education", en S. Giner, M. Archer (eds.), *Contemporary Europe: Social Structure and Cultural Patterns*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977. Cf. P. BOURDIEU y J. C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1969. P. BOURDIEU, "Classement, déclassement, réclassement", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 24, Nov. 1978. C. LERENA, *Escuela, Ideologías y Clases Sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976.

ción de sus hijos. *Esta última relación tiende a debilitarse con la universalización de la enseñanza.*

— Según las teorías de la «reproducción», la relación entre educación y posición social va siendo cada vez más estrecha como resultado de los cambios en la estructura del sistema de producción. La relación entre la posición social del padre y la de los hijos tiende a ser fuerte, y se concreta en diversas estrategias de reproducción dependientes del sistema de producción vigente; por tanto, hay que esperar que la intensificación de la relación entre educación y posición social *provoque una intensificación en la relación entre la posición social* (de los padres) y la educación (de los hijos) como medio de reproducir la conexión entre las posiciones sociales de ambas generaciones.

Así pues, cuando cuantificamos la relación entre estas variables, lo que hacemos según la primera teoría es cuantificar el grado en que la *adscripción* pervive todavía *contra la lógica adquisitiva del sistema*, mientras que en la interpretación de Bourdieu lo que estamos haciendo es examinar el precio que las familias individuales pagan por su reproducción como clase, es decir, por *legitimar la lógica adscriptiva del sistema* (8).

2. Resultados.

El cuadro 1 refleja las matrices de correlaciones en que se basa el análisis que presento, junto con las que sirvieron de base a Blau y Duncan para sus cálculos y a Halsey para los suyos (9). Ambos van a servir de término de comparación. También refleja las medias y desviaciones típicas de las variables españolas, a fin de que quien lo desee pueda transformar los coeficientes estandarizados en coeficientes métricos. Del cuadro se des-

(8) Antes de pasar a examinar los resultados, se me antoja oportuno hacer algunas puntualizaciones. 1. La teoría funcionalista es confusa acerca de la relación entre posición social de los padres y educación de los hijos; sólo es clara en lo que se refiere a la conexión entre educación y ocupación de los hijos. 2. La teoría de BOURDIEU no me parece del todo satisfactoria en la relación que establece entre reproducción familiar y reproducción de clase. Le sobra sofisticación y podría expresarse de modo más simple con sólo suponer que la reproducción estadística de la clase es tan sólo un resultado no querido, aunque necesario, de las estrategias de reproducción de las familias a través de la escuela. Si de lo que se trata es de que la escuela transforma el capital económico, social y cultural de las familias en capital cultural para sus hijos, que a su vez lo vuelven a transformar en capital económico, etcétera, entonces el grado en que estadísticamente falle la reproducción de la clase (la medida en que el coeficiente de camino se aparte de la unidad) no viene dado por el precio que la ocultación y legitimación del procedimiento exija, sino por la eficiencia de la escuela en la transformación, sin pérdidas ni riesgos, de los diversos capitales de entrada en capital de salida. Eficiencia que, por supuesto, depende de su organización. Ruego al lector que haga mucho caso de estas puntualizaciones que difuminan la luz a la que las dos teorías se oponen con perfiles precisos.

(9) P. M. BLAU y C. D. DUNCAN, *The American...*, *op. cit.*, págs. 169-170. A. HALSEY, "Towards Meritocracy? The Case of Britain", en A. HALSEY y J. KARABEL (edits.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Oxford, 1977, págs. 173-186.

prende esta primera conclusión: todas las correlaciones de la muestra de Madrid y Guadalajara son mayores (significativa y a veces sustancialmente mayores) que las de las muestras de Estados Unidos e Inglaterra.

El cuadro 2 muestra los coeficientes standardizados que permiten resolver las distintas ecuaciones de regresión múltiple implícitas en la representación gráfica de la figura 1. Tales coeficientes aparecen también reflejados en la figura 2.

1. En primer lugar están los coeficientes que reflejan la influencia de la educación y la ocupación de los padres sobre la educación de los hijos. El coeficiente de la educación del padre es más elevado que el de la ocupación o «posición social»: cada desviación típica en la educación del padre (es decir, cada 4,78 años de educación del padre) origina una variación de .441 desviaciones típicas en la educación de los hijos (es decir: $.441 \times 6,3 = 2,8$ años de estudios); cada desviación típica en la ocupación de los padres origina una variación de .283 desviaciones típicas (1,9 años de estudios) en la educación de los hijos. Ambas variables conjuntamente explican el 45 por 100 de la varianza total de la educación de los hijos, lo que quiere decir que el resto, más de la mitad (55 por 100) depende de factores distintos de la ocupación y la educación de los padres. Dicho de otro modo, si el status (medido mediante la educación y el prestigio ocupacional) de los padres no tuviera ninguna influencia en los años que los hijos estudian, la dispersión de esta variable sería un 45 por 100 menor de lo que es ahora, *quedando reducida su desviación típica de 6,3 a 4,67*.

2. En la línea siguiente del cuadro 2 aparecen los coeficientes que miden la influencia de la educación del padre, su ocupación y la educación del hijo en la primera ocupación de éste. Es decir, que nos encontramos frente a una estimación del grado de *meritocracia* con que se realiza la atribución del primer empleo. Este grado parece, a primera vista, alto: el coeficiente de la educación del padre es nulo, lo que debe interpretarse como si los años de estudios de los padres no permitieran a éstos influir en el primer empleo de los hijos sino a través de su educación. En cambio, no ha desaparecido el coeficiente de la ocupación paterna: una desviación típica en el prestigio ocupacional del padre origina directamente, con independencia la educación que ha dado a su hijo, una variación de .18 desviaciones típicas en el prestigio de la primera ocupación de éste; dicho de otro modo, aunque todos los hijos cursaran los mismos años de estudios, si entre los padres de dos cualesquiera de ellos hubiera una desviación típica de diferencia en prestigio ocupacional (20 puntos) entre ellos habría una diferencia de .18 desviaciones típicas ($.18 \times 24 = 4,3$ puntos). Por lo demás, el prestigio de la primera ocupación depende esencialmente de los años de estudios del propio hijo y de factores no tenidos en cuenta en nuestro modelo: el coeficiente de regresión sobre la educación es ni más ni menos que de .635, que significa que 6,3 años de educación adicionales (suponiendo dos hijos con padres del mismo status) equivalen a $.635 \times 24 = 15$ puntos de prestigio, y cada año de estudios, por tanto, a una ocupación con 2,4 puntos más de prestigio. En conjunto, la primera ocu-

pación depende en un 55 por 100 de las dos variables con coeficientes estadísticamente significativos, y casi en un 50 por 100 de la educación solamente: la mitad de la varianza de la primera ocupación se mantendría si ninguna de las variables independientes consideradas tuviera efectos sobre su distribución.

3. Educación y primera ocupación entran en el modelo como variables intervinientes, como estadios intermedios en el proceso de determinación del status de los hijos por el de los padres. El objeto propio de nuestro estudio son las tres líneas, a, b y c del cuadro 2, que reflejan la influencia de la educación y la posición social de los padres sobre la posición social de los hijos, y que son, por tanto, una medida de la movilidad social.

La fila a) equivale al modelo «reducido» de la figura 1: presenta la influencia de las variables de «origen» sobre la variable de «destino», sin atender a ninguna clase de variables intervinientes. Es decir, se trata de una evaluación de la medida en que las posiciones sociales son «heredadas», cualesquiera que sean los mecanismos de la herencia que se hayan puesto en juego. El coeficiente de determinación (R^2) es aproximadamente 33 por 100, lo que puede interpretarse diciendo que la tercera parte de la variabilidad ocupacional existente entre los hijos está determinada por la variación en ocupaciones y en educación existente entre los padres, mientras que las otras dos terceras partes están determinadas por factores indefinidos pero que no tienen que ver con aquellos dos. Una representación intuitiva de este estado de cosas es la siguiente: Hijos de padres con la misma educación y el mismo prestigio ocupacional tienen ocupaciones cuya dispersión es equivalente a las dos terceras partes de la que se da entre toda la población, es decir, una desviación típica de $(23 \times 23 \times .66)^{1/2} = 18,7$, en lugar de 23, que es la desviación típica de toda la población.

Parte de esta influencia del status de los padres sobre la ocupación de los hijos se realiza a través de la educación; ésta, a su vez tiene sobre la ocupación un influjo independiente que no es mera transmisión de la influencia de la situación de los padres. La influencia *independiente* de la educación la podemos evaluar como la varianza adicional que se explica cuando en la fila b) se introduce la educación en la ecuación: el resultado es de .174, que, como aparece en el cuadro 4, donde los efectos de las diversas variables han quedado descompuestos, es la varianza *única* de la educación. La medida en que la educación es mera transmisora o reproductora de la desigualdad de partida puede apreciarse por las variaciones en los coeficientes de educación y ocupación paternas que ocurren en la misma fila b) por comparación con la a). El coeficiente de la educación paterna queda anulado, lo que, significa que *toda* su influencia sobre la ocupación posterior de los hijos se realiza a través de la educación. Distinto es el comportamiento de la ocupación, parte de cuyo influjo se ejerce a través de la educación y parte directamente. Este influjo directo es de .255, lo que significa que hijos con los mismos años de estudios de padres con los mismos años de estudios tienen un prestigio ocupacional de .25 desviaciones típicas, mayor o menor, si la ocupación de sus padres está una desviación típica por

encima o por debajo de la del otro. Este coeficiente puede interpretarse también como la medida en que la herencia ocupacional, o la transmisión de la posición social, se realiza «directamente», es decir, al margen del sistema escolar.

El coeficiente correspondiente a la educación es el mayor de todos: .541. Una desviación típica más o menos en la educación significa, por tanto, .54 desviaciones típicas más o menos en el prestigio ocupacional; dicho en términos de varianza explicada, la educación explica el 36 por 100 de la varianza en la ocupación (véase cuadro 4), es decir, más que la ocupación y la educación de los padres conjuntamente.

El porcentaje de varianza en que se traduciría el coeficiente de .255 de la ocupación paterna es del 13 por 100 de la varianza actualmente existente. El resto, hasta 32 por 100, es el influjo que el origen social tiene a través de la educación, y que puede cuantificarse como un 19 por 100. Algo más de la mitad de la influencia de la educación, por tanto, es mera transmisión de las desigualdades de partida, y algo menos (17 por 100) es independiente de las desigualdades de partida. Por consiguiente, *la educación es tanto reproductora como redistribuidora de la desigualdad existente.*

En definitiva: *la mitad de la desigualdad existente entre las posiciones sociales está distribuida siguiendo las líneas de las desigualdades en origen social y en educación. De este 50 por 100, 13 por 100 sigue las líneas de la desigualdad de las ocupaciones paternas, diecinueve por 100 sigue las líneas coincidentes de la ocupación paterna, la educación paterna y la educación propia y el 17 por 100 restante sigue las líneas de la educación del hijo que no tienen relación alguna con la posición de los padres.*

4. La otra variable intermedia, la primera ocupación, tiene una varianza única de sólo 4 por 100. La mayor parte de su influencia sobre la ocupación posterior, por lo tanto, es influencia que las variables anteriores ejercen a través suyo. Lo más notable, con todo, es que tanto la ocupación del padre como la educación del hijo siguen ejerciendo influencia sobre la ocupación de éste, aún después de que haya empezado a trabajar: ambos coeficientes disminuyen (el de la ocupación en .06 y el de la educación en .20), pero siguen mostrando una influencia considerable, que permite decir que la primera ocupación no es ni mucho menos determinante de la ocupación posterior y que tanto la ocupación paterna como la educación propia son factores muy importantes en la movilidad *intrageneracional*.

3. *Discusión.*

Los resultados anteriores pueden ser objetados por muchos motivos. Desde un punto de vista metodológico puede argumentarse que la muestra no es lo suficientemente representativa, que las variables incluidas en el modelo tienen excesiva colinearidad para que los cálculos de los coeficientes sean exactos, que la conceptualización y la operacionalización de las variables es inapropiada y que, en todo caso, faltan muchas variables importan-

tes. Desde un punto de vista sustantivo cabe preguntarse por la relevancia y el significado exacto de los resultados en relación con las hipótesis de partida. Discutiré a continuación estos puntos, trayendo a colación argumentos y resultados producidos en discusiones de modelos similares (9 bis).

1. *Cuestiones metodológicas*

a) No voy a defender en detalle la representatividad de la muestra. Ciertamente, hubiera sido mejor una muestra más grande, y diseñada específicamente para estos fines, en vez de para estudiar la relación entre características de los padres y rendimiento académico de sus hijos. En todo caso, puede decirse que los coeficientes que de ella resultan tienen sobrada significatividad estadística, y que las distribuciones y correlaciones que se obtienen de ellas coinciden en lo substancial con otras muestras mayores, como las de los informes FOESSA y la Encuesta de Equipamiento del Instituto Nacional de Estadística una vez que se tiene en cuenta el predominio de las ocupaciones urbanas en el área considerada. Más importante me parece destacar el ámbito temporal a que se refiere: los entrevistados tienen edades que oscilan entre los treinta y cinco y los sesenta y cinco años; por consiguiente, sus padres estudiaron entre fines del siglo XIX y los primeros cuarenta años del veinte, y sus ocupaciones las han ejercido como mínimo durante todo este siglo. Así pues, *cuando se habla de movilidad social en España nos estamos refiriendo a todo este espacio de tiempo*. El tamaño de la muestra permite distinguir, a lo sumo, entre tres grupos de edad, y ello con poca fiabilidad. Ahora bien, esta característica es común a todos los estudios de este tipo; los datos de Halsey y Blau Duncan que utilizaremos como comparación se refieren al mismo prolongado período de tiempo en sus respectivos países.

b) La colinearidad de las variables incluidas en el modelo es ciertamente muy alta, razón por la cual es de temer que la estimación de los coeficientes de regresión no sea muy precisa. Este inconveniente es soslayable con dudosas manipulaciones de muestras mucho más grandes que la nuestra. Aquí se ha intentado obviarlo insistiendo en los coeficientes de determinación, en lugar de en los coeficientes de regresión, pues las *varianzas únicas* no se ven afectadas por estos problemas.

c) Por lo que se refiere a la conceptualización y operacionalización de las variables, pueden ahorrarse aquí disquisiciones teóricas demasiado largas con esta simple constatación: la base de los análisis son las correlaciones de orden cero. Estas correlaciones resultan muy semejantes si en lugar de utilizar escalas de prestigio se utilizan categorías ocupacionales como las

(9 bis) Todas estas cuestiones, junto con la de las predicciones cuantitativas de la teoría mencionada en la nota 8, se tratan por extenso en mi libro *Educación, Prestigio e Ingresos*, de próxima aparición en el Departamento de Publicaciones del MEC.

del INE o clases sociales definidas aproximadamente con criterios marxistas, weberianos o de otro tipo. También son muy semejantes las correlaciones si en lugar de los años de estudios utilizamos los títulos académicos. Algunas de estas correlaciones, con un intento de análisis semejante a éste pueden verse en un trabajo de J. Díez Nicolás, U. Martínez-Lázaro y M. J. Porro Minondo publicado por la OCDE (10).

d) En lo que respecta a variables no incluidas en el modelo y que pudieran tener fuertes influencias sobre las variables dependientes, podemos aprovechar los resultados de numerosos trabajos llevados a cabo con el fin de resolver esta misma polémica en los Estados Unidos. Conservadores como Jensen y progresistas como Bowles, Gintis o Kohn, han defendido a la par que las sociedades capitalistas tienen de hecho un grado menor de igualdad de oportunidades de lo que los resultados de estos modelos reflejan, y han buscado corregir la infraestimación resultante de la no inclusión de variables como los ingresos, el ambiente familiar, la inteligencia, etcétera.

Pueden seguirse dos estrategias para aumentar el poder predictivo: la primera es la inclusión en él de nuevas variables: la inteligencia fue una de las primeras, pero investigaciones diversas mostraron que su efecto sobre la ocupación tiene lugar mayormente por la vía de la educación. Los ingresos fue otra de las introducidas, sin que se lograran tampoco resultados espectaculares. Otras variables, como la educación de la madre, la zona de origen o el sector laboral se revelaron como relativamente muy poco importantes (11). Introduciendo trece variables de este tipo (raza padre nacido en los Estados Unidos, educación del padre, ocupación del padre, padre de clase obrera, educación de la madre, región de nacimiento, origen de nacimiento, origen rural, número de hermanos, ingresos del padre, religión, procedencia étnica, orfandad a los 16 años), en ocho muestras distintas y ajustando los datos para neutralizar los errores y sesgos de la medida de las variables, Jencks obtuvo un porcentaje máximo de varianza explicada de .41.

El segundo procedimiento consiste en calcular la correlación entre los prestigios ocupacionales de los hermanos. Propiamente, por este método lo que evaluamos no es la influencia del *origen social*, sino la influencia del *origen familiar* en sentido estricto, es decir, «todas las consecuencias potencialmente predecibles de tener unos padres en vez de otros», lo que incluye tanto factores genéticos como factores ambientales. La correlación entre los prestigios ocupacionales de los hermanos la estima Jencks en .48; esta correlación es equivalente al *coeficiente de determinación del prestigio ocupacional por todas las variables familiares que han influido sobre dos*

(10) J. Díez Nicolás, U. Martínez-Lázaro, M. J. Porro Minondo, "Education and Social Mobility in Spain", en OCDE, *Seminar on Education, Inequality and Life Chances*, París, 1976.

(11) Cf. R. M. Hauser y D. L. Featherman, *The Process of Stratification*, Academic Press, New York, 1977.

bermanos, y significa, por tanto, un límite máximo para la influencia familiar. Lo que sorprende de este resultado es, probablemente, que lo específico de una familia, lo que no queda captado por variable «demográficas» como las trece mencionadas, explique tan sólo un 7 por 100 de la varianza en la distribución del prestigio ocupacional entre la población (12).

2. *Cuestiones sustantivas:*

La discusión teórica anterior permite mantener la dicotomía tradicional entre *adquisición* y *adscripción* en su sentido estricto, pero obliga a matizar el sentido vulgar del término *meritocracia* como conexión entre educación y posición social. En base a las teorías de la «reproducción» hay que distinguir entre meritocracia *reproductora* o adscriptiva, cuando los logros individuales vienen determinados por el origen social, y meritocracia *redistribuidora*, cuando estos logros individuales son independientes del origen social. Obviamente, referiremos esta distinción a la educación, puesto que la hemos tomado como base de la atribución meritocrática de las posiciones sociales (ocupaciones).

Por otro lado, una buena parte de la varianza se explica, como hemos visto, por variables independientes del origen social y de la educación. Todas estas variables aparecen en el modelo como residuales, pero la discusión de la influencia independiente del primer empleo sobre la ocupación puede darnos alguna idea sobre su funcionamiento.

a) *Adscripción*: Se entiende por adscripción el efecto de las variables de origen social sobre la ocupación adulta, siempre que este efecto no tenga lugar a través de la educación. Se compone, por tanto, del efecto directo de la ocupación y la educación del padre sobre la ocupación adulta y del efecto *indirecto* a través de la primera ocupación. Según reflejan los cuadros 3,4 y 5, la adscripción es en Madrid más fuerte que en los Estados Unidos y que en Inglaterra. Aquí explica un 14 por 100 de la varianza total, en Inglaterra y los Estados Unidos el 7 por 100. Los caminos de este influjo pueden verse en el modelo gráfico: el influjo indirecto a través del primer empleo es aproximadamente igual en Madrid que en los Estados Unidos, pero el influjo directo posterior sobre la ocupación adulta es mayor en Madrid. En Inglaterra el efecto directo es casi tan grande como en Madrid, pero el indirecto es mucho menor (13).

(12) Cf. Ch. JENCKS, *Inequality*, Random Press, New York, 1942. Ch. JENCKS, *Who gets ahead?*, Basic Books, New York, 1979.

(13) Cf. R. GIROD, *Inégalité, Inégalités*, PUF, París, 1977. De un total del 9,5 por 100 de la varianza en la profesión de una cohorte de 27 años, estudiada por este autor en el cantón de Ginebra, que era atribuible a la adscripción, 2 por 100 se debía a la fortuna de los padres, 1,1 a los ingresos, 2,7 al status profesional del padre, 3 a la educación del padre y de la madre, juntamente, o, 7 al status social subjetivo. (Página 104).

b) *Meritocracia*: A primera vista, las tres sociedades son ampliamente adquisitivas, o, mejor, meritocráticas. Madrid más que las otras dos: la varianza total explicada por la educación es aquí del 36 por 100, frente a 31 en los Estados Unidos y 25 en Inglaterra. En comparación con la adscripción, sin embargo, las cosas cambian: el influjo de la educación es 2,5 veces mayor que el de la adscripción en Madrid, 3,5 veces superior en los Estados Unidos y casi 4 veces superior en Inglaterra. Por otro lado, resulta interesante desglosar los efectos directos y los indirectos de la educación. Los efectos directos son mayores en los Estados Unidos, los indirectos mayores en Madrid, donde se dan los coeficientes más fuertes de la educación sobre el primer empleo y del primer empleo sobre el empleo adulto. Obviamente, esta relación traduce rasgos importantes de la conexión entre mercado de trabajo y primer empleo, más rígida en Madrid que en los otros dos países.

c) *Meritocracia reproductora*: El 19 por 100 de la varianza total es, en la muestra madrileña, resultado de la herencia de la posición social a través de la educación. Es decir, el 53 por 100 de la relación entre educación y ocupación esconde en realidad una conexión entre el origen social y la ocupación. En ninguno de los otros dos países aparece la educación tan ligada al origen social: la proporción de transmisión es en los Estados Unidos del 35 por 100, en Inglaterra, del 30 por 100. Si ponemos en relación esta adscripción indirecta vía educación con la adscripción directa, resulta 3,5 veces mayor en Madrid (donde la adscripción directa es doble que en los otros dos países), 1,65 veces mayor en los Estados Unidos, 1,10 veces mayor en Inglaterra.

d) *Meritocracia redistribuidora*: En sentido fuerte, reproducción social debe entenderse como reproducción de la desigualdad en general. En el sentido débil en que aquí se utiliza, significa reproducción de la posición de las familias en la estructura de la desigualdad. Por eso llamo redistribuidora a la parte de la influencia de la educación sobre la ocupación que es independiente del origen social.

Esta influencia redistribuidora es aproximadamente igual en las tres muestras que estamos considerando: un mínimo del 17 por 100 de la varianza total en Inglaterra y en Madrid, un máximo del 20 por 100 en los Estados Unidos. En los tres por consiguiente, la educación redistribuye aproximadamente una quinta parte de la dispersión de las ocupaciones o posiciones sociales.

Es difícil determinar si este 20 por 100 de redistribución puede identificarse con el precio que, según Bourdieu, la reproducción estrictamente familiar ha de pagar por la legitimación académica de la reproducción global de las clases. Para afirmarlo así habría que aceptar que en una sociedad familista este 20 por 100 se distribuiría siguiendo las líneas de la posición originaria de las familias, lo que no deja de ser un supuesto muy atrevido. Cabe, al menos, una suposición igualmente plausible, a la vista de los resultados. A saber, que la proporción de varianza en la posición social que la educación redistribuye es aproximadamente la misma en todas las sociedades, independientemente de su grado de adscripción. Dada esta pro-

porción aproximadamente fija, la fuerza de la adscripción sería inversamente proporcional, no a la educación, sino a otros factores adquisitivos que son, como veremos, los que entran en el modelo como residuales. Con este indefinido factor de logro es con el que las tendencias adscriptivas batallan, a través, entre otras cosas, de la educación.

Aceptemos, sin embargo, el supuesto y fijemos el «precio» en un 20 por 100. Resulta entonces que el precio de la legitimación es, en Madrid, igual a la tercera parte, en los Estados Unidos igual al 53 por 100, y en Inglaterra igual al 55 por 100 de las hipotéticas posibilidades de reproducción. Si en lugar de estas hipotéticas posibilidades tomamos como punto de comparación la reproducción real, resulta que en España el precio es aproximadamente la mitad de lo que se conserva gracias a él, en Estados Unidos una décima parte más de lo que se conserva, y en Inglaterra un 20 por 100 más. Podemos establecer una analogía con el impuesto de transmisiones que nos ayude a comprender el alcance de estas cifras; en Madrid, el impuesto es igual a la mitad del global de lo transmitido, en Estados Unidos, a un 10 por 100 más; en Inglaterra, a un 20 por 100 más del valor global transmitido.

e) *Otros logros y azares*: Como la eficacia redistribuidora de la educación es aproximadamente la misma en los tres países considerados, resulta que las notables diferencias en la varianza total explicadas por los modelos dependen enteramente de la diferente fuerza de la adscripción. Directamente o indirectamente, están ligadas al origen social la tercera parte de las diferencias en la ocupación en el caso madrileño, menos de la quinta parte en el caso de los Estados Unidos de América del Norte y aproximadamente la séptima parte en el caso de Inglaterra. La adscripción es 1,83 veces mayor en Madrid que en los Estados Unidos, y 2,35 veces mayor que en Inglaterra. Aun cuando todas las variables que operacionalizan la adscripción estén infraestimadas, lo más probable es que la infraestimación, al menos la derivada de errores de medida, sea mayor en la muestra española, de modo que las proporciones anteriores se mantendrían, como mínimo, en el caso de que se llegara a estimaciones más precisas.

¿De qué depende la varianza que queda sin explicar en el modelo? ¿Qué determina la dispersión en la distribución de las ocupaciones, además e independientemente del origen social y la educación? (Debe tenerse en cuenta que, aun cuando los coeficientes del modelo estuvieran infraestimados, no lo estarían más allá de un 10 por 100 en ningún caso. En *Inequality*, Jencks y sus colaboradores concluyeron que el principal factor que influía en la distribución era la suerte, o el azar. Ilustres conservadores, como Bell, replicaron indignados que Jencks llamaba suerte a cualidades tan apreciables como la ambición, el trabajo, el ahorro, el espíritu de empresa, la disciplina, etc. Variables todas ellas subrayadas en las teorías de la «ética puritana», no incluidas en el modelo y que, evidentemente, determinan el logro de las posiciones sociales.

Podemos pensar que la proporción de «azar» o de «suerte» en la distribución de las posiciones sociales depende estrechamente del grado de

anarquía inherente a los sistemas de distribución, así como de los cambios, controlados o no, que ocurran en los mismos. Si el mercado fuera perfecto, no ocurriría ningún intercambio de no equivalentes, y estaríamos en el reino de la justicia, donde el arbitrio y el azar no tienen cabida. Si el mercado fuera perfectamente flexible, todo intercambio ya hecho podría adaptarse sin costos a los nuevos parámetros de equivalencia, y no habría situaciones creadas por un azar que se estabilizaran. Podemos pensar además, que ciertas cualidades individuales tienen influencia importante, a pensar de, o incluso gracias a, todos estos desajustes estructurales.

En el modelo se aísla una influencia de este tipo: la del primer empleo. En los tres países considerados, el primer empleo explica por sí mismo aproximadamente un 5 por 100 de la varianza total. En la línea de las reflexiones anteriores podemos pensar que ello se debe a cambios imprevisibles, estructuralmente determinados, de las posibilidades de promoción en diferentes ramas o sectores de la producción, y a las rigideces inherentes a la oferta de mano de obra, que implican costos en la transferencia de personal entre ramas, sectores o empresas. Podemos también pensar que la gente no está informada de las posibilidades de promoción de un empleo cuando comienza a trabajar en él. También podemos pensar, evidentemente, lo contrario, a saber, que se eligen unos primeros empleos en lugar de otros en virtud de ciertas características personales, como la ambición, la capacidad de asumir riesgos, etc.

De cualquier modo que esto sea, el modelo podría perfeccionarse (y debería serlo) incorporando variables estructurales y personales de todo tipo, al menos en la medida en que interesara explicar el máximo de varianza posible, y no examinar las influencias relativas de la educación y el origen social, como es el caso aquí. Desgraciadamente, no resulta nada fácil identificar y medir estas características individuales y estructurales.

4. Conclusiones.

En el sentido más amplio que puede dársele a la palabra, el logro (*achievement*) es, según lo que llevamos dicho, seis veces más importante que la adscripción en Inglaterra, 4,5 veces en los Estados Unidos y hasta dos veces más importante en Madrid, capital de la adscripción. Visto así, el papel de la adscripción parece cuando menos secundario en todas estas sociedades capitalistas. Sin embargo, este punto de vista no es, con toda probabilidad, el que más relevancia social tiene. En efecto, ninguna sociedad, ni siquiera la de castas más cerradas y detalladas, ha sido jamás perfectamente adscriptiva; pero no por ello resulta menos odiosa. Aunque existieran rígidas barreras entre las clases o castas (y tampoco estas barreras fueron nunca insuperables) habría, sin embargo, movilidad en el interior de las clases o de las castas; esta movilidad está, desde luego, incluida en la operacionalizaciones de la posición social utilizadas en el modelo de Blase-Duncan.

Dicho de otro modo, si en vez de comparar la varianza explicada con la total, expresáramos nuestros resultados en términos de *correlaciones*, resultaría que sus valores para la posición social de las dos generaciones consideradas en el modelo sería de .37 en Inglaterra, .43 en los Estados Unidos y .57 en Madrid. Si expresáramos resultados equivalentes en tablas dicotómicas, y los comparáramos con los que resultan del modelo ideal de movilidad (en vez de con el modelo ideal de adscripción perfecta, como hemos venido haciendo) la adscripción resultante de los cálculos anteriores nos resultaría, con toda seguridad, muy grande.

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos de la muestra madrileña, parece oportuno concluir con dos observaciones. La primera es que la importancia de la educación, análoga a la de Inglaterra o los Estados Unidos, pudiera engañar respecto al grado de meritocracia vigente, pues la conexión entre educación y ocupación sigue en parte el juego de las leyes del mercado y en parte el juego de las presiones gremiales. Cuanto mayor es el nivel educativo global, tanto más fuerte suele ser este segundo componente, que asegura una correlación fuerte entre educación y ocupación por el simple mecanismo de que se necesitan determinados estudios para el ejercicio de determinadas profesiones, como las liberales y las funcionariales. La segunda se refiere a la fuerza de la adscripción y a los medios de debilitarla: es preciso tener en cuenta que nada específico se ha dicho sobre el estado de cosas actualmente vigente, sino sobre lo que ha venido ocurriendo a lo largo de este siglo, por término medio. Análisis de períodos de tiempo más pequeños no han mostrado apenas variaciones ni progresos, ni en los Estados Unidos ni en Inglaterra. Parece como si se tratara de características estructurales de las sociedades, que persisten pese al crecimiento cuantitativo de sus sistemas económicos y educativos (14). *Si fuera ese el caso también en España, se requerirían, evidentemente, meditaciones y acciones sumamente comprometidas.*

(14) Cf. Las obras citadas de HALSEY, BLAU y DUNCAN, HAUSER y FEATHERMAN sobre esta estabilidad del proceso de logro de status a lo largo de este siglo.

CUADRO 1

MATRICES DE CORRELACIONES EN MADRID-GUADALAJARA, ESTADOS UNIDOS E INGLATERRA Y GALES. TAMBIEN MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS DE LA MUESTRA DE MADRID-GUADALAJARA

a) *Madrid y Guadalajara*

	1	2	3	4	5
1. Educación del padre ...	1				
2. Ocupación del padre ...	.678	1			
3. Educación ... ..	.633	.582	1		
4. Primera ocupación ...	.515	.521	.734	1	
5. Ocupación actual ...	.505	.538	.674	.663	1
Medias	5,29	34,8	8,6	24,5	40,0
Desviaciones típicas ...	4,78	19,9	6,3	23,9	22,9

b) *Estados Unidos (abajo) e Inglaterra (arriba)*

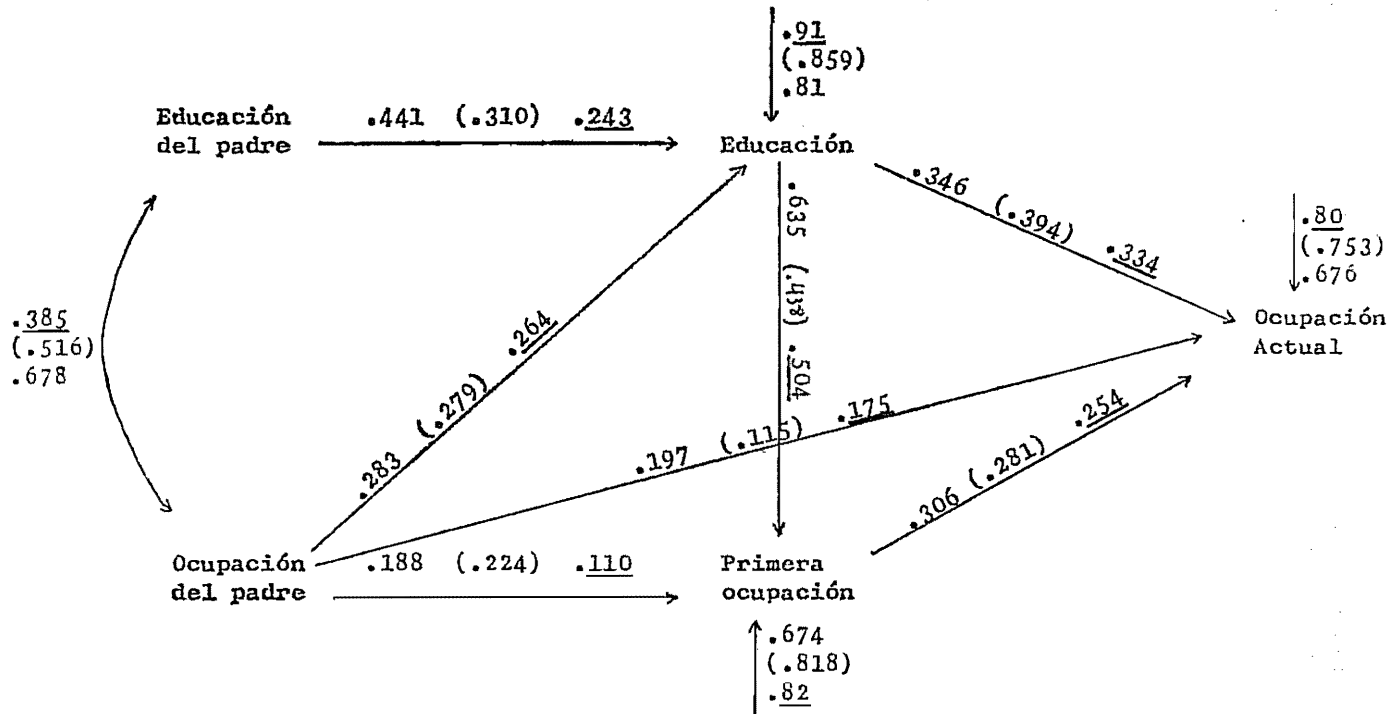
	1	2	3	4	5
1	1				
2 ... ..	.516	.385	.345	.251	.224
3 ... ..	.453	.438	1	.303	.363
4 ... ..	.322	.417	.538	1	.530
5 ... ..	.322	.405	.596	.541	1

CUADRO 2

COEFICIENTES DE REGRESION STANDARIZADOS (COEFICIENTES DE CAMINO O *PATH*) Y COEFICIENTES DE DETERMINACION. MUESTRA DEL INCIE

Variables dependientes	Variables independientes				Coeficiente de determinación (R ²)
	Educación del padre	Ocupación del padre	Educación	Primera ocupación	
Educación ... ..	.441	.283			.444
Primera ocupación ...	<i>ns</i>	.188	.635		.546
Ocupación actual:					
a) ... ..	.251	.381			.330
b)	<i>ns</i>	.255	.541		.502
c)	<i>ns</i>	.197	.346	.306	.543

MODELO GRAFICO, SEGUN FIGURA 1 (ENTRE PARENTESIS LOS COEFICIENTES PARA ESTADOS UNIDOS, SUBRAYADOS LOS INGLES)



JULIO CARABANA

CUADRO 4

DESCOMPOSICION DE LAS CORRELACIONES EN EFECTOS, Y VARIANZAS CAUSALES Y AÑADIDAS

	Educación del padre			Ocupación del padre			Educación			Primera ocupación			Total		
	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.	INCIE	USA	Ingl.
Correlaciones ... ..	.505	.332	.224	.538	.405	.363	.674	.596	.530	.663	.541	.987			
Efecto directo ... ..	.0	.0	.0	.197	.115	.175	.346	.394	.334	.306	.281	.254			
Efecto indirecto ... ..	.238	.160	.112	.210	.206	.150	.194	.123	.128	—	—	—			
Efecto causal total ...	.238	.160	.112	.410	.321	.325	.541	.517	.462	.306	.281	.254			
Efectos correlacionados.	.267	.162	.112	.128	.084	.038	—	—	—	—	—	—			
Efectos espúreos	—	—	—	—	—	—	.134	.079	.068	.354	.260	.233			
Varianza causal ... ..	.120	.052	.025	.217	.130	.118	.364	.307	.245	.202	.152	.124			
Varianza añadida	—	—	—	.328	.181	.140	.174	.198	.17	.041	.053	.05	.54	.43	.36

DESCOMPOSICION EN PORCENTAJES DE LA VARIANZA TOTAL Y LA EXPLICADA, SEGUN FACTORES EXPLICATIVOS

	INCIE	USA	Inglaterra
1. Adscripción directa	14 (26)	7 (16)	6,5 (18)
2. Meritocracia	36 (66,5)	31 (72)	24,5 (68)
a) Meritocracia reproduct	19 (35,5)	11 (26)	7,5 (21)
b) Meritocracia distribuid	17 (31,5)	20 (46)	17,0 (47)
3. Primer empleo	4 (7,5)	5 (12)	5,0 (14)
Total variables en el modelo	54 (100)	43 (100)	36,0 (100)
4. Otras variables	46	57	64
<i>Total</i>	100	100	100

LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EN ITALIA: 1960-1980

Marcelo DEI

Durante el año escolar 1979-80, el número de docentes en activo en las escuelas italianas de todo género y tipo —a excepción de la universidad— era del orden de 800.000. Un grupo ocupacional de enormes dimensiones, que desde hacía mucho tiempo era el mayor en el campo del empleo comunitario, y que además ha superado recientemente el número de trabajadores de la industria siderometalúrgica; efectivamente, mientras que este último grupo se ha reducido —tanto en Italia como en los demás países del occidente industrializado— el número de docentes ha seguido creciendo aunque sólo sea en pequeño número. Lo más sorprendente, es que este crecimiento ha continuado, incluso en presencia de una recesión de la clientela escolar, especialmente en el sector de la enseñanza obligatoria, debido al descenso del índice de natalidad.

Pero vayamos por partes: En el período que nos interesa, la expansión ha tenido lugar según ritmos diferentes para cada uno de los grados de la enseñanza de forma moderada y constante en la escuela elemental; rápidamente durante un cierto período y más contenida en los últimos tiempos en la enseñanza media; vertiginosamente en la escuela maternal estatal, que funciona desde no hace muchos años. En 1961, dejando aparte la universidad, la escuela italiana contaba con 363.000 docentes repartidos del siguiente modo:

Escuela elemental: 183.000.

Enseñanza media inferior: 118.000.

Enseñanza media superior: 62.000.

Casi veinte años más tarde, los docentes de enseñanza elemental eran poco menos de 300.000, los de enseñanza media inferior, unos 250.000, y los de la media superior, aproximadamente, unos 200.000.

Teniendo en cuenta que el incremento del número de docentes ha sido mayor que el de estudiantes, se ha producido un considerable descenso de la relación media entre alumnos y profesores en todos los grados de la enseñanzas. Limitándonos a la enseñanza media inferior y superior, las cifras son las siguientes:

1968 media inferior: 11,9. Media superior: 12.

1974 media inferior: 10,6. Media superior: 10,7.

Con relación a otros países la relación entre alumnos y docentes en Italia era, desde hacía tiempo, una de las más bajas. Considerando globalmente la enseñanza media en 1970, se tenía estos datos:

Italia, 11,5. Francia, 15,8. Gran Bretaña, 16,0. Alemania, 23,7. España, 24,4. U S A, 17,2.

La ampliación del cuerpo docente no constituye una respuesta positiva del Gobierno frente a las peticiones de mejora de la enseñanza, sino, más bien, el producto de una creciente demanda de enseñanza y, especialmente en los últimos años, de una maniobra de política del trabajo: se trata de una respuesta ante la presión ocupacional de miles de diplomados y licenciados sin empleo. Como han mostrado claramente los análisis de M. Barbagli R. Collins, S. Bowles, H. Gintis, y de otros muchos sociólogos, la dinámica de la expansión escolar de las últimas décadas, no puede explicarse en los términos de la teoría técnico-funcionalista, según la cual habrían sido determinantes las crecientes solicitudes de competencias técnicas procedentes del aparato económico y administrativo. La evolución de la educación es, más bien, el producto de las luchas entre formaciones sociales (clases, estados, grupos de empleo) diferentemente articuladas y relacionadas entre sí.

A la luz de estas premisas procederemos a examinar el cuerpo docente de la enseñanza media italiana, considerándolo en primer lugar desde el punto de vista de la profesión que desempeña (imagen de la profesión, prestigio y satisfacción profesional, etc.), y en segundo lugar, analizando algunos comportamientos —como la participación sindical— y actitudes —como la orientación hacia la política en general o la filosofía educativa—, a fin de obtener el mayor número posible de informaciones sobre un grupo profesional que, además de ser importante cara a la socialización de los jóvenes, tiene un peso considerable en el ámbito de las clases a que pertenece.

Los datos de que voy a servirme, proceden sólo en parte de estadísticas oficiales referentes a distintas categorías de profesores, dado que estas estadísticas son más bien escasas. Por ello utilizaré los resultados de algunos muestreos realizados en el transcurso de los años sesenta y setenta.

1. *La profesión de profesor de enseñanza media.*

Una de las características comunes a todos los docentes está constituida por la extracción familiar de la clase media. Naturalmente esta generalización requiere una especificación: el *social background* de los docentes elementales es más bajo por relación a la menor duración de su período de estudios; lo mismo ocurre en el caso de docentes de enseñanza media de materias técnico-prácticas en cuya enseñanza no se precisa una licenciatura.

Una constante que no parece presentar excepciones es la siguiente: en todo tipo y grado de enseñanza, los docentes tienden claramente a tener un origen social más alto que sus colegas. En mi opinión este fenómeno es resultado de dos factores: las condiciones del mercado del trabajo intelectual y la definición del papel de la mujer en la sociedad. En el caso de Italia, la enseñanza —y en especial la enseñanza elemental, para la que hasta ahora no se requería estar en posesión de una licenciatura— ha constituido un posible vehículo de promoción social para cierto número de jóvenes de extracción proletaria, mientras que no era una meta apetecible para los jóvenes procedentes de familias burguesas de clase media y alta. En el caso de las mujeres opera tradicionalmente un modelo distinto: o bien abandonan precozmente sus estudios, si su condición social es inferior, o bien siguen itinerarios de estudios típicamente encaminados a la enseñanza: el «instituto magistrale», la enseñanza media y las facultades de magisterio y de filosofía y letras, a nivel universitario. La enseñanza siempre ha representado «la ocupación ideal» para la mujer, ya sea porque, debido al tiempo libre que deja, permite compaginarla con el papel dominante de mujer y madre, ya sea porque en los niveles más bajos se presta a estar conceptualizado como la prolongación de la función educativa que recae fundamentalmente sobre la responsabilidad materna. Conseguir el diploma «magistrale» o la licenciatura en una escuela de magisterio, equivale a presentar la dote «ad sustinenda onera matrimonii»: se trata de un recurso que puede ser útil, una especie de atesoramiento. La progresiva marginación de la profesión de la docencia y su concepción como actividad de segundo orden siguió adelante simultáneamente a la situación marginal de la mujer en el mercado del trabajo. Pero la posición de la mujer en la sociedad italiana se refleja muy fielmente en el modo que ésta está presente en el mundo de la enseñanza: el porcentaje de mujeres ha alcanzado el 83 por 100 en las escuelas elementales, mientras que la media inferior se acerca al 63 por 100, para descender al 48 por 100 en la escuela media superior y precipitarse hasta el 21 por 100, aproximadamente (en 1971), en la Universidad (1). Cuanto más elevado es el nivel profesional menor es el porcentaje de mujeres.

Limitando el problema a la enseñanza media superior, para la que existen datos fiables de 1947 a 1968, el «índice de feminización» pasa del 41,5 por 100 al 48,3 por 100: se trata de cifras que no autorizan a hablar de un *proceso* creciente de feminización. Ni los fenómenos que se realizaron posteriormente, ni los muestreos (2) avalan la hipótesis de cambios sustanciales en este sentido. Sin embargo, podemos preguntarnos cuáles

(1) En el seno de la Universidad se reproduce la misma estructura piramidal por la que las mujeres son más numerosas en niveles cada vez más bajos.

(2) Algunos estudiosos argumentan que en la actualidad se está produciendo un proceso de feminización de la enseñanza, observando que en algunos muestreos, la presencia femenina es mayor entre individuos más jóvenes. Se trata de una ilusión que no tiene en cuenta el hecho de que el acceso tardío a la enseñanza se refiere de manera típica a los varones.

serán (en el caso de que se produzcan) los cambios inducidos por la rigidez y escasez de la demanda sobre el mercado del trabajo intelectual, teniendo en cuenta que en Italia no existen canales de reclutamiento con programas estructurados y definidos de antemano: prácticamente *todos* los licenciados pueden tratar de ingresar en la enseñanza media, bien de manera accidental —sustituciones—, bien a través de la participación en hipótéticas oposiciones (3). Es cierto que en semejantes condiciones el ingreso en la enseñanza no será, realmente, el fruto de una «elección». Más adelante, hablaremos de las motivaciones fundamentales de esta decisión, pero antes vamos a presentar un fenómeno que se ha producido recientemente en el mundo del profesorado: el descenso de su edad media. En 1974 el 42,3 por 100 de los profesores de enseñanza secundaria tenía menos de 35 años, el 37,4 por 100 tenía entre 36 y 45 años, y tan sólo el 30,5 por 100 tenía más de 45 años. Dado que la contratación se halla casi bloqueada y dada también la situación del mercado del trabajo que no permite alternativas, y por tanto sensibles ritmos de *turnover*, es bastante probable que por muchos años el personal docente de la enseñanza media siga siendo el que existe en la actualidad.

Después de lo que acabamos de decir es muy difícil hablar de la «labor misionera» de los docentes, tal como se ha hecho en Italia durante las décadas pasadas. La enseñanza es más bien un camino obligado para salir del desempleo. Véase, en este sentido, la tabla 1.

TABLA 1

PORCENTAJE DE PROFESORES QUE ACCEDEN A LA ENSEÑANZA "COMO RECURSO", "POR FALTA DE ALTERNATIVAS", "POR NECESIDAD", ETC.

	Hombres %	Mujeres %
— Profesores de enseñanza <i>media inferior</i> 1967	72 (41)	32 (101)
— Profesores de enseñanza <i>media superior</i> 1971	55 (361)	33 (287)
1976	66 (194)	54 (152)

FUENTES: M. Barbagli-M. Dei: *Le vestali della classe media*. Bolonia, Il Mulino, 1969. *Formazione e lavoro*, n. 56/57.

A. Cobalti-M. Dei: *Insegnanti, innovazione e adattamento*. Florencia, 1979.

(3) Al menos formalmente, se ha vuelto a instituir el mecanismo de las oposiciones, después que en 1974 hubieran sido instituidos instrumentos más idóneos de formación y de reclutamiento de profesores.

Por muy grande que sea nuestra desconfianza hacia todo tipo de muestreos, no podemos mantener dudas razonables acerca del caracter «forzoso» de la decisión de entrar en la enseñanza, ni siquiera en el caso del componente femenino, que, tal como muestra la comparación entre 1971 y 1976, parece menos dispuesta a interiorizar la obligación de un trabajo «propio de la mujer».

Y no sólo esto: entre los docentes de la enseñanza media superior está decreciendo la proporción de sujetos «positivamente motivados», así como el porcentaje de los «adaptados» —es decir, de aquellos que han pasado a la enseñanza por necesidad, pero que «si pudieran volverse atrás», volverían a ingresar en la enseñanza—. Los mecanismos de gratificación de la profesión de la enseñanza, no compensan el descontento inicial. Véase, en este sentido, la tabla 2, en la que aparecen los resultados de la tipología motivación-adaptación, resultados obtenidos a través de los tres estudios antes mencionados (4). Durante la década de 1967 a 1976 los porcentajes de profesores del tipo *motivado-persistente* registrados en estos estudios desciende considerablemente y de forma lineal (—20 por 100); por el contrario, el porcentaje del tipo opuesto *no motivado-no adaptado* presenta un gran avance (+ 16 por 100). El tipo *motivado-desilusionado*, que representa todos aquellos que han elegido positivamente la enseñanza, pero que no volverían a repetir su elección, registra un fuerte descenso durante el período 1967-1971, y permanece en torno a los mismos valores en 1976. El porcentaje de profesores del tipo *motivado-adaptado* no presenta tendencias particulares.

TABLA 2

LA TIPOLOGIA MOTIVACION/ADAPTACION Y LA DISTRIBUCION DE LOS DIFERENTES TIPOS, EN TRES ESTUDIOS REALIZADOS EN MOMENTOS DISTINTOS

		«Si pudiese volver atrás»:	
		Permanecería en la enseñanza	Emprendería una profesión distinta
Elección de la enseñanza: motivado positivamente		MOTIVADO/PERSISTENTE	MOTIVADO/DESILUSIONADO
Entrada en la enseñanza como "recurso" ...		NO MOTIVADO/ADAPTADO	NO MOTIVADO/NO ADAPTADO

(4) Estos datos son comparables, al menos en lo que se refiere a su modo de obtención: En los tres estudios, las dos preguntas tuvieron idéntica formulación,

TABLA 2

LA TIPOLOGIA MOTIVACION/ADAPTACION Y LA DISTRIBUCION DE LOS DIFERENTES TIPOS EN TRES ESTUDIOS REALIZADOS EN MOMENTOS DISTINTOS (Continuación)

	1967 Ens. media inferior	1971 Ens. media superior	1976 Ens. media superior
Motivado/persistente	49	36,7	28,7
Motivado/desilusionado	55	9,1	10,1
No motivado/adaptado	24	29,1	25,1
No motivado/no adaptado	21	23,1	36,8
Ninguna educación	1	2,0	0,2
	(374)	(1.528)	(576)

FUENTES: v. tabla 1.

Esta imagen de una profesión cada vez menos gratificante, viene confirmada por otros muchos indicadores. Uno de los más elocuentes es el porcentaje de profesores varones que ejercen una segunda actividad laboral: en 1971 se registró un valor del 29 por 100, frente al 36 por 100 de 1976. No es de extrañar que este fenómeno apenas afecte a las mujeres (1971: 5 por 100; 1976: 10 por 100), dadas las exigencias de su papel doméstico. Con el doble trabajo —lo cual implica el que la actividad de la enseñanza pase a ser un trabajo a tiempo parcial—, el profesor realiza en primer lugar una integración del salario, del que está poco satisfecho, como veremos más adelante; pero, al mismo tiempo trata de identificarse con una profesión diferente más gratificante en términos de *realización personal*, que sea capaz de compensar, en cierto modo, viejas aspiraciones frustradas. En mi opinión, esta tendencia al pluriempleo está destinada a acentuarse —al igual que ocurre en casi todos los sectores laborales— aunque sólo sea por el hecho de que las condiciones del mercado del trabajo intelectual, no permiten *turnover* precoces con consiguientes dinámicas de movilidad interprofesional. En este punto, sería muy interesante empezar a estudiar posibles fenómenos de jubilación anticipada y de institucionalización de la enseñanza a tiempo parcial que parecen corresponder, bien a la solicitud de una parte del cuerpo docente, bien a la aplicación por parte del Gobierno de una política de reducción de la presión de los jóvenes licenciados en busca de empleo. Del mismo modo, pienso que en la actualidad no son ciertas, ni la hipótesis de la enseñanza como «Profesión de paso» —es decir, ejercida a la espera de alcanzar otra profesión más deseada—, ni tampoco la hipótesis de la permanencia provisional de la mujer en la enseñanza. Se decía, que en el caso de la mujer, su función laboral se encontraba subordinada y era complementaria de la función doméstica, y por tanto se hallaba sometida

a numerosos condicionamientos (lugar de trabajo del marido, embarazo, hijos menores, etc.), que serían determinantes en su acceso y permanencia en la enseñanza. Es obvio que muchas personas desearían otra profesión, y que a muchas mujeres les gustaría tener una relación de trabajo intermitente, en razón de sus tareas familiares, pero en las actuales condiciones, un puesto de trabajo no es permutable en absoluto, ya que representa al mismo tiempo una carga y un privilegio; los intentos de los individuos para hacer más tolerable su situación, tienden a debilitar la sustancia profesional de la actividad docente, tanto si se solicita la generalización e institucionalización del tiempo parcial, como si se considera que en este tiempo parcial existe realmente, cuando se ejerce una segunda actividad laboral.

No es fácil aislar de manera exhaustiva todas las causas que determinan el estado de malestar y de descontento que se extiende entre los profesores. Algunas de estas causas escapan a todo intento de medición (o son difícilmente mensurables), porque se encuentran estrechamente ligadas a acontecimientos sociales complejos, tales como el cambio de la clientela, la superación de ideologías de tipo idealista o humanista acerca de la profesión de la enseñanza, la mutación de la estructura global del empleo, las presiones ejercidas por la condición del mercado de trabajo intelectual, etc. Por tanto me limitaré a examinar dos indicadores de la satisfacción profesional (tabla número 3).

TABLA 3

DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

a) *Satisfacción por la remuneración*

	1971 (%)		1976 (%)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sí	15,8	23,5	20,6	34,9
No	84,2	76,5	78,3	64,8
Ninguna indicación	—	—	1,1	0,3
	(657)	(871)	(295)	(281)

b) *Si pudiera volver atrás, ¿elegiría de nuevo la enseñanza?*

	1971 (%)		1976 (%)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sí	58,9	70,6	45,4	60,8
Otra profesión	39,0	28,3	53,6	37,4
Ninguna indicación	2,1	1,1	1,8	1,3

FUENTES: v. tabla 1.

En relación a 1971, en 1976 los docentes de enseñanza media superior se muestran menos insatisfechos de su remuneración. Ello depende, en parte, de las mejoras de salario, y, en parte, del elevado número que de ellos han pasado a ser profesores numerarios; sin embargo tan sólo uno de cada cinco profesores y una de cada tres profesoras se declaraban satisfechos de su salario en 1976.

El análisis de los resultados de la segunda respuesta nos conduce a conclusiones pesimistas: independientemente de las razones que determinaron su ingreso en la enseñanza, ha disminuido el número de profesores que consiguen desarrollar formas de apego a su propio trabajo. Hace diez años, el número de entrevistados dispuestos a repetir «la elección» de la enseñanza, era del 60 por 100 aproximadamente entre los hombres y del 70 por 100 entre las mujeres, mientras que en 1976 estos porcentajes han descendido al 45,4 por 100 y 61 por 100, respectivamente.

También el porcentaje de profesores dispuestos a recomendar a los jóvenes su profesión (5), baja del 51,1 por 100 al 46,4 por 100 durante el mismo período.

Durante las dos décadas que hemos estudiado, el descontento de los profesores parece ser endémico cuando se refiere al prestigio de su propia profesión. Los estudios a los que hago referencia distinguen dos aspectos: la concepción del prestigio, que expresa las *expectativas* de reconocimiento y de consideración social ligadas a la profesión de la enseñanza media, y la percepción, que corresponde a la posición que los docentes *creen* ocupar dentro de la jerarquía del prestigio según la opinión pública. Aunque es difícil decir cuál es el prestigio de que *gozan efectivamente* los profesores en un momento dado y en una determinada sociedad, sin embargo, podemos obtener indicaciones útiles a través de la percepción y la concepción que los propios profesores tienen. Para la opinión pública, la enseñanza media se sitúa después de las profesiones liberales y de las carreras empresariales, y precede a los empleados y artesanos —concepción que me parece razonable—. Sin embargo vemos, que tanto los docentes de 1967 como los de 1971 y 1976 piensan, en la inmensa mayoría de los casos, que son infravalorados, y que se les considera al nivel de los artesanos, de los pequeños funcionarios, etc. A esta percepción se contraponen otra concepción bastante extendida: según la mayor parte de los entrevistados, la actividad docente en la enseñanza media debería gozar de una reputación social igual o superior a la de los médicos, abogados, funcionarios, etc. Ello permite suponer que, aunque de manera contradictoria, entre los profesores sobrevive una imagen alta y positiva de la función docente: probablemente se trata de un resto de la tradición idealista, o de la expresión de la necesidad universal del conocimiento social. El hecho es que ha existido y sigue existiendo un fuerte desequilibrio entre la concepción y la percepción de su propio papel.

(5) P. SYLOS LAFINI, *Saggio sulle classi sociali*, Bari, Laterza, 1974, pág. 95.

Una vez sentada esta premisa, conviene ver si existen variaciones entre 1967 y 1976, y cuáles son éstas. Pues bien: tanto la percepción como la concepción han presentado una tendencia descendente, de modo que el desequilibrio ha permanecido. En otras palabras: el nivel relativo de insatisfacción de los profesores en lo referente a este aspecto de su trabajo, ha permanecido casi constante. Efectivamente, si consideramos como «insatisfechos del prestigio profesional» a los profesores que se consideran subestimados por la opinión pública en, al menos, tres posiciones dentro de la escala de profesiones, éstos aparecen como un grupo bastante estable en los tres estudios, y representan aproximadamente el 50 por 100 de la muestra total. Sin embargo, si además de su amplitud, tenemos en cuenta la intensidad de dicho desequilibrio, descubrimos que el descontento es cada vez mayor. Mientras que en 1967 tan sólo el 9 por 100 de los entrevistados estaba convencido de que la opinión pública asignaba a la profesión de la enseñanza, un nivel inferior en siete posiciones dentro de la jerarquía del prestigio, en referencia al que en opinión de los propios profesores merecerían, dicho porcentaje asciende al 13 por 100 en 1971 y al 24 por 100 en 1976.

En 1967, el 63 por 100 estaba convencido de que el prestigio de su profesión había descendido considerablemente en los últimos años, porcentaje que se eleva al 88 por 100 en 1971 y al 87 por 100 en 1976. Preguntados sobre los motivos de dicho descenso, los docentes entrevistados en 1976, respondieron de la siguiente manera: «la descalificación cultural y/o funcional de la escuela» (23,6 por 100); «la anarquía y la dejadez imperantes en la enseñanza» (20,1 por 100); «el bajo nivel retributivo» (19,7 por 100); «la presencia de docentes faltos de preparación y motivación (especialmente los jóvenes)» (19 por 100). Les siguen otras modalidades de respuestas, formuladas libremente a lo largo de la entrevista, cuyas frecuencias son inferiores al 12 por 100.

El análisis de éstas declaraciones nos permite obtener algunas conclusiones que van más allá de la constatación general de descontento en lo referente a éste aspecto importante de la profesión. Estas conclusiones se refieren a la imagen social que los profesores de la enseñanza media superior tienen, del modo en que conciben su propio rol y de la ideología con la que lo legitiman.

Según el estudio de 1976, creemos que se delinean tres modelos o tendencias:

- Una concepción idealista de la enseñanza, caracterizada por la utilización de categorías de referencia individuales y por un modelo de legitimación de la enseñanza como promoción de la elevación espiritual y propagadora de la cultura con la que se identifica: la enseñanza es por tanto un fin y no un instrumento.
- Una concepción funcionalista, que se caracteriza por el empleo de categorías de referencias sociales: fuerza de trabajo, descalificación profesional, movilidad social, exigencias de la sociedad, etc., y que

legítima la enseñanza y la escuela como instrumento de formación de competencias técnicas y de socialización al servicio del progreso y del bienestar de la sociedad.

- Una concepción progresista, que sitúa en el centro del problema la estratificación social, las relaciones de clase y de poder, y que busca una legitimación como servicio público en el ámbito de una sociedad en la que el equilibrio entre las clases se desplaza progresivamente en favor de la clase obrera.

Mientras es evidente que es muy reducido el número de enseñantes que se refieren al tercer modelo, no resulta tan claro si el modelo que prevalece es el primero o el segundo, porque, aunque a veces se presentan en una antítesis muy clara (el enseñante profesional se contraponen al enseñante moderno), muchas veces se combinan indistintamente dando lugar a la formación de ideologías profesionales eclécticas. Refiriéndonos al pasado, incluso al pasado reciente, se tiene la impresión de que la concepción de tipo funcionalista ha abierto un camino pese a que, precisamente en estos años, la enseñanza ha demostrado ser cada vez menos «funcional». Resulta paradójico en el caso de una ideología que tiende a promulgarse precisamente en el período en que los hechos se encargan de desmentirla.

Los datos presentados en estas páginas no son más que indicadores importantes —a veces incluso obvios— de algunas tendencias de fondo del cuerpo docente de la enseñanza secundaria italiana, pero por sí solos no son suficientes para poder esbozar una imagen del profesor de los años 80, de sus problemas, de sus perspectivas... Es necesario ampliar el análisis a una serie de comportamientos y de actitudes que se refieren a la participación sindical, a las reformas escolares, a la función de la enseñanza en la sociedad de hoy y, en definitiva, a la política.

2. *Sindicato, ideología política y reformas.*

Durante casi toda la década de los 60 (en realidad a partir de 1948), el sindicalismo de la enseñanza se identificó completamente con el sindicalismo autónomo. No analizaremos aquí la dinámica de los distintos sindicatos de profesores: desde el Sindicato Nacional de Enseñanza Media (SNSM), articulado en cuatro mociones que representaban otras tantas corrientes (católica, comunista, socialista, republicana y laica), al Sindicato Autónomo de Enseñanza Media Italiana (SASMI), y la gran cantidad de sindicatos que surgieron en defensa de los intereses de categorías inferiores (por ejemplo, los profesores no numerarios, los profesores de ciertas disciplinas o los profesores en posesión de cualificaciones especiales: ingenieros-docentes, etc.). Se trata de una gran proliferación de siglas cuyo seguimiento resultaría muy complicado. Sin embargo todos estos sindicatos tienen algo en común que es su *autonomía*, es decir, su separación con respecto a las grandes centrales sindicales y, en

especial, en relación a los trabajadores que en ellas se integran. En 1967 un grupo de profesores de izquierda, abandonó el Sindicato Nacional de Enseñanza Media para integrarse en la Confederación Italiana del Trabajo (CGIL). Los profesores católicos hicieron lo propio, integrándose en la Confederación Italiana de Sindicatos Libres (CISL) al igual que los laicos, que entraron a formar parte de la Unión Italiana del Trabajo (UIL). La prolongada crisis del Sindicalismo autónomo y el reforzamiento paralelo de las organizaciones confederales, especialmente de la CGIL, que se realizaron en el transcurso de los años 70, atestiguan un proceso de crecimiento político y democrático, lento y no exento de presiones corporativas y expectativas de recuperación de una «dignidad profesional», no siempre muy clara. En 1975 el índice de sindicalización giraba en torno al 46 por 100, uno de los más bajos en el ámbito del empleo ^{estatal o público} comunitario (ferroviarios: 70,4 por 100; medios de comunicación oficial del Estado: 80,5 por 100), y estaba caracterizado por una presencia bastante fuerte de autónomos (aproximadamente el 40 por 100 de los profesores sindicados). Para tener una idea de la orientación política de los profesores docentes de la enseñanza secundaria, asumiendo como indicador la participación sindical, resulta interesante observar los resultados de las elecciones para el Consejo Nacional de Enseñanza Estatal (CNPE), un organismo de reciente creación:

TABLA 4

RESULTADOS DE LAS ELECCIONES DEL CNPE — MARZO 1977

	Profesores de enseñanza media inferior (%)	Profesores de enseñanza media superior (%)
SISM - CISL	9,67	9,36
SNS - CGIL	19,45	25,30
UIL - Enseñanza	5,05	5,29
CISNAL - Enseñanza	2,31	2,50
SNALS	31,83	33,40
UCIIM	22,55	18,16
Otras listas	2,77	5,99

Obsérvese el discreto resultado de la lista de izquierda de la CGIL, mientras las otras dos centrales «confederales» no obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, un gran éxito fue el obtenido por la lista de los autónomos (SNALS), así como la de la Unión Católica de Profesores de Enseñanza Media (UCIIM) asociación profesional que reúne en sus filas a los católicos moderados y conservadores (en aquella ocasión en competencia con los ca-

tólicos progresistas del SISM-CISL). En conjunto, el cuerpo docente de la enseñanza secundaria —y aún más el de la enseñanza elemental— se encuentra «más a la derecha» que el cuerpo electoral italiano. De todos modos no hay que olvidar que, si nos remontamos a los años 50, la presencia de los profesores de izquierda no sólo era mucho más escasa, sino que resultaba insignificante en términos de propuesta y organización.

El hecho de deducir la orientación política a partir del tipo de participación sindical supone evidentemente no pocas incertidumbres y ambigüedades. Para obtener informaciones más directas merece la pena dar algunas cifras obtenidas de los estudios de 1971 y 1976: se tratan de respuestas a algunas aseveraciones que componen una escala de conservadurismo político.

TABLA 5

RESPUESTA DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR A TRES ITEMS DE LA ESCALA "CONSERVADURISMO POLITICO"

ITEMS:

"El principio de la propiedad privada está escrito en lo más profundo del alma humana antes que en las leyes"

"Los sindicatos están asumiendo un peso excesivo en la vida política italiana"

"Una parte de los denominados parados son gente que no tiene gana de trabajar"

% de respuestas «de acuerdo»	
Estudio 1971	Estudio 1976
78	66
75	63
63	43

FUENTE: v. tabla 1.

Aunque parece que en la actualidad existe una tendencia a abandonar las tendencias conservadoras expresadas en dichos *items*, el porcentaje de profesores dispuestos a suscribirlas aún sigue siendo muy alto.

Para obtener informaciones más detalladas sobre significado e implicaciones de la variable «orientación política» (que podemos representar como un continuo entre los polos «conservador» y «progresistas»), propongo el esquema representado en la tabla 6, precisando que se trata de un simple paradigma sin pretensiones de globalidad y no de un modelo causal.

TABLA 6

ALGUNOS CORRELATOS DE LA VARIABLE "ORIENTACION POLITICA"

Discriminante Conservador/ Progresismo.	<i>En el interior de la escuela (imagen, legitimación de la enseñanza; socialización escolar).</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza debe de ser ajena a la política/La enseñanza es política de por sí. 2. El enseñante debe dominar a los alumnos/Las relaciones entre profesores y alumnos no ben ser autoritarias. 3. La enseñanza media superior debe ser selectiva/La enseñanza media superior no debe ser selectiva.
	<i>Como grupo ocupacional.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Actitud hacia las reformas/Posición en la alineación y en las luchas políticas.

«La política fuera de la enseñanza» no es tanto un slogan dictado por la preocupación de evitar temas controvertidos que podrían generar resentimiento entre los alumnos y los padres, sino más bien una profunda convicción: el «*quieta non movere*» como valor. En términos de comportamiento significa socializar los alumnos a la apatía y a una tácita aceptación del status quo social. En la dinámica de la sociedad y de la enseñanza italiana, la doctrina del apoliticismo de la enseñanza sufrió un duro golpe en 1968; a partir de entonces, grupos de profesores progresistas comienzan a plantearse serios interrogantes sobre las funciones de la enseñanza, a buscar una pedagogía alternativa y a organizarse (ingreso en la CGIL). Los estudios posteriores a 1967, muestran que el porcentaje de profesores que padecen un «síndrome de fobia a la política» está disminuyendo.

Del mismo modo, con el paso de los años tiende a decrecer el porcentaje de profesores que eligen explícitamente una pedagogía de tipo autoritario caracterizada por definir las relaciones con los alumnos en términos de dominación. La lectura de las respuestas a las numerosas entrevistas evidencia un hecho singular: muchos profesores que no ocultan sus tendencias autoritarias, cuando se encuentran frente a la palabra «autoridad» pasan a ser más cautos y se enredan en largas disquisiciones en torno a la diferencia entre «autorizado» (que es una virtud) y «autoritario» (que es un defecto). Sin embargo cuando se trata de la conveniencia de una severa selección en la enseñanza Media Superior, en los últimos años no resulta muy clara la diferencia entre derecha e izquierda. Tras los acontecimientos de 1968, se produjo un hecho parecido pero de signo distinto, por referencia al autoritarismo. Por un lado la crítica antiautoritaria efectuada mediante la lucha en las escuelas, dejó un secuela que degradó socialmente el término «autoritario», y por otro lado la campaña contra «la selección de clase» produjo suficientes equívocos como para que los profesores progresistas dieran marcha atrás sobre sus propio pasos. Resulta pues muy clara

la relación entre una actitud favorable a una selección severa y el conservadurismo político, pero también es cierto que en la «izquierda» se advierte el peligro de tomar «posición avanzada» algo que no es sino dejadez y una tendencia a «hacer la vista gorda» frente a la laxitud en el estudio por parte de los estudiantes.

La actitud hacia las reformas marca evidentemente una barrera entre conservadores y progresistas. El estudio de 1967 sobre los profesores de la escuela de enseñanza media inferior, muestra sin ningún género de dudas que buena parte del cuerpo docente oponía de distintas maneras una auténtica resistencia a los cambios introducidos por la reforma que cuatro años antes había establecido en Italia una enseñanza media *única, obligatoria y nueva* en sus programas y en sus métodos didácticos. Se trata de una enseñanza que permite acceder sin exámenes a todos los tipos de la enseñanza media superior. Fue principalmente su característica de unicidad lo que dividió a los profesores en dos grupos: favorables y contrarios. Desde entonces la enseñanza italiana no ha sufrido otras reformas tan profundamente innovadoras, ni siquiera la de los denominados «decretos delegados» que, si nos atenemos a las palabras de quienes los redactaron o apoyaron, debían garantizar una «gestión colegiada» de la enseñanza italiana, gestión destinada a implicar a profesores, alumnos, padres de alumnos y autoridades locales. Tras una fase inicial de entusiasmo colectivo, en la que participó buena parte de los profesores progresistas, y una vez que se hubo extinguido el eco publicitario de los «mass media» y los órganos de dicha gestión entraron en funcionamiento, la innovación no consiguió superar la prueba de la *rutina*. Los «órganos colegiados» se revelaron como el resultado de un momento de ilusoria democracia y participación, ya que el grado de implicación de las personas afectadas por la enseñanza quedó congelado y posteriormente reducido a la nada. Durante todo el proceso que se inició en 1974, así como con motivo de los numerosos proyectos de reforma general de enseñanza media superior —muy avanzados pero que quedaron limitados a las buenas intenciones— entre los profesores se produjo una disminución entre innovación y conservación. No podía ser de otro modo, ya que no tendría sentido parapetarse frente a un cambio del que se habla mucho pero que en realidad nunca llega, ni oponer resistencia a un cambio que a fin de cuentas permite «seguir adelante» como antes, cumpliendo, eso sí, algunos requisitos formales. Lo mismo sucede en el lado opuesto, ya que no tiene sentido trabajar y comprometerse en empresas que de renovación no tienen más que el nombre. De este modo, a finales de la década de los 70 se produjo una actitud de apatía y distanciamiento que hace aún menos sencilla la identificación de los conservadores y progresistas. Al parecer, los primeros han «digerido» los escasos cambios realizados, mientras que los segundos se encuentran en una fase de repliegue sobre las actividades de «dar clase» tradicionales, conscientes de la inviabilidad material de alternativas adoptadas de manera individual.

Por último hay que considerar la orientación política de los profesores considerados como grupo profesional en la tentativa de determinar si exis-

ten conexiones y cuáles son éstas entre el hecho de ejercer la enseñanza como profesión y las decisiones políticas profundas.

Su pertenencia de clase en el seno de la pequeña burguesía empleada en el sector público, es un factor importante, aunque no unívoco, para determinar la ideología política y pedagógica de los profesores. Evidentemente, si los contemplamos de manera retrospectiva, los profesores se han alineado preferentemente en posiciones políticas conservadoras o moderadas, tratando de no comprometerse demasiado y preocupándose mucho de su respetabilidad. Los profesores han sido unos de los miembros más representativos de la «pequeña burguesía humanista», que, según un análisis ya clásico, se ha encontrado cada vez más marginada de la dinámica del trabajo entre los asalariados y el capital, detestando tanto a los proletarios como a los capitalistas, se ha identificado con los valores de la cultura y del espíritu. La defensa de estos valores, siguiendo la línea de Piave, en contra del «materialismo que todo lo invade», sigue caracterizando a más de un profesor de la actualidad. Sin embargo, la situación de hoy ha cambiado profundamente: por un lado se registra un progresivo acercamiento entre las condiciones de vida de todo el sector del empleo comunitario a las de los obreros, y por otro lado la escolarización masiva ha hecho entrar en crisis tanto las estructuras escolares como las ideologías de apoyo del sistema educativo. Entre los profesores, al igual que entre gran parte de los empleados, se ha producido un proceso de vacío de sus funciones laborales; en el caso de los segundos, se ha tratado de una pérdida de autonomía y de poder (aunque sólo sea simbólico), así como de un incremento de la repetitividad y de la parcelación de sus misiones, mientras que los primeros se han encontrado frente a un alumnado de extracción social cada vez más baja y alumnos cada vez menos motivados para la tarea escolar. Hay quien sostiene que, con la masificación, el trabajo de la enseñanza tiende a hacerse uniforme y standard, de la misma manera que uniformes y standards deben ser los conocimientos medios precisados por la fuerza de trabajo cualificada. En consecuencia, los profesores ya no deberían pertenecer a la clase media, sino a la clase obrera. La teoría de la proletarización de los profesores ofrecía un modelo de interpretación sugerente y «correcto» desde el punto de vista abstracto —ya que utilizaba las teorías de valor y plusvalía— de la crisis de los profesores al comienzo de los años 70. Había un clima de gran oposición contra la selección (aunque luego no hubo tal) de los cursos de habilitación con los que se elevaba a la categoría de numerarios gran número de profesores no numerarios así como una gran tensión y combatividad con motivo de las huelgas de 1972 y de gran euforia por el aumento del número de afiliados a las centrales sindicales confederales. En la actualidad esta teoría puede datarse históricamente y se encuentra limitada, ya que no analiza de manera concreta el modo en que se llevó a cabo la expansión de la escolaridad: ignora que la enseñanza elemental y su cuerpo docente no fueron afectados por el fenómeno y que dicho fenómeno se manifestó de formas y en épocas diferentes en la enseñanza media y en las universidades. Además, acredita una imagen funcionalista entre la economía y la enseñanza que nada tiene que ver con la realidad,

así como una capacidad inexistente de las estructuras escolares italianas para adaptarse funcionalmente a las exigencias del capital. Por último, da por descontado el impacto «revolucionario» del enorme incremento del número de profesores y de la devaluación de sus prestaciones. Realmente no sabemos cuáles pueden ser las consecuencias de una fuerte pérdida de identidad y de prestigio profesional, incluso en el caso de personas que entran a formar parte de la enseñanza cuando dichos procesos ya han sido llevados a cabo, del mismo modo que no sabemos a qué puede conducir la sustancial equiparación retributiva con respecto a la clase obrera. P. Sylos Labini, a propósito de los empleados del sector público, observa que: «... la tendencia a la proletarianización en el sentido económico de ciertos estratos de la clase pequeño burguesa, puede moverlos por un deseo de revalorización y de diferenciación social, no hacia posiciones sindicales y políticas de izquierda, sino, por el contrario, hacia posiciones de derecha: desde el punto de vista social y político el problema queda indeterminado» (5).

El extendido malestar, hasta ahora, no ha movido a los profesores a identificar sus intereses de grupo con la exigencia de una profunda reforma del sistema escolar italiano.

(5) P. SYLOS LABINI: *Saggio sulle classi sociali*. Bari, Laterza, 1974, pág. 95.

UNIVERSIDAD Y EMPLEO (*)

Víctor PÉREZ DÍAZ

1. *EL OBJETIVO PROFESIONAL Y OTROS OBJETIVOS DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.*

La sociedad española invierte una suma de recursos económicos, culturales y políticos en la Universidad española, gracias a los cuales esta última existe: recibe dinero, tiene prestigio y dispone de un margen de autonomía. Esta asignación de recursos va vinculada, sin embargo, a determinadas expectativas sociales acerca de la conducta y los resultados de la Universidad. Cabe llamar, si se quiere, tales expectativas, objetivos. Entre estos objetivos, uno principal consiste en proporcionar una enseñanza profesional cualificada a un sector, minoritario, de la juventud —y, por implicación, prepararle para el desempeño de ciertos papeles en el sistema ocupacional. Llamaré a este objetivo, el objetivo profesional de la Universidad.

Es obvio que a la hora de conservar, ampliar o reducir la suma de recursos que la sociedad dé a la Universidad, esta sociedad puede tomar como criterio de su decisión la medida en que la Universidad cumpla o no su objetivo profesional. Medir, en este caso, consiste en determinar no un punto o un grado preciso de cumplimiento, sino una banda o zona dentro de la cual se mueve la *performance* de la Universidad: la banda de lo plenamente satisfactorio, de lo tolerable o de lo inaceptable.

En las páginas que siguen a continuación, discutiré los varios problemas planteados en el intento de establecer, y sobre todo de valorar, esta medida del cumplimiento del objetivo profesional por parte de la Universidad. Pero, antes de entrar en materia, quiero recordar que no es ese el único objetivo de la Universidad, ni por tanto la medida de su cumplimiento es el único criterio que pueda tenerse en cuenta a la hora de asignar más o menos recursos a la Universidad. Hay, al menos, otros dos objetivos fundamentales. Un objetivo científico: (contribuir a) crear las condiciones para la existencia y el desarrollo de las comunidades científicas capaces de producir ciencia. Un objetivo cultural: (contribuir a) crear las condiciones para la existencia y el desarrollo de un medio cultural vivo y creador. Pero una

(*) Una versión de este trabajo fue presentada bajo el título "Higher education and employment in Spain" en el Convegno Internazionale di Studi *L'occupazione e la disoccupazione intellettuale*, bajo el patrocinio de la Universidad de Siena, en Siena, 5-7 de diciembre de 1980. Quiero recordar los comentarios, entonces, de Alvin Gouldner y Jerry Karabel. Quiero agradecer, asimismo, la colaboración que me han prestado María Luisa García de Cortázar Nebreda y Fernando González Olivarez en la preparación y la discusión de este artículo. El Ministerio de Universidades e Investigación proporcionó una ayuda para la realización de este estudio.

vez hecho el simple recordatorio de estos dos objetivos, en cuya discusión no voy entrar ahora, apostillaré con igual brevedad dos cosas: 1) que también el cumplimiento de estos objetivos puede ser medido o estimado con un grado de aproximación razonable, y 2) que incluso si se cumpliera ampliamente (lo que, dicho sea incidentalmente, dudo —y la duda aquí es, confieso, un eufemismo), ello no es razón (¿o diré coartada?) suficiente para eximirnos de examinar con el mayor rigor posible el cumplimiento del objetivo profesional.

2. *UNIVERSIDAD Y EMPLEO PROFESIONAL: PROBLEMATICA GENERAL EN PAISES CAPITALISTAS AVANZADOS.*

España es hoy, a la altura de los años 1980, un país capitalista avanzado, como podría serlo la Italia de hace cinco años o la Francia de hace diez. Tiene una producción industrial importante, un sector de servicios y un sector agrario, en lo fundamental, modernos —y un sistema político, de democracia liberal, similar al de los otros países capitalistas desarrollados. Sus problemas económicos, políticos, sindicales y culturales son similares a los de estos países —con especificaciones, sin embargo, que deben resaltarse. Conviene, por lo tanto, comenzar entendiendo el problema que nos ocupa en el marco de la problemática general de educación superior y empleo propia de todos estos países.

Hay varios modos de resumir esta problemática, y cada uno de ellos hace, reconozcámoslo, mucho más que un resumen: estructura la realidad en torno a unos u otros temas que le parecen sobresalientes. Esto es lo que yo haré aquí, centrando mi discusión en los tres problemas siguientes:

- 1) El debate sobre la Universidad y el empleo se sitúa hoy en el marco de una crisis de los supuestos políticos, económicos y sociales de los años 1950 a 1970 —los supuestos en que se apoyó la gran expansión del sistema universitario de todos esos años. De esta crisis se deduce un debate, cuya articulación choca con importantes dificultades.
- 2) El debate ha de atender al problema de la posible sobreproducción de titulados con vistas a su empleo posterior. Se trata de ver, si tal es el caso, cuáles son las causas y cuáles los mecanismos de este fenómeno.
- 3) El debate ha de atender asimismo al problema de la posible infra-qualificación profesional de tales titulados.

2.1. *La política expansiva de la educación en el marco de la crisis actual.*

El proceso de expansión universitario en todos estos países, España incluida, entre los años cincuenta y setenta ha sido extraordinario. Como recuerda Girod, el volumen de estudiantes universitarios en el conjunto de los países de la OCDE pasó de 6,3 millones en 1960 a 14,4 millones en 1970 (1). Este proceso ha sido la consecuencia inmediata de dos procesos complementarios, que a su vez han tenido varias causas y se han influido recíprocamente: el incremento de la demanda social de educación, y el crecimiento de la oferta de puestos escolares. Más adelante diré con algún mayor detenimiento las causas de los mecanismos de este doble crecimiento. En este momento me interesa señalar lo siguiente: el crecimiento de la oferta, decisivo para la expansión, ha sido en varios de estos países, ante todo, un crecimiento de la oferta pública —de universidades estatales o/y universidades privadas fuertemente subvencionadas con recursos públicos.

Este aumento de la oferta pública en educación superior se ha beneficiado de un amplio consenso político, que hoy día tiene un curso cada vez más difícil. Esta dificultad no es sino una parte de una dificultad más general, y como tal hay que entenderla. Me refiero a la dificultad general en que hoy se encuentra la política social prevalente en los países capitalistas avanzados durante los últimos veinte a treinta años.

Durante todo este tiempo, el poder ha estado en manos de partidos que, con variantes, han llevado a cabo una política de consolidación de un orden social que constituye una combinación, fecunda y tensa, de capitalismo y democracia liberal. Con este objeto han propiciado o/y permitido el desarrollo de : 1) instituciones representativas no sólo en el área política sino, en general, en todas las áreas de la vida económica, social y cultural, y 2) transferencia de recursos importantes hacia sectores de población en posiciones de inferioridad y subordinación —obreros, agricultores, clases medias. Esos mecanismos de voz y estas aportaciones sustantivas al bienestar social pueden ser considerados como dos elementos del contrato social implícito entre las clases y sectores dirigidos y las clases y sectores dirigentes (2). Gracias a ambos tipos de política, los grupos dirigentes o dominantes han conseguido el consentimiento de las clases medias e inferiores. Este consentimiento ha otorgado legitimidad profunda y durable al orden social durante todos estos años —lo que es, por lo demás, compatible con conflictos recurrentes, como huelgas, debates políticos, etc., cuyo resultado último ha sido el de provocar rectificaciones importantes pero relativamente menores en semejante orden.

La política de expansión del sistema educativo ha sido una de las piezas maestras en la fabricación de este consenso social. Porque ha fundado y alimentado la expectativa de movilidad social de grandes sectores de po-

(1) GIROD, ROGER: "Études et emploi: pays occidentaux", presentada en el Congreso Internazionale de Siena, antes mencionado.

(2) PÉREZ DÍAZ, V.: *Clase obrera, orden social y conciencia de clase*, Fundación del INI, Madrid, 1980.

blación, a través de la generación siguiente —y ello por dos razones: 1) porque el crecimiento del sistema educativo parecía responder al incremento de posiciones altas y medias en el sistema ocupacional; 2) porque ese sistema parecía permitir el acceso a esas posiciones sobre todo en base al mérito escolar, a costa de la importancia del origen social, el sexo y la ideología política o religiosa. El título como llave para una ocupación cualificada y el mérito o el esfuerzo (más una suma de recursos económicos que, al menos para las clases medias y parte de la clase obrera, eran de proporciones relativamente modestas) como llave para el título: he aquí los dos elementos básicos del mecanismo de creación de expectativas sociales ligadas a la educación.

Los partidos políticos y otras fuerzas e instituciones sociales destacadas, la prensa, la Iglesia, los sindicatos, la clase empresarial, han reflejado y participado en estas creencias. Han pensado que la expansión educativa respondía al desarrollo económico —y era incluso un factor crucial del mismo. Han creído que facilitaba la movilidad social, la difusión de valores de competencia profesional, de realización profesional y de solidaridad nacional— y, como consecuencia, la estabilidad del sistema, al tiempo que orientaba su evolución hacia mayores cotas de libertad y de igualdad. Las voces discordantes en este discurso que algunos han llamado también un poco abusivamente socialdemócrata, han sido de menor importancia.

Pero no estamos ya en esta situación. Ha habido un cambio muy profundo en la misma. Porque la combinación de inflación, paro y crisis económica no permite la detracción masiva de recursos de la inversión productiva hacia el consumo vía el sector público —y esto se aplica al conjunto de gastos y transferencias sociales donde se incluye la educación superior. En esas condiciones, las dudas acumuladas a lo largo de los años anteriores acerca de los efectos reales de la Universidad obre la economía, la movilidad social, etc., han adquirido y adquieren un realce considerable. Esto ha cambiado el clima y los términos del debate sobre la educación superior, en la opinión pública y en la clase política, durante todos estos últimos años. El cambio choca, sin embargo, con inercias y resistencias importantes —porque la mayor parte de los partidos habían invertido grandes energías en la defensa de la política expansiva de la educación, y les resulta difícil y doloroso poner en cuestión sus posiciones anteriores. Cambian, pero detrás de los acontecimientos, y con mayor o menos presteza según sea el país que se considere —en España, por ejemplo con gran lentitud.

Antes o después el debate es, sin embargo inevitable entre quienes tienden a reducir al mínimo el aparato de servicios y prestaciones sociales de lo que algunos llaman Estado del bienestar, y quienes tratan de defender, consolidar y eventualmente desarrollar el «núcleo racional» de ese aparato habida cuenta de las circunstancias presentes.

2.2. La sobreproducción de titulados universitarios. Evidencia, causas y mecanismos de este fenómeno.

El debate comienza por el examen de los ajustes reales entre la oferta de titulados superiores, producidos por la Universidad, y la demanda de tales titulados por parte del sistema ocupacional. Aquí nos encontramos, de entrada, con la constatación, hoy bastante generalizada, de un desajuste: ha habido a lo largo de estos últimos tiempos una sobreproducción de títulos, la oferta ha desbordado a la demanda, y el exceso actual de titulados se encuentra en paro o en subempleo.

He aquí los datos para Estados Unidos resumidos por Hamrin (3). La población universitaria de este país creció al ritmo de un 1,9 por 100 al año durante los años 1950 y del 8,5 por 100 al año durante los 1960. El porcentaje de graduados en *College* era c. 10 por 100 de la fuerza de trabajo en 1960; pasó al 13,2 en 1970 y a 16,9 en 1975. En cambio, el conjunto de posiciones profesionales en la fuerza de trabajo se incrementó con mucha mayor moderación: pasó del 11 por 100 en 1960, al 14,2 por 100 en 1970 y al 15 por 100 en 1975. Esto significa que, en términos muy generales entre 1970 y 1975 se habría pasado de una situación de relativa abundancia de puestos de trabajo cualificados para los titulados superiores, a una situación de relativa escasez. Con el agravante de que la situación tiende a empeorar seriamente puesto que, dada la tendencia actual, se prevé que en 1985 el porcentaje de titulados superiores sea de 20/21, y el porcentaje de trabajadores profesionales técnicos sea de 14,9/15,4. Según esto, las previsiones del exceso anual de titulados superiores entre 1980 y 1985 oscilan entre 140.000 y 700.000.

Estas cifras relativas al primer país capitalista del mundo indican un cambio de fase en torno a los primeros años setenta. Sugieren en efecto que, hasta ese momento, el mercado estaba absorbiendo, en un grado muy alto, las promociones de titulados superiores. Esta conclusión parece coherente con la obtenida por la investigación de Solmon, Visconti y Ochsner en 1975 (4), una de las pocas investigaciones empíricas realizadas sobre esta materia. Solmon *et alia* estudiaron una muestra nacional de graduados que entraron en *College* en 1961, y analizaron su *performace* profesional en un ciclo de unos diez años (entre 1965 y 1974-75, aproximadamente). Los resultados de esta investigación muestran que estos titulados consideran que la Universidad había contribuido sustancialmente a su carrera profesional, sobre todo por razón del título mismo pero también, en menor medida, por la aplicación en su trabajo de los conocimientos adquiridos (para el 38 por 100 esos conocimientos fueron muy útiles, para el 50 por 100 útiles de algún modo, para el 12 por 100 inútiles). En su discusión general sobre estudios superiores y empleo en el conjunto de los países industriales,

(3) HAMRIN, R.: "Underemployment: a growing problem for the highly educated", *Challenge*, July-August 1978.

(4) SOLMON, L.; VISCONTI, A., y OCHSNER, N.: *College as a training ground for jobs*, Praeger Publ., New York, 1977.

Girod recuerda asimismo los resultados de la encuesta de Pohl, Thélot y Josset de 1970 en Francia, según la cual la proporción de titulados superiores que no ocupaba una posición de profesión liberal (o similar) y cuadro superior o medio, era por entonces ínfima (5).

Pero la evidencia muestra un cambio claro a lo largo de los años setenta. Así lo señalan para los Estados Unidos las estadísticas aducidas por Hamrin; y en esa dirección se mueven los análisis de Freeman (y otros) sobre evolución de salarios y cifras de paro en titulados superiores, y los mecanismos de ajuste para la reducción de oferta de títulos, tales como la elevación de tasas académicas y la reducción de becas de estudio (6). Asimismo el reparto de titulados superiores (o más bien, con 16 grados de estudio o más) ocupados entre distintos niveles socioprofesionales, ha empeorado ligeramente entre 1971 y 1976 (aunque apenas entre 1976 y 1979 (7)).

En líneas muy generales, la explicación de este fenómeno de sobreproducción de titulados combina dos tipos de argumentos.

En primer lugar, un argumento estructural (8) que cabe resumir así. Hay un mecanismo inflacionista en el mercado de trabajo de puestos altamente cualificados, por el cual la oferta en estos puestos crece a un ritmo necesariamente inferior a la demanda social de educación universitaria. Esta última, en efecto, es relativamente insensible a reducciones de la oferta de puestos altamente cualificados, por las razones siguientes:

- 1) Los empleadores, públicos y privados, fijan una política de empleo tal que exigen títulos para puestos alta y medianamente cualificados, utilizando el título en parte como un indicio de capacidades para el puesto y en parte como un mecanismo para ahorrar tiempo y, en general, costes en la selección de candidatos. Esto se ve reforzado por la estrategia de los cuerpos profesionales que tratan de monopolizar el acceso a puestos cualificados para quienes detentan tales títulos o credenciales. (Tesis del credencialismo.)
- 2) El Estado tiende a incrementar su oferta pública de puestos discentes —como efecto de la presión de los cuerpos enseñantes y de los funcionarios, y en base a un consenso entre las fuerzas políticas a favor de la expansión de la Universidad, por razones extraeco-

(5) GIROD, art. cit.

(6) FREEMAN, R.: *The overeducated american*, Academic Press, New York, 1976.

(7) GIROD, art. cit.

(8) Distintos elementos de lo que aquí llamo el argumento estructural de la sobreproducción de titulados pueden verse en varios autores —cfr. entre otros: COLLINS, R.: *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979; THURLOW, L.: *Generating Inequality*, Basic Books, New York, 1979; JENCKS et alia: *Who get ahead?*, Basic Books, New York, 1979; FREEMAN, *op. cit.*; DORE, R.: *The Diploma disease*, University of California Press, Berkeley, 1976; BERG, I.: *Education and jobs*, Beacon Press, Boston, 1971; KARABEL, J.-HALSEY, A.: *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977.

nómicas. (Tesis de la tendencia expansiva de las burocracias y cuerpos enseñantes.)

- 3) La población, en estas condiciones, aumenta su demandada de educación superior —puesto que las recompensas son altas (ventajas diferenciales en la «cola» para obtener puestos de trabajo altos o medios), y los costes relativamente modestos. (Tesis de la estrategia de movilidad social ascendente de las clases medias e inferiores.)

Quiero resaltar que, en este modelo explicativo, el factor crítico no se reduce a las expectativas que la sociedad vincula a la obtención de un título como expresión de aspiraciones de movilidad o/y de estrategias defensivas para evitar un descenso social; sino que incluye esas expectativas conjuntamente con las estrategias y las decisiones de otros actores sociales: los empleadores públicos y privados; los cuerpos profesionales; los cuerpos enseñantes (i.e. la propia Universidad); la burocracia pública; los partidos políticos.

No se trata pues de explicar por qué crece la demanda social de educación, sino asimismo de explicar por qué aumenta la oferta de puestos de enseñanza (9). En este punto la distinción entre oferta privada (no, o apenas subvencionada) y pública es de gran importancia. Porque la segunda es relativamente autónoma de las presiones autónomas de las presiones del mercado de trabajo.

La confluencia de aquellos tres procesos tiende a impulsar a la demanda social de educación más allá de las posibilidades de oferta de puestos de trabajos cualificados. Queda por ver si con ello ha generado o no una sobreproducción de titulados en los años cincuenta a setenta —y ese es un punto muy debatido. Pero lo que parece evidente es que tal es la situación a partir de los primeros/mediados setenta —como inmediata consecuencia de la crisis económica. El argumento estructural se combina pues con el argumento coyuntural. La crisis ha supuesto paro, y este paro ha repercutido en los titulado superiores, en proporciones importantes —aunque, por regla general menores que en el caso de gentes con menos educación.

2.3. Nota sobre la infracualificación profesional.

Por último, la otra cara de la moneda de la producción masiva, si no la sobreproducción, de títulos, puede ser la infracualificación profesional. A ello contribuye el foco creciente de la atención de empleadores, candidatos y público en general sobre los conocimientos efectivos; la siempre difícil conexión entre requerimientos profesionales de los puestos y disci-

(9) KARABEL, J.: "The politics of underemployment: the case of open admissions", en Simposio Internacional sobre *Industrial Policies for the 80's*, OCDE-Ministerio de Industria de España, Madrid, 5-9 de mayo de 1980.

plinas educativas; la apresurada y masiva expansión del cuerpo enseñante para hacer frente a la expansión del alumnado.

Un factor adicional, que puede ser decisivo para la calidad o la degradación de los conocimientos impartidos, es el grado de estructuración interna de la comunidad académica, sus *standards de calidad*, y su relación más o menos intensa con los empleados y con las comunidades académicas de otros países que tienen *standards* altos de investigación y de enseñanza.

3. *CARACTERISTICAS ESPECIFICAS DEL CASO ESPAÑOL, EL PROBLEMA DEL DEBATE PUBLICO SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR.*

España constituye una variante significativa en el proceso de expansión y crisis del sistema universitario de los países capitalistas avanzados. Su discusión puede iluminar aspectos específicos de los tres problemas antes mencionados:

- 1) La dificultad de articular un debate público acerca de la educación superior, a la vista de la crisis económica actual, y las consecuencias de esta crisis sobre los recursos (públicos) disponibles para la Universidad.
- 2) La amplitud real del fenómeno del exceso de títulos.
- 3) La otra cara de la moneda del exceso de títulos: la probable gravedad del problema del déficit o insuficiencia del contenido educativo.

Es obvio que la crisis actual pone en cuestión los dos supuestos que podemos llamar fundamentales de la expansión universitaria: las altas expectativas depositadas por la sociedad en la obtención de títulos y la capacidad y la voluntad de la clase política para seguir adelante con el crecimiento del aparato educativo. De ello cabría deducir la inevitabilidad de un debate general sobre la educación superior: cuánta y de qué tipo debe ser ésta en los años por venir.

Esto no sucede así sin grandes dificultades, como el caso español ilustra. Y no porque los datos objetivos de la crisis falten en este país.

El paro de los titulados superiores, casi nulo hacia 1960, era ya del 5 por 100 en 1976 y en 1979 se sitúa, según algunas estimaciones, en torno al 12 por 100 (10). En términos de ingresos, las ventajas comparativas de profesionales y técnicos con relación a trabajadores sin cualificar, han descendido también significativamente. En 1963 el salario medio de un técnico superior era 4,29 veces el salario de un peón. En 1973, la proporción era

(10) Cfr. *infra*.

de 3,22; y en 1976, de 2,65 (11). Las quejas y las críticas sobre la cualificación profesional dada por la Universidad son, por otro lado, habituales (12).

Por otra parte, es también evidente que la asignación de recursos públicos para atenciones sociales de toda índole, no puede hacerse ya sin cuidadosa discusión. La razón de ello estriba en la sensible reducción de la tasa de crecimiento de la economía nacional en los últimos años; la reducción aún mayor de la inversión, como resultado en parte de un incremento desproporcionado de gasto de consumo público y transferencias sociales; en lógica consecuencia, la necesidad de alterar la asignación de recursos públicos a favor de la inversión productiva.

Los datos son de suma gravedad (13). Entre 1969 y 1974 el producto interior bruto a precios de mercado creció a un ritmo anual de entre 4,1 y 8,9 por 100 —en 1975 creció al 1,1, en 1976 al 3, en 1977 al 3,3, en 1978 al 2,7, en 1979 al 0,8 y en 1980 al 1,2. El paro se había situado anualmente entre el 0,95 y el 2,62 por 100 de la población activa entre 1969 y 1974 —pasó al 3,84 en 1975, al 4,95 en 1976, al 5,67 en 1977, al 7,52 en 1978 y al 9,20 en 1979 (aunque, según otras estimaciones (14), llegó a alcanzar el 13,6 por 100 a finales de este año). En 1980 (cuarto trimestre) la tasa de paro, según la EPA, era del 12,6 por 100.

En estas circunstancias el relanzamiento de la economía con vistas, por lo pronto, a la absorción del paro, pasa a un incremento de la inversión. Ahora bien, lo ocurrido durante todos estos años muestra justamente la pauta contraria. Durante estos años críticos la formación bruta de capital fijo ha disminuido al ritmo de: —3,9 por 100 en 1975, —2 en 1976, —2 en 1977, —1,1 en 1978, —2 en 1979 y ha aumentado un 0,8 en 1980.

La tarea en estos momentos parece ser, por lo tanto, la de impulsar la inversión vía la contención del consumo privado y público. La contención del consumo privado implicaría la contención relativa de los salarios reales, que han crecido en España entre 1973 y 1979 a una tasa media anual de 3,6 por 100 (muy superior a la tasa media anual de la OCDE que ha sido del 1,9), con la lógica consecuencia de la reducción de las disponibilidades para el gasto privado en la educación.

Por otro lado quedaría el tema de la contención del consumo público: justamente donde se sitúan los capítulos de los gastos corrientes y las transferencias sociales en que se incluyen los gastos educativos por parte del sector público se ha agravado profundamente a causa de la pauta prevalente durante los últimos años. Esta ha sido una pauta de crecimiento extraordinario de los gastos corrientes, que pasaron de 1.273 miles de millones de

(11) Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), cit. en *ABC*, 27 de mayo de 1980, pág. 36.

(12) Cfr. *infra*.

(13) *Informe Anual* del Banco de España, 1979 (Madrid, 1980) e *Informe Anual* del Banco de España, 1980 (Madrid, 1981). Estas son las fuentes de los datos que vienen inmediatamente a continuación, salvo que se señale expresamente otra fuente.

(14) *Encuesta sobre el Empleo* de la Fundación FIES, realizada en 1979.

pesetas en 1975, a 3.549 miles de millones en 1979. Es decir, los gastos corrientes de la administraciones públicas se han multiplicado casi por tres, en pesetas corrientes, en estos últimos cinco años —así lo han hecho, en particular, el volumen de remuneraciones de asalariados públicos, de prestaciones sociales y de subvenciones de explotación. Con todo ello los gastos corrientes han pasado de ser el 20,8 por 100 del producto interior bruto en 1975, a constituir el 26,8 por 100 en 1979. El incremento del consumo público ha sido tal que a pesar del crecimiento de la presión fiscal (que pasó del 25 por 100 del producto interior bruto en 1975 al 27,5 por 100 en 1979), ello ha tenido como consecuencia una reducción espectacular del ahorro público —y el consiguiente incremento del endeudamiento público (+ 2,6 miles de millones de pesetas en 1975; —305 miles de millones de pesetas en 1979).

Las consecuencias de este estado de cosas distan de ser obvias. Lo que sí resulta evidente es que el debate político debe tomar el tema del consumo público, en estas circunstancias, como foco central de su atención —para reducirlo o, al menos, para discriminarlo y justificarlo rigurosamente. Lo que no cabe es eludirlo; menos aún sustituirlo por una prédica acerca del aumento deseable de puestos en el sector público para absorber titulados universitarios, por ejemplo, en los sectores de enseñanza y de sanidad.

Revisar las cifras, por lo tanto, de lo que se debe y se puede dar al sistema educativo superior vía gasto público, determinar los criterios para establecer los límites y las garantías del rendimiento de ese gasto, y preguntarse cuál será el contenido deseable de esa educación: he aquí lo que un país en estas condiciones debería debatir. Pues bien, no es tal, y esto es tanto más chocante cuanto que, de hecho, hoy día, hay un debate político importante sobre la Universidad. Ocurre, sin embargo, que el foco de ese debate dista mucho de estar centrado en los temas antes mencionados. Se desarrolla, desde hace ya tres años, en torno a la llamada *ley de autonomía universitaria* (15). Su foco no es el *quale*, ni el *quantum* de la educación, sino *quién* ha de controlarla. Los temas sustantivos han sido desplazados por el tema del poder, y el único vínculo, dudoso, entre los temas sustantivos y el tema del poder, parece consistir en que la mayor parte de los contendientes por el poder están tácitamente de acuerdo en expansionar el sistema y no ser demasiado exigentes, a la hora de la verdad, en materia de la calidad del mismo.

El corazón del debate está en la distribución del poder entre funcionarios madrileños y de otras regiones y provincias; entre funcionarios e instituciones privadas; entre funcionarios y enseñantes; entre catedráticos y no numerarios; entre partidos políticos y sindicatos diversos. Los temas relativos a las tasas académicas, las limitaciones a la expansión, los controles de calidad, las pruebas de selección, los concursos y procedimientos de habilitación reciben bien un trato marginal, bien un trato en función de la

(15) El Proyecto ha sido publicado en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, serie A, 15 de enero de 1981, núm. 99-II.

distribución del poder —de tal modo que el resultado previsible del curso actual de la discusión es una expansión del aparato educativo y una reducción de su calidad.

Esto es así por una combinación de razones, algunas de las cuales ilustran determinados rasgos específicos de la situación española: la escasa capacidad y voluntad de autocrítica de la Universidad española, la exigua presión de la sociedad civil y la actitud defensiva y estrecha de la clase política, en el particular momento político actual.

Ante todo, encontramos entre muchos profesores, funcionarios y políticos, una mezcla, no inhabitual, desde luego, de estrategias alicortas y centradas en la ocupación de espacio de poder de un lado, y de inercia ideológica por otro. En otras palabras, una mezcla de mala fe sartriana, que no quiere decir lo que sabe, y de falsa conciencia, que no sabe lo que dice.

Pero probablemente esta actuación puede tener lugar y desarrollarse por coincidir con otras razones más importantes. Ocurre así que un segmento crucial de la clase política y de la sociedad civil mira con lucidez y con preocupación la situación global en la que el debate universitario está situado —y como resultado de ello se siente inhibido para alterar los términos del debate, y orientarlo hacia los temas sustantivos.

Eso es así porque se piensa que un debate verdadero o auténtico puede generar una situación política y social que el sistema político no será capaz de absorber. Un debate sobre el gasto y la calidad de la Universidad será difícil de aceptar por el cuerpo enseñante y el cuerpo estudiantil. La sensibilidad de unos y otros frente a una discusión que puede poner en cuestión su actividad y sus posiciones, se vería exacerbada por antiguos agravios económicos y administrativos en el caso de los enseñantes, y por un descontento difuso, alimentado por miedo al paro y desilusión política, en el caso de los estudiantes. En esas circunstancias podrían tener lugar agitaciones y desórdenes, incluso callejeros, y los diversos partidos políticos estarían tentados de maniobrar ambiaguamente con objeto de capitalizar la situación.

Ahora bien, hoy día todo esto, en España, es una pesadilla política. Porque es obvio que el sistema político está en una fase de emergencia, en una situación muy delicada. Las instituciones liberales y democráticas no han echado raíces todavía en las costumbres y en la conciencia pública. La clase política está a la defensiva y apenas confía en sí misma. Los problemas a afrontar parecen demasiados, y demasiado graves.

La alternativa a esta inhibición, es el enfrentamiento directo con el mito de la Universidad perseguida o desasistida; la apelación a las nobles pasiones de enseñantes y estudiantes, a su capacidad de lucidez y de autocrítica, y no a las bajas pasiones de su autocompasión; y la llamada a la sociedad civil para que, como padres de familia, empleadores y contribuyentes, se interesen en el debate sobre la educación superior. Ese debate debería fijar los hechos, airear los argumentos y sentar las bases de una actuación posterior. La alternativa a aquella inhibición pasa asimismo por la preparación de *dossiers* de que pueda hacerse uso en tal debate, sobre temas tales como la (sobre) producción de títulos y la (infra) cualificación profesional que se obtiene en la Universidad.

4. EL PROBLEMA DE LA SOBREPDUCCION DE TITULOS.

4.1. Paro y subempleo actual de titulados superiores.

El debate acerca de la sobreproducción de titulados universitarios debe comenzar por la constatación de que, hoy día, el paro de titulados superiores alcanza cotas extremadamente altas —como vamos a ver a continuación.

En el segundo semestre de 1979 la Fundación FIES realizó una encuesta sobre el empleo de la población española (16). Se aplicó una batería de cuestionarios, sobre una muestra de c. 15.000 individuos, utilizando en ellos los mismos conceptos que se usan en las Encuestas de Población Activa, pero modificando el modo de realizar el trabajo de campo, de manera que se contrastara la información del primer informante con la de otros

CUADRO 1

TASA DE PARO DE LA POBLACION ACTIVA ESPAÑOLA
POR NIVELES EDUCATIVOS

NIVEL DE ESTUDIOS	Tasa de paro
Sin estudios	14
Estudios primarios incompletos	12
Estudios primarios completos (1)	11
Estudios secundarios, primer ciclo (2)	16
Estudios secundarios, segundo ciclo (3)	15
Estudios tercer grado, primer ciclo (4)	11
Estudios tercer grado, segundo ciclo (5)	12
Conjunto de la población activa	13,6

- (1) Incluye la antigua enseñanza primaria y la actual EGB hasta 5.º
- (2) Incluye antiguo Bachillerato Elemental y actual EGB (cursos 6.º a 8.º) y primer grado de Formación Profesional.
- (3) Incluye antiguo Bachillerato Superior y actual BUP y segundo grado de Formación Profesional.
- (4) Incluye Peritajes-Ingeniería Técnica; Profesorado Mercantil; Escuela de Magisterio y otras enseñanzas que exigen para cursarse la terminación de Bachillerato Superior o titulación equivalente.
- (5) Incluye estudios en Facultades Universitarias, Escuelas Técnicas Superiores; Estudios Eclesiásticos; Estudios Militares y otros de igual nivel.

FUENTE: FIES-79 ("Encuesta sobre el Empleo" de la Fundación FIES, 1979).

(16) Encuesta de la Fundación FIES, antes citada.

informantes de la familia. Por lo que se refiere a la tasa general de paro obtenida, el resultado fue de c. 13,6 por 100, es decir, 3,5 puntos más alta que la obtenida en la Encuesta de Población Activa del último trimestre de 1979 (10,1) (17). Pues bien, según la encuesta FIES, la tasa de paro entre titulados superiores fue del 12 por 100 (cuadro número 1). Esa tasa es ciertamente inferior a la de aquellos que tenían sólo estudios medios (15/16 por 100) o no tenían estudios (14 por 100) —en lo cual, la comparación sigue una pauta bastante general, observada en otros países. Sin embargo, conviene anotar que la tasa de paro de los titulados superiores no es inferior, en España, sino similar, a la de quienes tienen sólo estudios primarios (11/12 por 100).

Ha de tenerse en cuenta que el paro de titulados universitarios es casi exclusivamente entre titulados jóvenes: según otra fuente, la Encuesta de Población Activa del cuarto trimestre de 1978 (18), el 84 por 100 de los parados con título superior tenía menos de treinta años; lo que constituía el 23 por 100 del total de titulados con menos de treinta años: una tasa bastante superior a la que registraba en esa época el conjunto de la población de menos de treinta años (17 por 100). En otras palabras, el problema del paro es algo menor para la población titulada (con título superior) que para la no titulada; pero es sensiblemente más grave para los jóvenes universitarios que para el conjunto de los jóvenes del país.

CUADRO 2

TASAS DE PARO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
Y LETRAS (1977) Y EN CIENCIAS ECONOMICAS (1979)

L I C E N C I A T U R A	Tasa de paro
Física (a)	4,7
Química (a)	6,5
Matemáticas (a)	7,1
Biología (a)	11,1
Geología (a)	20,0
Filosofía y Letras (a)	9,5
Psicología (a)	14,2
Ciencias Económicas (b)	6,2

- (a) FUENTE: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras*, Madrid, 1977 (págs. 29 y 253).
- (b) FUENTE: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales*, Madrid, 1980.

(17) Fuente: INE.

(18) INE, *Encuesta de Población Activa*, 1978, Madrid, 1980.

No es posible reconstruir con precisión la evolución de esta tasa de paro en los últimos años, puesto que no hay encuestas homologables a la que ha hecho la Fundación FIES en 1979. Pero si tomamos como referencia la serie de Encuestas de Población Activa (que, como se sabe, daba para 1979 una tasa general de paro 3,5 puntos inferior a la de la Fundación FIES), se observa un cambio radical de situación a lo largo de los años setenta. En los primeros años setenta fue una tasa mínima. En 1976 se estimó ya en un 5 por 100; en el 77 en un 5,6 por 100, en 1978 en un 7,6 por 100 —a un nivel bastante próximo al general de paro de la población (5,3 en 1976, 6,3 en 1977 y 8,2 en 1978).

Nos encontramos pues con un paro de titulados superiores que crece con el del país, que se sitúa próximo, aunque algo inferior, al del conjunto del país, y que parece reflejar la gravedad de la crisis general de la economía.

Este paro, sin embargo, no se distribuye por igual entre todos los campos ocupacionales o titulados de varias disciplinas académicas. Por limitarnos a los últimos años, cabe decir que entre 1957 y 1979, ya en plena crisis, el Ministerio de Trabajo realizó varios estudios monográficos sobre esta cuestión. Según ellos las tasas de paro variaban sensiblemente de un sector a otro (cuadro número 2). Los licenciados en Ciencias Físicas, por ejemplo, tenían una tasa de paro de 4,7 por 100. En la banda de 6/7 por 100 se situaban los titulados en Ciencias Económicas, Ciencias Químicas y Matemáticas. Para los licenciados en Letras la tasa era del 9,5 del 11,1 para los de Ciencias Biológicas, del 14,2 para los de Psicología y del 20 para los de Ciencias Geológicas (19).

Ahora bien, a estos datos de paro habría que añadir los que se conocen sobre el subempleo de titulados superiores. La medición del subempleo choca con dos tipos de problemas. Uno es el relativo a las dificultades mismas de precisar el concepto. Subempleo es un término que puede referirse a situaciones bastante diversas. En principio, denota la situación de quien ocupa una posición inferior a la que «debe» ocupar. Pero «debe» con relación a qué: ¿expectativas subjetivas, o expectativas que el sentir común atribuye a, o considera legítimas entre, quienes poseen un título académico superior? Ciñéndonos a las expectativas «objetivas», ¿se trataría de expectativas respecto de los aspectos intrínsecos del puesto (contenido de tareas) o extrínsecos (ingresos, poderes o prestigios anexos a él)? Incluso si nos reducimos a una comparación entre expectativas objetivas intrínsecas ligadas a la posesión de un título, y el tipo o nivel de la ocupación, quedaría por considerar la congruencia o adecuación material entre tareas a realizar y conocimientos adquiridos (conocimientos utilizados o no, etc.).

El segundo problema se refiere a la falta de estudios empíricos sobre la cuestión. Una orientación de carácter muy general nos viene suministrada por la Encuesta sobre el Empleo de la Fundación FIES (cuadro número 3).

(19) MINISTERIO DE TRABAJO: *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales* (Madrid, 1980), y *Situación actual y perspectivas de empleo de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras* (Madrid, 1977).

En ella la ocupación de los activos con título superior se distribuyen de esta forma:

- 1) En primer lugar, en un conjunto de ocupaciones alta o medianamente cualificadas se situaba c. 70 por 100 de estos titulados —incluyendo en ellas 5,3 por 100 como empleadores; 6,9 por 100 como empresarios sin asalariados; 10,6 por 100 como profesionales liberales; 15,1 por 100 como funcionarios; 22,3 por 100 como asalariados en empresas, a nivel técnico superior; a los que cabría añadir un 4 por 100 como asalariados a nivel técnico medio, y un 6,5 por 100 como profesores de enseñanza general básica.
- 2) En segundo lugar, en torno a un 16 por 100 se encontraba en circunstancias de subempleo, es decir, ocupados en un conjunto de puestos cuyos requerimientos de conocimientos parecían claramente inferiores a los estudios superiores (empleados administrativos, auxiliares técnicos, dependientes de comercio, etc.).
- 3) Finalmente, a ello se añadiría c. 12 por 100 en situación de paro.

CUADRO 3

OCUPACION DE LOS ACTIVOS CON TITULO SUPERIOR
EN ESPAÑA

O C U P A C I O N	Porcentaje
	(351)
Empleadores	5,3
Autónomos	6,9
Profesiones liberales	10,6
Funcionarios	15,1
Técnicos superiores	22,3
Técnicos medios	4,0
Profesores de EGB	6,5
Empleados administrativos	11,1
Auxiliares técnicos	2,5
Dependientes de comercio	2,4
En paro	12,0

FUENTE: FIES-79 ("Encuesta sobre el Empleo" de la Fundación FIES, 1979).

Según esto cerca del 70 por 100 de los titulados superiores ocuparían puestos que, en un sentido bastante amplio y general, pueden considerarse congruentes con su nivel de estudios. Pero lo que apenas sabemos, por lo pronto, es la congruencia de esas posiciones con sus campos de estudios. Porque quizá para una posición se requiere, o, más bien, se recomienda un título superior, pero no necesariamente el título (y el conjunto de conoci-

mientos profesionales adscritos a ese título) de quien lo ocupa. A título meramente de ejemplo, cabe preguntarse por la idoneidad de la distribución de las ocupaciones de los titulados ingenieros, a la vista del predominio general de sus ocupaciones burocráticas sobre las ocupaciones ligadas a la producción, según lo que se deduce de un estudio del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, realizado en 1974 y publicado en 1976 (20). El 66 por 100 de los ingenieros agrónomos estaban ocupados en posiciones burocráticas (34 en el sector privado, 32 en el público) y el 15 por 100 en puestos vinculados a la producción. Las proporciones para otros tipos de ingenieros eran las siguientes: 68/19 en el caso de ingenieros de montes; 47/48 para ingenieros de caminos; 54/41 para ingenieros aeronáuticos; 49/33 para ingenieros de minas (cuadro número 4).

CUADRO 4

PORCENTAJE DE INGENIEROS EN POSICIONES BUROCRÁTICAS,
EN EL SECTOR PRIVADO Y EN EL PÚBLICO (1974)

INGENIEROS	Sector privado	Sector público
	— Porcentaje	— Porcentaje
Agrónomos	32	34
Montes	19	68
Caminos	48	47
Aeronáuticos	41	54
Minas	33	49

FUENTE: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid: *Análisis del entorno y perfil profesional del arquitecto e ingeniero español*. Madrid, 1976.

En otro campo de estudios, de un estudio del Ministerio de Trabajo se deduce que el porcentaje de licenciados en Ciencias ocupados en las empresas de industria y servicios se sitúa entre 16 y 27 por 100 (según las especialidades); en la investigación entre 9 y 13 por 100; y en la enseñanza entre 57 y 81 por 100 (21). Estos porcentajes suscitan preguntas sobre los requerimientos reales (en niveles y) en contenido de los conocimientos y los títulos precisos para los puestos que se ocupan.

Pero hay más. Porque tampoco sabemos si para los puestos ocupados se requiere realmente un título superior. En otras palabras cabe que se exija por razón de conveniencia o interés corporativo, pero no porque el puesto

(20) Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid, *Análisis del entorno y del perfil profesional del arquitecto e ingeniero español*, Madrid, 1976.

(21) Cfr. *supra* (not. 19).

en sí mismo así lo requiera. La conveniencia es la de los empleadores que ven así facilitado su proceso de selección de personal. El interés es el de quienes tienen los títulos, los cuales ven de este modo mejorar considerablemente sus oportunidades de acceso a puestos de alta o media cualificación. Estos titulados superiores organizados en cuerpos profesionales, presionan sobre los empleadores públicos y privados para que exijan esos títulos como requerimiento para acceder a los puestos; y presionan sobre la opinión pública para conseguir un clima favorable a sus estrategias corporativas.

El resultado es la creación de una demanda inflada o ficticia de títulos superiores —que en rigor no serían necesarios o imprescindibles para los puestos que se trata de ocupar. Piénsese, por ejemplo, que en la mayor parte de los países occidentales no es necesario el requisito de un título de empresario para ser empresario; o de político, líder o cuadro sindical, consejero espiritual, artista plástico, músico, novelista, periodista, actor, etcétera, para desempeñar esas funciones. Los requerimientos para ser «empresarios», «líder político», «líder sindical», «periodista», no se cifran en títulos sino en un mixto de experiencia de la vida, inteligencia y actitudes de carácter, y conocimientos o saberes técnicos que pueden obtenerse por varias vías, siendo sólo una de ellas la vía del *currículum* escolar. Lo mismo cabe decir de «artistas», «literatos», «consejeros de almas», etc. Es decir, la inmensa mayoría de lo que constituye las élites innovadoras e impulsoras de la vida económica, política, social y cultural.

Sin embargo, lo contrario es justamente lo que sucede con muchas ocupaciones cualificadas en el interior de organizaciones burocráticas, o/y ligadas al ejercicio de lo que se considera las profesiones liberales, es decir, profesionales cuyo ejercicio está estrechamente regulado y controlado por cuerpos profesionales bien organizados y con peso en la sociedad, que han conseguido el monopolio de tales actividades. Son éstas justamente las ocupaciones en las que existe la tendencia para la generación de una demanda artificialmente inflada de títulos.

No sabemos cuál sea el orden de magnitud de este sector relativamente inflado o ficticio de la demanda de títulos superiores en España. Pero existen indicios de que este sector puede ser bastante importante. Estos indicios se deducen del examen de la evidencia disponible sobre la oferta de titulados superiores en nuestro país.

4.2. *Oferta de títulos; varias estimaciones; el papel de los requerimientos ficticios y los títulos ficticios.*

Es evidente que la oferta de titulados ha crecido espectacularmente en España a lo largo de los años sesenta y setenta, sobre todo a partir de la segunda mitad de los años sesenta. En el estudio de la Fundación FIES se observa cómo mientras que el 9/10 por 100 de los activos que terminaban sus estudios entre 1950 y 1964 tenían estudios superiores (de primero o segundo ciclo), esta proporción era ya del 12 por 100 en 1965-1969; 15 por 100 en 1970-74, y 22 por 100 en 1975-79. Estos incrementos fueron

resultado del crecimiento extraordinario de la matrícula de estudios superiores, a ritmo bastante superior al de otros países. Como consecuencia de ello, tal como se puede ver en el cuadro número 5, las tasas de estudiantes superiores por 100.000 habitantes en España y otros países de Europa occidental se acercaron considerablemente (1972-73: 1.176 en España; 1.428 en Francia; 1.562 en Italia; 1.076 en Alemania Occidental; 735 en Inglaterra), debiéndose tener en cuenta que esta aproximación en el nivel de estudiantes iba unida a una distribución relativamente similar del estudiantado entre ramas educativas de estos países (con variantes: más médicos, por ejemplo, en España que en Alemania e Inglaterra, menos que en Italia; menos científicos e Ingenieros en España que en Alemania, y más que en Italia) (22).

CUADRO 5

TASA DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR
POR 100.000 HABITANTES EN PAISES EUROPEOS,
EN TORNO A 1972

PAISES	Tasa de estudiantes matriculados/100.000 habitantes
España (1973)	1.176
Francia (1971)	1.428
Italia (1972)	1.562
Alemania (1972)	1.076
Inglaterra (1972)	735
Holanda (1971)	1.851
Bélgica (1972)	819
Suecia (1972)	1.694
Grecia (1973)	952

FUENTE: Ministerio de Trabajo, Dirección General de Empleo y Promoción Social: *Análisis causal de desempleo juvenil*. Madrid, 1980 (pág. 10).

Existen, sin embargo, disparidades importantes a la hora de determinar el orden de magnitud de la oferta de activos titulados superiores (de segundo ciclo) en la actualidad. He aquí los datos que se obtienen examinando los censos y sondeos realizados en los últimos años (cuyo detalle se transcribe en el cuadro número 6).

- 1) Según el Padrón Municipal de 1975 (23) el total de individuos con estudios superiores era del orden de 570.000; y el total de activos de c. 460.000. Si excluimos militares y eclesiásticos, y un

(22) MINISTERIO DE TRABAJO: *Análisis causal del desempleo juvenil. II: Enseñanza Superior y Empleo*, Madrid, 1980 (con referencias a varios estudios de SEAF-PPO e INCIE).

(23) INE: *Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de habitantes*, tomo II, Madrid, 1979.

ESTIMACIONES DE OFERTA DE TITULADOS SUPERIORES c. 1979

FUENTE Y AÑO DE REFERENCIA	Titulados en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores en el año de referencia		Nuevos titulados entre el año de referencia y 1979		Stock de titulados en 1979	
	Total	Activos	Total	Activos	Total	Activos
Padrón Municipal de Habitantes, 1975 (1) ...	455.797 (2)	353.266 (2)	135.889 (3)	104.634 (4)	519.686	457.900
Encuesta de población activa, 1978 (5) ...	414.100 (6)	318.100 (6)	40.440 (7)	31.139 (4)	454.540	349.239
Empleo de profesionales superiores, 1972 (8).	209.289	161.152 (4)	190.279 (3)	146.514 (4)	399.568	307.666

- (1) *Padrón Municipal de Habitantes 1975*, Tomo II: *Características de la población española deducidas del Padrón Municipal de Habitantes*. INE, Madrid, 1979.
- (2) Ambas cifras han sido estimadas a partir de las que da el Padrón (Total: 573.108; Activos: 459.185) descontando: *a*) 60.000 eclesiásticos, militares, grado superior del Conservatorio, escuelas de Dirección de Empresas y otros, para los que el Censo de 1970 da un total de 59.462, y *b*) un 10 por 100 que no concluyen la carrera, según estimación del Censo de 1970.
- (3) Hasta el curso 1977-78, datos tomados de *Estadística de la Enseñanza en España*, INE, 1980. Para el curso 1978-79, datos facilitados por la Secretaría General Técnica del antiguo Ministerio de Universidades e Investigación.
- (4) Para calcular el número de activos se ha estimado que éstos eran un 77 por 100 del total. Se ha decidido aplicar este porcentaje en base a que para el Padrón Municipal de 1975 el porcentaje de activos era del 77,5 por 100 y para la EPA de 1978, del 76,8 por 100.
- (5) *Encuesta de Población Activa* (octubre, noviembre y diciembre 1978), INE, Madrid, 1980.
- (6) Ambas cifras han sido estimadas a partir de las que da la EPA (Total: 474.000; Activos: 378.100), descontando 60.000 eclesiásticos, militares, grado superior del Conservatorio, escuelas de Dirección de Empresa y otros.
- (7) Datos facilitados por la Secretaría General Técnica del antiguo Ministerio de Universidades e Investigación para 1978-79.
- (8) *Empleo de los Profesionales Superiores*. Ministerio de Trabajo, Madrid, 1977 (Titulados menores de 65 años en 1972).

porcentaje estimado de quienes no terminaron sus estudios, obtenemos un total de titulados superiores (civiles) de c. 450.000; y de ellos c. 350.000 titulados superiores activos. Añadiendo el colectivo de nuevos titulados entre 1975 y 1979 (y aplicando una tasa de actividad del 77 por 100), se obtiene para 1979 una cifra de c. 450.000 titulados superiores activos.

- 2) Según la Encuesta de Población Activa del último trimestre de 1978 (24), el total de titulados superiores (civiles) era de c. 410.000, y de ellos c. 320.000 activos. Añadiendo el colectivo de nuevos titulados en 1979 (y aplicando una tasa de actividad del 77 por 100) se obtiene la cifra de c. 350.000 titulados superiores activos.
- 3) Un estudio sobre el empleo de los profesionales superiores fue realizado en 1974 por un procedimiento muy diferente (25). Consistió en calcular el *stock* de supervivientes de las promociones de graduados o titulados universitarios para finales de 1972. Esto arrojó una cifra de c. 210.000 titulados en esta época. A esto cabe añadir el volumen de graduados entre 1972 y 1979, que fue de c. 190.000; con lo que se llega a una cifra de 400.000 titulados. Si se aplica a este colectivo una tasa de actividad del 77 por 100 se obtiene la cifra de c. 300.000 titulados superiores activos hacia el año 1979.

Cabe agrupar estas estimaciones en dos grandes rúbricas. De un lado, están las estimaciones basadas en datos censales o de encuesta, cuya fuente última es la declaración del interesado, más o menos controlada por un entrevistador o agente censal. De otro lado, están las estimaciones basadas en las estadísticas de Universidades y Facultades acerca de los alumnos que han ido terminando su estudios, año tras año. Ambos tipos de datos reflejan probablemente una sobrevaloración de la realidad. En los cálculos de nuevos titulados no se incluyen tasas de mortalidad. En las estadísticas universitarias no se tiene en cuenta la doble titulación.

Con todo, es de destacar el contraste entre los distintos órdenes de magnitud que se obtienen por una y otra vía. Los datos del primer tipo, en base a la aclaración del entrevistado, arrojan cifras de 350/450.000 titulados superiores a fines de los años setenta. Los del segundo tipo, en base a estadísticas escolares, abocan a cifras de c. 300.000 titulados. Como mínimo habría una diferencia de c. 50.000 titulados. Lo que se deduce de todo esto es lo siguiente: que si bien c. 350.000/450.000 individuos aparecen en la población activa española declarando tener un título superior, con alta probabilidad, sólo c. 300.000 lo tienen realmente. Por consiguiente, según una estimación conservadora de los datos, c. 15 por 100 de los que se presentan como titulados, son titulados ficticios.

(24) Cfr. *supra* (nota 18).

(25) MINISTERIO DE TRABAJO: *El empleo de los profesionales superiores*, Madrid, 1976.

Naturalmente, quedaría por ver si los que se declaran titulados sin serlo, ante los encuestadores, lo hacen ante los propios empleadores. No sabemos hasta qué punto ello es así. De todos modos, sí sabemos que la conducta de la declaración de títulos ficticios en proporciones altas pertenece a una pauta que se repite en 1975 y 1978. También sabemos que la exhibición de títulos es práctica muy poco frecuente en el sector privado, y que puede ser eludida de hecho en el propio sector público. También sabemos que para muchas gentes en el proceso de terminar una carrera, la declaración del título puede tener la excusa de que se limita a anticipar acontecimientos.

De todo esto se infiere la probabilidad de que un c. 15 por 100 de titulados activos de la población activa española sean titulados ficticios, como ya he dicho antes. Ahora bien, nótese que este volumen de titulados ficticios no parece haber creado problemas de funcionamiento en las empresas o en las instituciones de trabajo, o al menos, problemas tales que se hayan gestado inquietudes en la opinión pública y presiones por mayor vigilancia de los títulos. Es de suponer, por lo tanto, que los titulados ficticios cumplen sus cometidos. Y esto significa que ocupan puestos para los cuales, en rigor, no se requiere un título semejante.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿cuántos de estos titulados ficticios están en paro?; ¿cuántos en subempleo?; y —cuántos ocupando puestos para los que teóricamente se pide un título que en realidad no tienen? No cabe contestar estas preguntas con el material disponible. Para ello sería preciso hacer investigaciones que no han sido hechas. Pero sí quiero, aquí, señalar una de las consecuencias que se siguen del hecho sumamente probable de que una proporción apreciable de titulados ficticios estén ocupando puestos para los que teóricamente se requiere un título. La consecuencia es ésta: que si se demuestra que su *performance* es similar a la de quienes tienen título real, en este caso sería preciso revisar y reducir sustancialmente los requerimientos de aquellos tipos de puestos.

Vemos de este modo cómo el fenómeno de los títulos ficticios desemboca en el fenómeno de los requerimientos ficticios; los títulos ficticios constituirían, desde este punto de vista, no tanto una corruptela, cuanto una respuesta adecuada a puestos con requerimientos ficticios, para cuyo desempeño bastaría la apariencia y no la realidad de un título. La producción de titulados aparentes no hace sino contestar a la producción de requerimientos aparentes: algo que sucede a impulso de la conveniencia de los empleadores, las estrategias corporativas de los grupos profesionales, y las aspiraciones de movilidad social de las clases medias.

A propósito de este último punto, las aspiraciones de las clases medias, como fuente y motor, con otros, de la producción de títulos ficticios, me permitirá recordar que la pauta del culto de las apariencias es una característica tradicional del estilo o modo de ser de una parte de las clases medias. No otra cosa era la «cursilería» que los novelistas de fin de siglo atribuían a una parte de la clase media española: el fingimiento de una elegancia o una excelencia de sentimientos, de cultura o de hábitos, de los que se carecía. Entonces se fingía el estilo; ahora se fingiría un título universitario,

y a través de él el *status* y el modo de vida del que carecerían las clases inferiores. Como la cursilería tradicional de entonces, esta nueva, vestida con galas científicas o técnicas o funcionales a tono con los tiempos, es también de doble faz: porque junto con lo que tiene de estrategia de distinción o discriminación por la vía del fingimiento tiene también de tributo a la excelencia o el valor del saber, la técnica y la cultura letrada.

Volviendo al argumento central, diré que, a la vista de todo esto, las averiguaciones sobre la oferta de titulados deben tener en cuenta tres elementos o componentes del posible exceso de oferta: los titulados en paro, los titulados subempleados y los titulados ficticios. Pero junto con la discusión de la oferta, cabe una indagación posible y complementaria por el lado de la demanda, que podría confirmar los contornos reales de la demanda efectiva de títulos superiores. En rigor, es ésta una indagación con dificultades de precisión y medición aún mayores que los que hemos observado anteriormente, y para los que se dispone todavía de menos información empírica.

4.3. *Demanda de títulos: dificultades de su estimación.*

El intento de deducir del estado del sistema económico el volumen y la estructura de una demanda de titulados superiores, choca con dos tipos de dificultades. En primer lugar, dificultades a la hora de establecer unas conexiones entre ocupaciones y títulos (dando por supuesta una equivalencia entre títulos y conocimientos que, en rigor, es a su vez problemática). Lo cierto es que se desconocen las conexiones entre ocupaciones y titulaciones, en un grado que permita establecer previsiones de alguna solidez sobre este tema. Por ejemplo, en el caso español, ni el Censo, ni el Padrón, ni la Encuesta de Población Activa, no son, a este propósito, de gran utilidad. Tanto en el Censo como en el Padrón, los cruces utilizados no relacionan carreras con profesión, por lo que no podemos conocer la correspondencia entre titulación y ocupación desempeñada. No sabemos, así, qué licenciados componen el amplio grupo de «profesionales de la enseñanza», o qué grado educativo poseen los «directivos de las empresas privadas», o en qué trabajan los «licenciados en Derecho». Es cierto que en algunos casos la correspondencia parece más clara. Por ejemplo, bajo la rúbrica de «profesionales de las ciencias físicas y químicas» se engloban siempre profesionales universitarios, ya que como el propio censo especifica, se trata de químicos, físicos, geofísicos, geólogos, meteorólogos, astrónomos, etcétera. Pero, en otras clasificaciones profesionales, se mezclan titulaciones de diferentes contenidos. «Estadísticos y matemáticos» incluye, por ejemplo, actuarios, intendentes mercantiles, analistas de sistemas, programadores de ordenadores, etc. Médicos, veterinarios y farmacéuticos, por otro lado, figuran agrupados con practicantes, enfermeras, comadronas y masajistas. Otro tanto cabe decir de las Encuestas de Población Activa, en las cuales el grupo ocupacional «profesional y técnico superior» no puede asimilarse, de modo alguno, al grupo de «titulados universitarios».

Los cálculos de necesidades o demandas de graduados recogidos en el Estudio sobre Empleo de Profesionales Superiores del Ministerio de Trabajo, y repetidos o actualizados por otros estudios, están basados, por lo tanto, en conexiones tan dudosas entre ocupaciones y títulos, que los resultados tuvieron y tienen escaso interés (26). Y ello dejando a un lado el error, comprensible pero enorme, de las previsiones sobre la evolución de la economía española. El estudio se basó en la serie 1964-1971, para realizar sus predicciones de la economía y, como corolario de ello, de la demanda de puestos cualificados requiriendo título superior. De aquí un error de bulto concerniente al crecimiento de la economía que se estimó sería de c. 4 por 100 anual para los años setenta, siendo así que en realidad el crecimiento ha oscilado, al menos entre 1975 y 1979, en torno a c. 2 por 100. Aunque sólo fuera por esto, sus previsiones de demanda no habrían debido considerarse en serio desde hace ya varios años. Sin embargo, con pequeñas rectificaciones, siguen siendo objeto de constante referencia. Quizá porque parecen apoyar la opinión de que hay un déficit, y no un superávit, en la enseñanza superior; y es ésta una opinión que coincide con el interés de los funcionarios y de la Universidad.

En segundo lugar, el estudio de la demanda debe estar atento a las dificultades de deslindar lo que es el efecto de demandas articuladas por los empleadores en base a los requerimientos de los puestos de trabajo, y otros muchos efectos: el efecto de las estrategias para conseguir una reducción en los costos de selección de personal, por parte de los empleadores; el efecto de las estrategias corporatistas y burocráticas para ampliar artificialmente la demanda de puestos; y el efecto (que Boudon llamaría «perverso» (27) de la demanda social de educación, es decir, de las presiones y las aspiraciones de las clases medias (e inferiores) para defender o mejorar su *status* social.

4.4. *Dilema a largo plazo.*

A la hora de analizar y enfrentarse con los problemas suscitados por la falta de ajuste entre sistema educativo y sistema ocupacional, conviene distinguir dos escenarios: uno a corto y medio plazo; otro a más largo plazo. Creo que a corto y medio plazo, en las condiciones de crisis económicas profunda y prolongada en la que estamos, el país debería tender a aproximar el sistema educativo al sistema ocupacional, lo que significa contener el crecimiento de la oferta de titulados, reducir su sobreproducción y, por consiguiente, su paro, su subempleo y el componente de titulados ficticios —es decir, el sistema educativo debería acercarse a un sistema ocupacional en el que, a su vez, se tendiera a limitar la proliferación de requerimientos ficticios.

(26) *Ibid.*

(27) BOUDON, R.: *Effets pervers et ordre social*, Presses Universitaires de France, París, 1977.

Pero esta operación de aproximación debe ser hecha explícita y lucidamente, con la mayor conciencia posible de las condiciones y las consecuencias de todo ello. Una de las condiciones es, por ejemplo, la obtención de información sobre los recursos invertidos en educación superior, el mercado de trabajo y los contenidos educativos. Otra condición, conexas con la anterior, es la apertura de un debate público centrado en torno a objetivos explícitos, hechos probados y argumentos razonables. Una de las consecuencias posibles, pero no necesarias, es una reducción sensible del porcentaje de miembros de las clases bajas que acuden a la Universidad —obreros industriales, agricultores, obreros agrícolas.

Ahora bien, la contención de la oferta universitaria no puede ser completa, ni indefinida. La razón de ello es muy simple. La demanda social de educación debe ser considerada, a largo plazo, como «incontenible» —porque no depende sólo del sistema ocupacional. Su impulso radica tanto en oportunidades ocupacionales, presentes o esperadas, como en aspiraciones de cultura y de *status* social. Las gentes aspiran, en efecto, a puestos cualificados, a cultura y a *status* social; y creen obtener todo ello a través de la Universidad.

Aquellas aspiraciones de las gentes están enraizadas en los valores y los modos de ser de las sociedades liberales y democráticas modernas, a las que pertenecemos, y forman parte de ellas. Sólo podrían ser limitadas por sistemas totalitarios que impusieran efectivamente un régimen de castas burocráticas, y un aparato de inquisición y adoctrinamiento. Los miembros de las sociedades liberales y democráticas se consideran, cada vez más, con un título o un derecho a su participación activa y responsable en la política, la economía y la sociedad, y al acceso indiscriminado a los bienes culturales. Al mismo tiempo que estas aspiraciones son generalizadas y justificadas, la creencia de que la Universidad es la «vía real» para realizar esos títulos o derechos y para conseguir tales valores, puestos, *status* y cultura, ha sido aparentemente confirmada por la experiencia acumulada durante las últimas generaciones. A largo plazo, una sociedad de estas características, donde se han generalizado estas aspiraciones y estas creencias, no puede resistir un desarrollo gradual y múltiple en la dirección de la igualdad.

En estas condiciones, un escenario a largo plazo del desarrollo del sistema educativo tiene que partir de este supuesto: el sistema educativo está abocado a proporcionar antes o después, en una proporción u otra, de una forma u otra, un *surplus* educativo, tanto en número de educandos, como en contenido educativo, respecto a los requerimientos del sistema ocupacional. La cuestión está en el *timing*, el *quantum* y el *quale* de este *surplus*. En este punto, intervienen dos tipos de consideraciones. Unas son consideraciones de costes, de recursos disponibles y uso alternativo que cabe hacer de ellos en cada momento. Otras son consideraciones sustantivas: qué valor se quiera dar al título universitario como vía de realización de aquellas aspiraciones sociales a mejores ingresos, poderes, *status* y cultura; qué opción se elija entre confirmar o rectificar la creencia generalizada de que el título universitario es un modo eminente de realización de las mismas.

A este respecto, la sociedad puede adoptar decisiones muy diferentes. Una de estas decisiones posibles consiste en la reducción de las recompensas anexas al título universitario —lo que implica: la supresión de los requerimientos de educación superior para una serie de ocupaciones (lo que podríamos llamar, la depuración de la demanda); y la reducción de las expectativas de ingresos, poderes, prestigio y cultura, vinculadas a la obtención del título en comparación con las que puedan vincularse al mérito demostrado de otras formas y a través de otras experiencias. Conviene señalar que esta decisión, a largo plazo, contiene varios problemas. La Universidad dejaría de ser la vía principal de acceso a todos aquellos bienes o recursos de la sociedad: esto permitiría augurar una autorreducción o autocontención de la demanda social de educación. Permitiría esperar, también, una Universidad más «desinteresada», que no sabemos si sería, o no, más rigurosa y más estimulante. Flexibilizaría el sistema ocupacional, a costa de cuerpos profesionales y, posiblemente, de cuerpos burocráticos, pero quizá a favor de redes clientelísticas de todo tipo.

5. EL PROBLEMA DE LA INFRACUALIFICACION PROFESIONAL: EL DEFICIT DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS. CUALIFICACIONES ESPECIFICAS Y CAPACIDADES GENERICAS.

Se dice a veces que existe un *gap* creciente entre el sistema educativo y el sistema ocupacional. Las gentes pasan, cada vez, más años en la escuela, sólo para ser encauzados hacia puestos donde llevarán a cabo tareas cada vez más simples. Nos encaminaríamos, pues, según esto, hacia un *surplus* crónico de educación, ya que, al final, gentes altamente educadas ocuparían puestos relativamente elementales.

No entraré ahora en la discusión de este argumento —que prescinde en todo caso de dos aspectos importantes a la hora de considerar las tendencias en curso: 1) la posibilidad de compensar el carácter relativamente elemental de los puestos con elementos extrínsecos tales como ingresos, poder y prestigio, o con la reducción de la jornada de trabajo; y 2) la posibilidad de enriquecer el puesto introduciendo grados de autonomía y control sobre el mismo.

Me pregunto, en cambio, si se ha concedido suficiente atención a la situación justamente opuesta, es decir: aquella situación donde el contenido educativo de la experiencia universitaria está por debajo de los requerimientos de los puestos. Porque quizá ocurra que, al tiempo que hay un exceso de títulos, haya un déficit de contenido educativo en la Universidad. Me limitaré a señalar y desarrollar dos temas a este respecto: uno relativo al contenido estrictamente profesional, y otro relativo a lo que llamaré el contenido de capacidades genéricas.

En primer lugar, debe consignarse que existe alguna evidencia en España acerca de un déficit de conocimientos profesionales entre los graduados universitarios. Ocurre así lo que los propios titulados y sus empleadores

manifiestan su descontento acerca de la formación profesional recibida en la Universidad. El 60 por 100 de los licenciados en Ciencias Económicas entrevistados en 1977, consideraron su preparación académica inadecuada para su puesto de trabajo (28). Una opinión semejante se deduce de la respuesta de una muestra numerosa (c. 11.000) de ingenieros entrevistados en el año 1974 (29). Ello se confirma en una encuesta realizada en 1974 sobre una muestra de licenciados y técnicos superiores (30). Por su parte, un 73 por 100 de empleadores de licenciados en Ciencias y en Letras, entrevistados en 1977, consideraban la formación de estos últimos como «regular» o «mala» (31). En general, los sondeos realizados por la Fundación Universidad y Empresa en los últimos años muestran la opinión dominante entre los empresarios de que existe un desfase importante entre los conocimientos aprendidos en la carrera y el ejercicio profesional (32).

En España es posible asignar este relativo déficit de contenido profesional a varias fuentes. Me limitaré a señalar dos.

En primer término, cabe constatar la ausencia tradicional de vínculos entre empleadores profesionales y comunidad académica. Los planes de estudio se han solido hacer sin apenas referencia a las perspectivas profesionales. De hecho, han sido el resultado de maniobras sin fin que tenían que ver no tanto con las ocupaciones posibles para los graduados, cuanto con la competición por el poder académico y la asignación de puestos docentes entre *cliques* y redes clientelísticas rivales de todo tipo —políticas, ideológicas, eclesiásticas, regionales, etc.

En este punto cabe introducir dos sugerencias prácticas. Una es la conveniencia de que los planes de estudio sean elaborados teniendo en cuenta la voz de los estudiantes —que habrán de sufrir las consecuencias de planes de estudios elaborados de espaldas al mercado profesional. La voz de los estudiantes puede articularse de modo corporativo, vía participación en comisiones de estudio. Me parece de mayor interés aún la voz que se articula individualmente, a través de la libre decisión de los estudiantes por elegir unos u otros tipos de cursos — al modo como suele hacerse en los estudios graduados de muchas universidades norteamericanas, por ejemplo. Esto implica *curricula* dotados de un grado apreciable de flexibilidad —y algunas cautelas frente a obvias corruptelas del sistema, que podrían traer consigo la acumulación de estudiantes en cursos fáciles.

(28) MINISTERIO DE TRABAJO: *Empleo de Licenciados en Ciencias Económicas...*, op. cit.

(29) ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, *El ingeniero español...*, op. cit.

(30) MINISTERIO DE TRABAJO: *La relación entre niveles educativos y niveles de cualificación del puesto de trabajo*, Madrid, 1978.

(31) MINISTERIO DE TRABAJO: *Empleo de Licenciados en Ciencias y Letras...*, op. cit.

(32) Fundación "Universidad y Empresa": Monografías sobre "Los estudios de Arquitectura"; "Los estudios de Derecho"; "Los estudios de Ingenieros de Caminos"; "Los estudios de Económicas y Empresariales"; "Los estudios de Medicina"; "Los estudios de Ingenieros Industriales" (Madrid, 1979).

Otra sugerencia consiste en subrayar la conveniencia de que los planes de estudio tengan en cuenta la voz de los empleadores —en el marco de una relación compleja y delicada, pero necesaria, entre la Universidad y la sociedad civil.

En segundo término, el déficit del contenido educativo en la Universidad depende también, de la relativa pobreza de la actividad investigadora. Es evidente que la práctica de la investigación científica, aunque diferenciada de la enseñanza, ejerce una influencia sobresaliente en la constitución de los valores y los hábitos de la comunidad académica, y enriquece la calidad del debate académico y de la enseñanza. Y ocurre que la investigación científica en España es, dentro y fuera de la Universidad, como bien se sabe, muy deficiente.



La experiencia universitaria proporciona más que conocimientos estrictamente profesionales. Da, o más bien debería dar, un conjunto de *capacidades genéricas* que cualifican para ocupar posiciones con un cierto nivel de complejidad y de responsabilidad. Este es sin duda un tema delicado, difícil de especificar y abierto a valoraciones muy diferentes. Sin embargo, pienso también que es un tema importante, en particular para un país como España, que se ha convertido en una sociedad industrial a lo largo de la última generación, con lo que ello supone de acceso masivo y apresurado a puestos complejos y responsables — y como tal, aunque tentativamente, debe ser abordado.

Por capacidades genéricas para ocupar posiciones (media o altamente) cualificadas en una sociedad moderna, entiendo aquí capacidades relativas a operaciones de «racionalidad formal» necesarias para que semejante sociedad pueda funcionar. Como tales considero, capacidades para observar y retener los hechos de una situación, establecer conexiones causales entre ellos, expresarse uno mismo y comunicar clara y persuasivamente, coordinar tareas y conseguir que las cosas se hagan en el tiempo preciso, discriminar entre trabajos bien hechos y trabajos mal hechos o descuidados, intervenir en debates y discusiones críticas, entender las reglas fundamentales de la interacción y la organización social de las actividades, ampliar el abanico de intereses e inquietudes o concernimientos por el medio social, etc. Es decir, una suma de capacidades de razonamiento, comunicación, *performance*, adaptación e innovación.

Es obvio que nadie puede hacer a la Universidad responsable de la existencia o no de estas capacidades. Pero es obvio también que la sociedad espera que la Universidad haga una contribución importante al desarrollo de las mismas —y espera que la Universidad no contribuya a la consolidación de pautas de confusión mental, comunicaciones oscuras y embrolladas, *performances* mediocres, carencias de sentido de la realidad por lo que se refiere al medio social de la actividad, y oscilaciones entre el conformismo pasivo y la rebeldía indiscriminada y emocional.

En todas partes y países, este tipo de capacidades genéricas son necesarias, y se espera que la Universidad contribuya a su actualización. En la encuesta de Solmon *et alia* a la que me refería antes, por ejemplo, se observaba, cómo, preguntados por cuáles serían los cursos más útiles para prepararse al trabajo que estaban haciendo, los titulados superiores respondían designando cursos de lenguaje (el 70 por 100), psicología (32 por 100) y administración o funcionamiento de empresas (31 por 100) —es decir, cursos clara y más o menos directamente ligados a la obtención de capacidades genéricas (33).

En España, por otra parte, existen indicios importantes para pensar que la contribución de la Universidad española a la obtención de tales capacidades es muy insatisfactoria. Así, por ejemplo, los empresarios consultados en varias encuestas consignan su juicio negativo de la educación universitaria, que adolece al parecer de lo que ellos llaman falta de realismo, escaso contenido práctico, lagunas en cuanto a la capacidad directiva y humana del profesional (34).

Existen razones, por otra parte, que explicarían esta pobre *performance* de la Universidad en esas materias. Ocurre así que los estudiantes están escasamente dotados para el estudio por su enseñanza secundaria y el aparato de bibliotecas y enseñanzas en la propia Universidad. Tienden a usar la Universidad como medio para la obtención de títulos. Están sin contacto con experiencias profesionales. Se han habituado a débiles controles de calidad y débiles exigencias sobre su trabajo por parte de profesores cuyos *standards* de tolerancia reflejan con frecuencia un mixto de liberalidad y de competencia mediocre —tolerancia para con la imprecisión del razonamiento, el descuido del lenguaje, la falta de solidez en la obtención y confirmación de datos. En estas circunstancias, ello hace que, cuando se comprometen en batallas ideológicas, dejando aparte la generosidad de sus motivos, sea tan fácil para los estudiantes enredarse o entretenerse en un sonambulismo especulativo.

Existen varios factores, específicos del caso español, que pueden ayudar a comprender esa situación de pobreza cultural o intelectual, en lo que se refiere a las capacidades y *performances* genéricas de racionalidad formal. Algunos de estos factores son internos a la Universidad: 1) la crisis moral de los profesores; 2) la escasez y la dispersión de la investigación científica; 3) el mal funcionamiento y la pobre dotación de las bibliotecas universitarias; 4) el carácter a menudo artificial y discontinuo de la relación entre la Universidad española y los círculos académicos extranjeros.

Otros de estos factores son exteriores a la Universidad: 1) la falta de criterios por parte de la sociedad civil para ser capaz de emitir un juicio sobre la Universidad; 2) la nota dominante de confusión y descuido intelectual en los hábitos y las orientaciones de la *intelligentzia* cultural y política, que controla y da forma al discurso público; 3) la acumulación de déficits

(33) SOLMON *et al.*, op. cit.

(34) Ver estudios del Ministerio de Trabajo y Fundación "Universidad y Empresa" antes citados.

culturales en etapas previas del proceso de socialización, en el círculo de la familia y de la escuela.

Me limitaré a comentar *uno* de estos factores: la crisis moral de los profesores universitarios.

Es preciso señalar que las raíces de esta crisis se remontan a la guerra civil y su secuela de exilio y censura que se prolongó hasta entrados los años sesenta. Esta experiencia ha sido decisiva en nuestro país. Se rompió la lenta construcción de la clase científica e intelectual a lo largo de dos o tres generaciones, desde el último tercio del siglo anterior. Cabría decir, sin embargo, que una recuperación suave y pausada de aquel trauma se encontraba en marcha a mediados de la década de los años sesenta, en un clima de incoherente pero relativa tolerancia, y comunicación con el exterior. Justo en este momento la crisis universitaria se generalizó en todos los países capitalistas avanzados, incluido, con sus peculiaridades propias, el nuestro. La Universidad fue, primero gradualmente, luego abruptamente, desbordada por el número de estudiantes (cuadro número 7). En los primeros años sesenta eran unos 200.000; a mediados de los años setenta del orden de 500.000. Al mismo tiempo, se convirtió en un foro de debate y agitación

CUADRO 7

EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS
EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA EN EL PERIODO 1960-78
Y DE LA TASA DE ALUMNOS MATRICULADOS
POR 10.000 HABITANTES

CURSO	Número de alumnos	Alumnos/10.000 habitantes
1960-61	187.384	61
1961-62	198.237	64
1962-63	212.735	69
1963-64	239.836	77
1964-65	264.788	84
1965-66	284.535	89
1966-67	310.071	96
1967-68	314.285	97
1968-69	338.303	103
1969-70	342.112	101
1970-71	368.068	108
1971-72	407.742	118
1972-73	404.467	116
1973-74	447.645	127
1974-75	516.059	145
1975-76	593.162	164
1976-77	637.182	175
1977-78	714.318	195

FUENTE: Secretaría General Técnica, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

política. Como consecuencia de todo ello se desarrolló una crisis general del cuerpo de enseñantes —una crisis que reflejaba graves tensiones entre varios elementos del mismo. De hecho, no se trató de un conflicto sino de un conjunto interrelacionado de conflictos.

En primer término, se ha observado un conflicto grave ligado a la expansión de la Universidad, en torno al control de los puestos de enseñanza. Porque, a pesar del crecimiento espectacular de los efectivos escolares, la estrategia malthusiana de los catedráticos ha tenido éxito en su propósito de limitar el crecimiento del cuerpo de profesores numerarios. La consecuencia de ello ha sido el crecimiento de lo que, términos de la teoría dualista del mercado de trabajo (35), es un «sector secundario» de profesores no numerarios —inferiores por su rango, ingresos, estabilidad y prestigio. La renovación de sus contratos ha debido ser negociada año tras año, convirtiendo a estos profesores en un conjunto a la vez hostil a, y dependiente de, los catedráticos y de los funcionarios. El mixto de estabilidad *de facto* y dependencia *de iure*, la amenaza siempre pendiente de la no renovación de su situación, ha provocado, como es sabido, tensiones y resentimientos profundos.

En segundo término, se ha observado también un conflicto ideológico y político —que se ha combinado solo parcialmente con el conflicto corporativo anterior. Tales debates y tensiones políticas e ideológicas, importantes desde fines de los años cincuenta se agravaron sobre todo a partir de finales de los años sesenta, habiendo cedido al parecer en los últimos años como consecuencia del desplazamiento del foro principal de la discusión política al Parlamento, la prensa y los partidos.

Pero esos conflictos corporativos y político-ideológicos han sido intensamente agravados por un problema más profundo y mucho más importante: por la ausencia de una comunidad intelectual. No la ha habido, durante generaciones, y no la hay aún. Una comunidad intelectual supone una experiencia compartida de investigación y de debate y, como consecuencia de ello, un vínculo de respeto intelectual entre los miembros de la comunidad —entre profesores de uno y otro *status*, una u otra ideología, y entre profesores y estudiantes. A falta de este vínculo de respeto, sólo ha quedado y queda el vínculo de los dineros, puestos estables y prestigios a compartir —o el de una aventura política que apunta fuera de la Universidad. Todos éstos son vínculos insuficientes para hacer una comunidad intelectual.

La consecuencia de la falta de respeto, que no es, insisto en ello, la deferencia al rango o al poder, sino el respeto interior a un trabajo intelectual bien hecho, es la falta de legitimidad intelectual asignada al conjunto de los cuerpos enseñantes por los estudiantes y a los cuerpos de catedráticos por lo no numerarios —y viceversa. En un clima semejante, es obvio que los conflictos corporativos y político-ideológicos se exacerban. Y que los intentos de reforma difícilmente pueden beneficiarse ni de la autoridad moral

(35) DOBRINGER, P.-PIORE, M.: *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington Books, Lexington, Mass., 1971.

ya establecida de quienes pueden iniciarlos, ni de un clima de confianza y respeto para su discusión abierta.

La constitución prácticamente *ex novo* de una comunidad moral en base a estos precedentes y en estas circunstancias es sumamente azarosa y compleja, y no entraré aquí en su discusión. Me limitaré a insistir en la importancia del tema a la hora de la creación de un clima intelectual que permita el desarrollo de lo que he llamado capacidades genéricas —que son capacidades adquiridas en el marco de un medio o una comunidad propicia al razonamiento a la comunicación, el debate, la interacción y la participación en actividades y organizaciones colectivas. Y me limitaré a sugerir la conveniencia de que se subordine el tema de la redistribución del poder académico, al parecer tan urgente, al objetivo principal de la constitución de una comunidad intelectual.

Si quiero apuntar, sin embargo, dos líneas posibles de actuación en la constitución de la comunidad moral universitaria, de carácter interno —aparte, pues, de la activación de las presiones sociales externas sobre la Universidad.

La primera consiste en propiciar una *masa crítica* de profesores competentes y con un *status* relativamente aceptable y firme —una masa crítica capaz de resistir y alterar el medio en el que se encuentra situada. Sin un volumen suficiente de profesores en tales condiciones, que pueda desarrollar, porque tienen competencia profesional y porque se sienten relativamente reconocidos y seguros, una tarea de investigación y enseñanza a largo plazo, la Universidad será siempre un campamento de tiendas de campaña, cada una con su centinela particular, y su *razzia* particular a realizar; no precisamente un ejército regular, sino una turbamulta de guerrillas, en el alerta continuo de operaciones rocambolescas, y alternando pequeñas, infinitas, morosísimas escaramuzas con delirios de grandeza.

La segunda consiste en propiciar la acción estudiantil por dos vías: la vía de la voz y la acción colectiva (*voice*) que es la vía de una participación democrática real (y no manipulada por los sectores y los fervores de ocasión) en la vida de la Universidad; y la vía de la libre elección individual —que es la vía de poder «salir» (*exit*) de un cauce institucional único y elegir entre alternativas: entre *currícula*, entre profesores y entre Universidades (y, por supuesto, entre Universidades públicas y privadas) (36).

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este artículo he discutido tres aspectos de la crisis de la relación entre Universidad y empleo, que es general a todos los países capitalistas avanzados, utilizando como referencia e ilustración el caso español. España es tratada aquí como una variante de la situación general, con rasgos genéricos y rasgos específicos.

(36) HIRSCHMAN, A.: *Exit, voice and loyalty*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1970.

1) El caso español ilustra la dificultad general de articular un debate crítico sobre el objetivo profesional de la Universidad, y sobre la relación Universidad-empleo lo que se pone de manifiesto en la tendencia a un desplazamiento del debate de los temas sustantivos al tema del poder. La dificultad del debate sobre la educación superior resulta en general del hecho de implicar un debate crítico sobre el consenso o compromiso social en que se ha basado el sistema social de Europa occidental y Estados Unidos en los últimos veinte a treinta años —un intercambio generalizado de subordinación por beneficios sustantivos y mecanismos de voz. El debate sobre la educación ha estado dominado, hasta ahora, por grupos políticos y sociales comprometidos con la expansión de la oferta de enseñanza superior, en tanto que ésta constituía una pieza estratégica de aquel consenso social.

El grueso de los políticos, los burócratas y los universitarios, los empleadores y los profesionales han hecho suya, por lo tanta, en mayor o menor medida, esta expansión. Es muy costoso, para todos ellos, encontrar el modo de articular una revisión de sus posiciones. Esta revisión viene impuesta, sin embargo, por las dificultades acumuladas durante años y sobre todo por la crisis económica (y fiscal) actual: una crisis que limita severamente las posibilidades de expansión de la oferta de puestos escolares —en primer término, a cargo del sector público.

Esta dificultad se acrecienta en España como consecuencia de la circunstancia específica de la crisis política que es consustancial al proceso de transición de un régimen autoritario a una democracia liberal —con sus implicaciones: incertidumbre de la clase política y pasividad de la sociedad civil: En esta circunstancia la clase política se refugia en un pragmatismo expectante, y cede más fácilmente a presiones corporativas.

2) El caso español ilustra el problema general de un desajuste entre la oferta de títulos universitarios y su demanda (u oferta de puestos altamente cualificados) por parte del sistema ocupacional —como consecuencia de una combinación de varios mecanismos estructurales de sobreproducción de títulos (credencialismo; tendencia expansiva de las burocracias y cuerpos enseñantes; estrategia de movilidad social ascendente de las clases medias e inferiores), y la crisis económica en curso.

La discusión señala las dificultades y las insuficiencias de la evidencia disponible sobre esta cuestión —que forman parte de las dificultades ya mencionadas de articular un debate. Con todo, y dentro de estos límites, esta discusión pone de manifiesto el orden de magnitud de estos desajustes (paro y subempleo) en el caso español; y añade, y analiza, un componente del mismo: los titulados ficticios. La oferta de títulos ficticios constituye la otra cara de la moneda de (y una respuesta social a) los requerimientos ficticios de títulos por parte del sistema ocupacional.

3) El caso español ilustra también la realización de una de las posibles implicaciones generales de la expansión del sistema educativo superior, y su foco creciente sobre la producción de títulos: la degradación de los contenidos educativos —posibilidad cuya realización depende de la ausencia (o la debilidad) de los *standards* de calidad en la vida universitaria. En este ar-

título me he referido, primero, a los contenidos profesionales en sentido estricto, concediendo, después, atención especial a un aspecto (relativamente) específico del caso español: las deficiencias en el contenido de «capacidades genéricas». Ello es la consecuencia de una experiencia histórica particular: una acumulación de déficits culturales a lo largo de dos o tres generaciones, como consecuencia, primero, de la guerra civil y sus secuelas, y, más tarde, de varios factores, entre los cuales he destacado la crisis moral del profesorado.



A la hora de resumir mis recomendaciones, comenzaré por reiterar mi creencia de que es preciso activar y articular un debate público sobre la Universidad en general, y el cumplimiento de su objetivo profesional en particular. Ese debate choca con resistencias múltiples: partidos, burocracia pública, enseñantes, estudiantes, etc. Una forma en que se manifiesta esta resistencia consiste no en rechazar algún tipo de debate, sino en orientarlo hacia temas de poder o de control, y desviarlo respecto a los temas de cantidad y de calidad.

En ese debate conviene distinguir dos tipos de escenarios: en primer lugar, un escenario a muy largo plazo, en el que se pueden prever transformaciones profundas de las relaciones del sistema educativo y el sistema ocupacional. En ese escenario cabe discutir la opción a favor de un sistema educativo relativamente desligado del sistema ocupacional, que produciría sistemática y deliberadamente un *surplus* de contenidos educativos respecto a los requerimientos de los puestos en el sistema ocupacional. En esta opción los incentivos para entrar en el sistema educativo se reducirían, sin embargo, gradualmente. La educación superior no obtendría las recompensas diferenciales que hoy recibe en lo tocante a ingresos, poderes y prestigio social. Las bases objetivas para la obsesión social por el título se reducirían drásticamente, y con ello quizá la demanda social de educación. Ese sería el escenario («utópico») de una sociedad menos corporativa más igualitaria, con más tiempo libre —y con una educación superior cualitativamente mejor, menos solicitada y presumiblemente menos útil o necesaria para la ascensión o movilidad social.

Este escenario a largo plazo choca frontalmente con algunas de las tendencias en curso. Choca, desde luego con la pretensión a generalizar el título universitario como la llave de acceso a posiciones superiores. Esta pretensión lleva a la hipertrofia del sistema educativo superior, el desarrollo de estrategias corporativas para monopolizar sectores crecientes de ocupaciones, y por consiguiente la rigidificación cada vez mayor del mercado de trabajo y de la sociedad. La realización de esta pretensión lleva al límite la ficción del título académico como equivalente a la preparación del puesto altamente cualificado; y se basa en la especulación con los miedos y las ambiciones de movilidad social de las clases inferiores y medias. El resultado final no es desde luego una economía más eficiente, ni una sociedad más libre, ni con más tiempo libre, ni con un nivel cultural más alto.

Estas tendencias, a mi juicio pueden y deben ser invertidas. El proceso de crecimiento cuantitativo debe ser contenido. La calidad real de la educación debe ser sometida a análisis. Los vínculos entre el sistema ocupacional y el sistema educativo deben ser reconsiderados, con lucidez y con flexibilidad, de modo que el mayor número de vías posibles, sin privilegiar la educación, provean acceso a posiciones con ingresos, poderes y prestigios importantes.

En segundo lugar, el debate tiene que plantearse a la vista de un escenario a corto o medio plazo —que tenga en cuenta la necesidad de operaciones de conservación o reforma del funcionamiento actual de las instituciones, cuyo resultado sea visible en un lapso de tres a diez años. Y ello, habida cuenta de las estrategias y los recursos actuales de los grupos y de los individuos, y las limitaciones impuestas por la crisis económica, la relación de fuerzas políticas, la inercia de las instituciones y las ideologías. Este es el escenario al que he dedicado atención preferente en este artículo. Y a este respecto mis recomendaciones serían las siguientes.

Lo que se sabe hoy sobre el *quantum* deseable de educación superior es insuficiente. Conviene precisar la información, campo a campo, de disciplinas y ocupaciones, sobre: empleo, desempleo y subempleo con relación a ciclos de experiencia profesional de cierta amplitud; lapsos de tiempo entre empleos; utilización de conocimientos en los empleos, a lo largo de un ciclo profesional; requerimientos de los puestos; utilización de conocimientos fuera de los puestos; modo de suplir insuficiencias de conocimientos requeridos. Todo esto puede obtenerse a través de encuestas, a cargo de los Institutos de Educación o/y a través de ayudas de investigación. Estas encuestas pueden ser apoyadas por empleadores, colegios profesionales, asociaciones estudiantiles, etc. Sus procedimientos y sus resultados deben ser objeto de discusión pública.

A través de estas encuestas cabe ir reconstruyendo los mercados sectoriales y profesionales de trabajo, en base a los cuales las Universidades, y las Facultades que la componen, puedan formular sus programas de actividades y sus demandas de recursos. Al hacerlo así, las Universidades y las Facultades, deberían establecer pautas de relaciones con empleadores, colegios profesionales y otras fuerzas sociales que no conviertan a las Facultades en instrumentos o prolongación de esos grupos, pero sí permitan expresar y escuchar, abiertamente, su voz y su interés.

Sobre todo, las Universidades, y las Facultades, deberían encontrar los modos en que los estudiantes pudieran participar en este debate permanente sobre la relación entre la educación que reciben y las ocupaciones que vayan a desempeñar. Esto podría lograrse mediante su participación en la discusión de los planes de estudio, la flexibilización de estos últimos (con posible elección entre varias *curricula*), su participación en las tareas de encuesta y prospección del mercado de trabajo. Esta participación podría realizarse a través de comités de prospección de mercados de trabajo que se constituyeran con carácter semipermanente en las diferentes Facultades.

Todas estas encuestas y prospecciones a corto plazo habrían de realizarse en el marco de algunas estimaciones globales sobre la provisión de los puestos de enseñanza y los puestos docentes. En el nivel actual de conocimientos

estadísticos y debates sobre la cuestión, no hay modo, hoy por hoy, de actuar con seguridad en ese terreno. Los datos sobre oferta global oscilan considerablemente —y es muy probable que los datos censales sobreestimen la oferta de titulados efectivos. Los datos disponibles sobre demanda son de escaso interés, sobre todo teniendo en cuenta la dificultad de la conversión de conocimientos/ocupaciones. Un trabajo gradual de refinamiento de estas estadísticas parece necesario. En el entretanto, conviene operar con dos criterios:

- 1) La necesidad de exigir economías y rendimientos al gasto público en la educación superior, habida cuenta la crisis económica en curso: habida cuenta que los dineros destinados a la educación son a costa de usos alternativos en inversiones productivas; y que el mercado de trabajo no absorberá probablemente incrementos sustanciales de titulados.
- 2) La necesidad de una atención crítica a las presiones expansionistas del sistema educativo superior, cuyo lenguaje universalista puede disimular intereses corporativos y burocráticos, e inercias ideológicas.

Quiero insistir, una vez más, en la circunstancia de que el hecho de que la mayor parte de los puestos de enseñanza superior en España pertenezcan al sector público, aparte de otras consideraciones en las que no entraré ahora, nos coloca en una situación de especial debilidad a la hora de resistir las presiones expansionistas de la educación superior. Porque el sector público es muy sensible a los costes políticos de la resistencia a tales presiones; y relativamente poco sensible a los costes económicos de no resistirlas —puesto que los límites del endeudamiento público y del aumento de la presión fiscal parecen flexibles y relativamente remotos. Ocurre, además, que esas presiones llegan a la clase política mezcladas con, y amplificadas por, los intereses propios de muchos burócratas y líderes políticos, ligados con los cuerpos enseñantes y los cuerpos profesionales en general (bien por motivo de clientelismo político, bien por motivo de identificación profesional). Y ocurre, finalmente, que para esta clase política, el coste cultural de articular argumentos de interés general o bien público con los que cubrir intereses corporativos, es mínimo.

Finalmente, junto al criterio general de la contención (relativa) de la expansión, conviene adoptar el criterio general de conceder la máxima atención al tema de la calidad de la enseñanza. Esto se refiere a una mejora de contenidos educativos profesionales en sentido estricto (por la vía, por ejemplo, de revisar y flexibilizar los planes de estudio). Pero se refiere también a la mejora de las capacidades genéricas —en las direcciones apuntadas anteriormente, y entre las cuales he destacado la orientada hacia la constitución de la Universidad como una comunidad moral.

RECESION ECONOMICA Y ENSEÑANZA SUPERIOR

Alberto MONCADA

¿De qué manera está afectando la crisis económica a la enseñanza superior? ¿Qué podemos deducir de ello para los próximos años? Este tipo de cuestiones empieza a generar su correspondiente literatura (1).

El primer tema es el de las dimensiones del colectivo universitario. ¿La enseñanza superior crece en personas y actividades, al ritmo que lo hizo hasta la crisis?

Un factor demográfico complica el análisis. Para el bloque de la OECD, la bonanza de nacimientos que surgió al finalizar la segunda guerra mundial y que produjo un crecimiento correlativo de las cohortes estudiantiles ha terminado. Esto quiere decir que la clientela potencial de la enseñanza superior, decrece en términos absolutos. ¿Y en términos relativos? Los países de la OECD tienen hoy entre el 20 y el 40 por 100 de su población de 18 a 25 años estudiando a tiempo completo y la proporción no crece desde 1974. La proporción de graduados de enseñanza media que sigue estudios superiores ha ido creciendo establemente desde 1958 hasta 1974 para todos los países de la OECD aunque no hay un factor común a todos ellos. En los más ricos casi el 80 por 100 de los graduados de la secundaria, consumen, al menos, tres años de enseñanza superior, pero en los más pobres no lo hacen ni el 30 por 100. Hay un hecho nuevo, aumenta el número de personas que estudian a tiempo parcial, interrumpen y vuelven luego, o estudian después de una etapa de vida activa. El estudiantado se convierte así en una cosa más fluida y heterogénea que en los tiempos de la Universidad convencional.

En España estamos hoy alrededor del 19 por 100 de población universitaria convencional de tiempo completo, especialmente desde que la Ley Villar convirtió en superiores estudios como el magisterio, el comercio, el periodismo y la enfermería que antes no lo eran y se expandió la enseñanza media pública, con el consiguiente incremento de candidatos a la superior.

En el curso 1974-75 había 447.199 estudiantes. En el curso 1979-80, 577.334, lo que representa un aumento del 29,1 por 100 inferior al crecimiento de 1965 a 1970 y de 1970 a 1965. La peculiar expansión de la UNED, que casi dobló su alumnado en ese período hasta los cerca de 30.000 que tiene en el curso 1979-80, un tercio del alumnado libre, es uno de los mejores reflejos del crecimiento peculiar de la población universitaria no convencional.

(1) GLENNY, MONCADA y otros: *Funding higher education*, Praeger, 1979.

La tendencia a la disminución o, al menos, a la consolidación del alumnado universitario en la OECD tiene, pues, razones demográficas, pero ¿cuál es la influencia de las otras razones y en especial de la crisis económica?

Aparentemente la decisión de seguir estudios superiores viene determinada por expectativas de orden económico y social y su ponderación en relación a los sacrificios que esa dedicación lleva consigo. Entre estos sacrificios están sin duda el costo de la enseñanza en su sentido más amplio y, a primera vista, la recesión económica debiera producir una menor disposición a invertir tiempo y dinero en estudios superiores. El reparto social de esta disposición parece obvio, pues aunque en la mayoría de los países de la OECD, y España entre ellos, el coste de la enseñanza superior es básicamente un gasto del presupuesto público, serán los sectores de menores ingresos los que verán disminuir el número de los suyos en la enseñanza superior.

Para las familias que no necesitan el aporte económico de sus hijos o pueden financiar más años de estudios, no parece que la recesión económica altere sus expectativas de acceso a la enseñanza superior, pues la titulación universitaria proporciona seguridades adicionales en épocas de estrechez del mercado de trabajo y la dedicación de sus jóvenes al estudio es una alternativa noble y barata a la búsqueda de empleo o al desempleo.

De modo que, salvo el tema de la discriminación económica social que es cuestión de otra índole, la recesión económica per se no sería un factor sustancial en las dimensiones del colectivo universitario tanto más cuanto que algunos gobiernos están pensando en aliviar coyunturalmente el mercado de empleo mediante un incremento de la financiación y correlativa expansión de la escolaridad postsecundaria.

Esta es una de las primeras conclusiones que podemos extraer del análisis: Si la enseñanza superior funciona en régimen de mercado, la recesión económica debiera reducir el número de sus clientes por vía de eliminación de los menos capaces económicamente. Pero como eso no ocurre y prácticamente no ha ocurrido nunca, la expansión de la educación superior podría paradójicamente ser un resultado de la crisis si la acción gubernamental incluye esta expansión entre las medidas contra la coyuntura económica.

Esto por lo que se refiere al alumnado. ¿Y el profesorado? La estructura de la función docente depende del modelo de Universidad (2).

En España, el modelo profesional de Universidad, predominante hasta la Ley Villar, significaba que ser docente era una manera de ser profesional, compatible con otras y la cátedra funcionaba como el primer sueldo para el doctor listo y bien conectado, promesa de posteriores éxitos extrauniversitarios.

Dada la dependencia tecnológica de nuestra industrialización, el modelo científico de Universidad ha tenido entre nosotros un desarrollo escaso y la mayoría de sus docentes no podían subsistir ni hacer investigación sin una relación contractual o laboral con otros patronos.

(2) Véase A. MONCADA: *Aparcamiento de menores*, Dédalo, 1980, pág. 133.

Este estado de cosas sufrió una cierta variación cuando también en la época de la Ley Villar, los sueldos de los catedráticos fueron sustancialmente aumentados así como se propició el reclutamiento de interinos para encarar el crecimiento del alumnado.

En el curso 1974-75 había 5.012 profesores numerarios y 19.778 interinos y contratados.

¿Qué ha pasado desde entonces, y qué efectos ha tenido la crisis económica en lo que ha pasado?

Para el bloque de la OECD, la profesión académica se ha endurecido, en el sentido de detenerse la expansión de plazas correlativamente a la disminución o no crecimiento relativo del alumnado. En España, que reproduce a estos efectos el modelo italiano, se ha recibido tardíamente el modelo norteamericano de prolongación de la enseñanza secundaria en un primer período de estudios universitarios básicos atendido sustancialmente por profesores jóvenes. En el curso 1979-80 hay 7.010 profesores numerarios y 25.428 interinos y contratados.

Es la Universidad de consumo, de aparcamiento, cada vez más parecida a la enseñanza media, donde el profesor no está comprometido con las profesiones o con las ciencias, sino básicamente con la educación/domesticación de los jóvenes. Así son normalmente los tres primeros cursos de nuestras carreras universitarias, especialmente en Humanidades y Ciencias Sociales y en esa zona es donde el tema profesorado es más conflictivo por ser más heterogéneo.

¿Cuál es el efecto de la recesión económica al respecto?

En primer lugar, aquel mejoramiento salarial del profesorado español de los primeros años setenta ha sido erosionado por la inflación. También por la ausencia de pluriempleo, especialmente en ciudades pequeñas. El profesorado pide, paradójicamente, la dedicación completa, no porque le interese siempre, sino porque no hay trabajo fuera de la Universidad. Y correlativamente pide aumento de sueldo. Esto es particularmente ostensible en los escalafones inferiores de la docencia numeraria y en el ancho ejército de interinos y contratados que son, muchos a la fuerza, académicos de dedicación total o, en expresión más certera, monitores de juventud aparcada en los tres primeros cursos. Con frecuencia, el salario académico se transforma en un subsidio de paro intelectual.

La recesión económica tiene, en este sentido, un cierto efecto de frustración de expectativas, tanto académicas como profesionales, para el docente y el investigador universitario. Desde el punto de vista académico porque muchos docentes están en la Universidad pero sin mucho más que hacer en ella que tratar a los jóvenes. Esto puede ser gratificante para el pedagogo concientizado, para el proselitista ideológico, pero no para los demás. Los gastos de personal universitario no numerario en España se han multiplicado por seis desde 1974 a 1980, pasando de 2.889 millones a 20.009 millones. Se trata de profesores que atienden la masificación de los primeros cursos o en uso de la antedicha fórmula del subsidio de paro intelectual. Pero los gastos corrientes, de operación, no han crecido correlativamente, prácticamente han decrecido, si descontamos la tasa de inflación. Pues en 1974 se

gastaron 2.299 millones en ese capítulo y en 1980, 5.724 millones. Eso quiere decir que hay poco dinero para hacer algo más que dar clase.

Esto mismo hay que predicarlo en relación a las inversiones, pues el crecimiento de Universidades no significa necesariamente equipamiento para la docencia e investigación sino más bien habilitación de espacios para la docencia y para la administración ordinaria (3). Esto confirma en cierto sentido la hipótesis de que la enseñanza universitaria española desde 1970 está siendo ampliada básicamente en términos de aceptación de mayor alumnado, efecto reflejo de la expansión de la enseñanza media sin mayor atención a los temas de docencia, de calidad o de investigación.

La inversión anual por alumno, en gastos corrientes y de inversión, que en la OECD es hoy del equivalente a 300.000 pesetas por año, no llega en España en 1980 a 80.000 pesetas.

A la frustración académica del profesorado se une la profesional, en doble sentido. En primer lugar, por la conciencia de estar formando graduados para el desempleo (4). En segundo lugar, por el progresivo convencimiento de que la profesión docente tiende a cerrarse sobre sí misma, es algo que tiene que ver con el sistema educativo, con los jóvenes, sin un diálogo operativo con el sistema productivo. Hay un creciente número de profesores que no han practicado nunca en el mercado de trabajo las habilidades o la información que suministran a sus alumnos y que piensan que la situación no tiene trazas de cambiar.

A mayor abundamiento, el sistema productivo comienza a organizar sus propios mecanismos de entrenamiento de profesionales, en un proceso que cada vez tiene menos que ver con el sistema educativo (5).

La recesión económica es indudablemente un factor importante en esta frustración del profesorado, al menos en tres sentidos: Por la reducción del mercado de empleo, consustancial con ella y que afecta a estudiantes y profesores. Por la conversión de la dedicación universitaria en un salario de supervivencia para éstos y en una actividad de adolescencia forzosa para aquéllos. Y sobre todo, por congelar la financiación pública, acuciada por tantos imperativos más urgentes. En el caso de España esto es aún más grave por las carencias estructurales anteriores de la economía universitaria y la coincidencia, al menos, a partir de 1974, del crecimiento vegetativo de la demanda de educación superior con las vacas flacas de la recesión.

Un último efecto de la recesión económica podría ser la pérdida de imagen de la Universidad como impulsadora de movilidad social y creadora de ciencia y de tecnología.

Salvo en los países donde hay una efectiva y tradicional alianza entre la Universidad y el sistema productivo, caso de Estados Unidos o Inglaterra

(3) En el curso 74-75 hay 415 unidades administrativas de enseñanza superior, entendiéndose por tales Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas y Colegios Universitarios. En el curso 79-80, hay 560.

(4) Véase J. MARTÍN, A. DE MIGUEL: *Universidad, fábrica de parados*. Vives, 1979.

(5) MICHAEL RICHARDSON: *Likely features of Postcompulsory structures in the 1980's*, Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación Superior, Lancaster, 1978.

en la OECD, o en aquellos que han usado largamente su sistema educativo como fundamento de una sociedad meritocrática, como los escandinavos, la recesión económica está también produciendo una cierta irrelevancia y una cierta devaluación de la enseñanza superior, por cuanto que personas e instituciones la considerarían, la consideren ya, como prescindible, como innecesaria para encarar, con una cierta economía de recursos, los problemas de gestión de la escasez con que hoy nos enfrentamos (6).

(6) PHILIP A. REYNOLD: *The University in the 1980's: An anacronism*, Higher Education, vol. 6, núm. 4, noviembre de 1977.

FUNCIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA

Miguel CANCIO

I. Factores estructurales y coyunturales que inciden en la Universidad española actual.

El contexto universitario español, pelo no sólo este contexto, sino los diferentes grupos sociales, estan pendientes del proyecto de ley de Autonomía Universitaria que próximamente se va a aprobar en las Cortes. ¿Tiene alguna incidencia la aprobación de dicho proyecto en las funciones sociales (1) que desarrolla la enseñanza superior en España? ¿Se va a producir algún cambio en dichas funciones o van a permanecer igual? Es decir, ¿las funciones sociales de la Universidad dependen u otro proyecto de ley, de una u otra formación social?

Veamos ahora en la perspectiva de este contexto, algunas particularidades de la Universidad en la que nos encontramos, otras que inciden en la misma, parte de las cuales enunciamos y describimos como simples hipótesis, pero que consideramos deben tenerse en cuenta a la hora de analizar las funciones sociales de la Universidad.

- La enseñanza preescolar no es obligatoria ni gratuita después de haberse demostrado científicamente su decisiva influencia en la formación de los niños. La carencia de la misma afecta a los niños de origen popular y a las zonas más atrasadas.
- La enseñanza hasta los 16 años no es obligatoria ni gratuita en un porcentaje importante, incidiendo asimismo estos dos hechos en las clases populares y en las zonas más atrasadas.
- La enseñanza privada (2), que supone cerca del 50 por 100 de la enseñanza primaria y secundaria cuenta con importantes subvencio-

(1) Utilizamos el concepto de "función" en el sentido que lo hace Bourdieu al distinguirlo del concepto "fines". Bourdieu establece que los fines se refieren siempre a un sujeto y son conscientes mientras que por función o funciones Bourdieu entiende "Fines que grupos de sujetos asignan a una institución. Dicho de otra forma no hay funciones más que para un grupo". P. BOURDIEU: *Fins et fonctions du système d'enseignement*, Centre de Sociologie Européenne, 1966, 17 págs., y "Le système des fonctions du système d'enseignement", en *Education in Europe*, M. A. Matthijssen (ed.), La Haye, Mouton, 1969, págs. 181-189. J. C. Passeron entiende por funciones: "Todas las consecuencias queridas o no queridas, percibidas o no percibidas y que están ligadas al funcionamiento de un sistema de conductas". J. C. PASSERON, G. ANTOINE: *La Réforme de L'Université*, París, ed. Calmann-Lévy, 1966.

(2) C. LERENA: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, 1976. Larena aporta datos sobre el peso de la enseñanza privada en España, págs. 439-440.

nes del Estado consagradas en el Estatuto de Centros, el cual le permite seguir disfrutando de grandes privilegios que incluso se ven reforzados.

- La Formación Profesional (3) sigue siendo considerada como un ghetto, e incluso ha sufrido una regresión importante en cuanto al número de alumnos que acceden a ella. Se da también el caso de que hay centros de Formación Profesional privados a los que asisten alumnos de origen popular que deben pagar mensualmente sus estudios, lo mismo que en los Institutos municipales adaptados de Bachillerato.
- En el Bachiller no se imparten asignaturas de Economía, Derecho, Sociología y Ciencia Política. La Formación del Espíritu Nacional, la Gimnasia, la Religión y el Hogar, estuvieron vigentes en la enseñanza (siguiendo las directrices de la educación nazi) e incluso en la Universidad (en esta no se impartió Hogar pero se exigía la realización del Servicio Social) hasta la muerte de Franco. Sin embargo y como contraste, el «Boletín Oficial del Estado» de 21 de febrero de 1981 establece que la Administración Civil del Estado se hará cargo de los profesores de la extinguida disciplina de Educación Cívico-Social y Política de Bachillerato y Formación Profesional. Las Cortes con la mayoría de UCD, negaron también la posibilidad de una asignatura específica en el Bachillerato sobre la Constitución, que sería impartida por los licenciados de Sociología y Ciencias Políticas en general. Continuando con estos aspectos centrémonos ahora en la Universidad analizando sus diferentes dimensiones:

Presupuestos.—La Universidad tiene para este curso como presupuesto, extraído de los del Estado, cincuenta y seis mil millones de pesetas, mientras que el presupuesto para investigación supone el 0,38 por 100 del PNB, lo que sitúa a España en unos coeficientes de país subdesarrollado, haciéndolo completamente dependiente en materia económica, tecnológica, científica y cultural. Francia acaba de celebrar un Congreso de Ministros monográfico dedicado a la investigación, considerando a la misma como uno de los pilares básicos para combatir la crisis económica, mientras que España está completamente desbarbolada en lo que se refiere a organización, planificación, funcionamiento y status del personal investigador. Es una investigación completamente arcaica, sin recursos ni planteamientos. Por lo que se refiere a la investigación en la Universidad, baste citar la actual concesión a los catedráticos, después de una de las huelgas más fructíferas o eficaces, de «sobres o bufandas» bajo el seudónimo de «fomento a la in-

Este trabajo es de capital importancia a la hora de analizar las funciones sociales de la enseñanza en España.

(3) Véase C. GRIGNON: *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Minuit, 1971. Análisis de las funciones sociales de la Formación Profesional.

vestigación». Asimismo a los profesores numerarios se les concede lo que se llama «ayudas a la investigación» sin necesidad de entregar el proyecto ni la culminación del mismo. Por lo que se refiere a los cursos del Doctorado, en la mayoría de las Universidades es un trámite burocrático y la tesis la realiza el PNN completamente aislado y de forma individual, compatibilizando clases y con una carencia de recursos materiales, humanos y bibliográficos notoria (en los Colegios y Escuelas Universitarias la carencia es total) y muchas veces, especialmente en provincias, teniendo que buscar al Director fuera para la firma del ejemplar que realizó completamente en solitario y como pudo.

La desconexión entre la labor investigadora y la docente es prácticamente total, fundamentalmente por la vía de acceso a la estabilidad del profesorado, es decir: las oposiciones. El ICE es también un requisito burocrático necesario para realizar oposiciones, dándose además el caso de que pasó de ser gratuito a costar actualmente su matrícula seis mil pesetas.

El número de revistas científicas, precisamente en línea con lo que acabamos de señalar (sistema de oposiciones y concepción de la investigación), tanto en Ciencias de la Naturaleza como en Ciencias Sociales, así como el circuito de intercambio de trabajos científicos, está muy por debajo de la media europea.

Democratización.—Los estudiantes de origen popular sufren una selección y están discriminados a la hora de acceder a los estudios de BUP y universitarios debido a la carencia de recursos económicos, culturales y sociales que se dan en la familia, en su entorno y en su medio social, y a la falta de infraestructura suficiente de servicios públicos y de medios de apoyo. Discriminación que se da en el acceso, permanencia y selección de los estudios universitarios debido a la estrategia familiar y a la suya propia que contemplan un horizonte de realización de estudios y unas expectativas de empleo partiendo de sus posibilidades, que se cifran en una rentabilidad lo más rápida posible y que los estudios elegidos respondan a su perfil sociológico cifrado por su capital cultural, económico y social. Lo que coincide mayoritariamente con los estudios que dan acceso a profesiones intermedias, desconsiderando o no teniendo en cuenta el acceso a estudios como Derecho, Escuelas Técnicas y Superiores y Medicina, por considerarlas prohibitivas por su origen social. Otro tanto sucede a la hora de buscar empleo y decirse por una u otra salida, por una u otra oposición.

Asimismo la vía de las oposiciones, basada fundamentalmente en el dominio del discurso escrito, y muy especialmente en el oral, concede una innegable ventaja a las clases altas que han sido socializadas, adiestradas en el manejo de ambos discursos. Las clases altas, al poseer no solo un mayor capital económico sino también cultural y social, disponen de los requisitos necesarios para afrontar en condiciones mucho mejores las pruebas que abren la vía a los altos puestos. Junto a esto se da el caso de que las tasas han pasado en diez años de 3.000 a 25.000 pesetas (10), que hay colegios universitarios y universidades privadas donde el curso no resulta por menos de 100.000 pesetas, que los Colegios Mayores con subvenciones del Estado,

tienen precios más altos que las residencias universitarias privadas y están reervados para las clases altas (son los rectores los encargados de autorizar los precios, «Boletín Oficial del Estado» de 10 de noviembre de 1973), la carencia de comedores y residencias en la Universidad, de becas, ayudas y subvenciones en número y cuantía suficiente (el monto de las becas entre 68 y 105.000 pesetas al año es completamente insuficiente, si tenemos en cuenta que un estudiante que vive separado de su familia tiene en provincias como gastos mínimos al mes 15.000 pesetas. Las becas se conceden cuatro meses después de comenzado el curso y los estudiantes no participan en su concesión y control) y la inexistencia o insuficiencia de servicios en lo que se refiere a bibliotecas, hemerotecas, intercambios, viajes, asesoramiento para el empleo, financiación de actividades, asistencia sanitaria completa, guarderías, auditoriums, locales de reunión, etc. Todo ello incide en las condiciones de vida y trabajo, en la disposición de un mayor capital cultural, social y económico, lo que agrava aún más la función seleccionadora o clasificadora social de la Universidad.

Esta democratización se analiza en otras dimensiones: *Académica e investigativa*. La relación profesor-estudiante sigue basándose fundamentalmente, en la mayoría de las Universidades, en el polinomio «Lección magistral» —apuntes-exámenes, que desemboca en las oposiciones. La interdisciplinariedad es prácticamente inexistente, así como el control continuo basado en los trabajos dirigidos, en los seminarios y el contacto continuo y complementario entre estudiante y profesor. Esta concepción autoritaria y jerárquica de la enseñanza define, junto con otros factores, una ordenación del espacio y una distribución del territorio de la Universidad que refuerza el individualismo y la supercompetencia.

Hay profesores en la Universidad que después de dedicarse varios años a la docencia tienen sueldos de 40.000 pesetas al mes y pueden ser cesados y desplazados en cualquier momento. Junto a esto hay otros profesores, los catedráticos, que controlan en solitario, en la mayor parte de las Universidades, todo el poder, las decisiones y las comisiones, disponiendo además de la posibilidad (como en el caso de los médicos, aunque no sólo de éstos) de ejercer varios empleos remunerados, lo que por otra parte, se ha fomentado con la creación de los Colegios y Escuelas Universitarias en los que, al lado de la carencia prácticamente total de recursos materiales, humanos, científicos, investigadores y financieros, se ha permitido que la mayoría del profesorado de estos centros tenga la dedicación a la enseñanza como actividad secundaria, generadora de prestigio profesional y social y de un suplemento de sueldo. Por otra parte se da también el caso de las Escuelas Universitarias, que después de la Ley de Educación, al adquirir dichos centros el rango universitario, existen profesores que no tienen el título de licenciados.

Gestión y Gobierno de la Universidad.—Los estudiantes, PNNs y PND están completamente marginados de la gestión y gobierno de las Universidades, de la elaboración, distribución y control del presupuesto, que recae únicamente, en la mayoría de los casos, en el equipo rectoral y Junta de Gobierno, los cuales, en su mayor parte, ignoran los artículos de los Esta-

tutos provisionales aún vigentes, aprobados por Decreto-ley (1970-1971), y que no cumplen en los pocos aspectos democratizadores y abiertos (4). La mayoría de los Rectores siguen «la política de obras» iniciada en 1940 y consistente en dejar, por medio del gasto del presupuesto asignado, obras con su «huella indeleble». El Consejo de Rectores, en el curso 79-80, negaba el placet de nombramientos como catedráticos extraordinarios a seis profesores e investigadores españoles, de reconocido prestigio internacional, por razones políticas y porque no gozaban de la «competencia legítima» que sólo otorga la consagración oposicional. Un recién licenciado en Medicina por la Universidad de Santiago, al ir a solicitar un expediente académico, se encuentra con que el original archivado en la secretaría del centro tiene una hoja anexa donde figuran las sanciones que se le habían incoado por actividades políticas durante el franquismo; lo que sucedía también en otras facultades. El Gobernador Civil de la provincia de La Coruña incoa expedientes de multa a 4 estudiantes becarios de la Universidad de Santiago que se encerraron en la Facultad de Medicina pacíficamente para reivindicar el pago de las becas y otro tipo de gestión de las mismas. El Rector de dicha Universidad había concedido 50 becas para la Residencia Universitaria Burgo de las Naciones, por orden alfabético. El curso pasado, 79-80, el Rector de la Universidad de Santiago, después de permitir la entrada de la policía en la misma, cerró ésta por cinco días. Asimismo el Rector de La Laguna cerró «su Universidad» por varios días, después de un encierro de estudiantes. En Madrid (diciembre, 1979) la policía mataba por disparos a dos estudiantes en una manifestación en protesta contra la LAU, y la extrema derecha asesinaba (febrero, 1981) a una estudiante miembro de la Coordinadora de Estudiantes de Madrid.

— Los Patronatos de Universidad están prácticamente inéditos en sus actividades en la mayoría de las Universidades.

— La inasistencia a clase alcanza un porcentaje en las Universidades españolas que va del 30 al 50 por 100.

— El personal administrativo de la Universidad vinculado a la Gerencia desarrolla casi exclusivamente funciones relativas a la Administración, no existiendo, en la mayoría de las Universidades, personal administrativo dedicado a auxiliar las funciones docentes e investigadoras. Este personal se encuentra en una gran indefinición en lo que se refiere a sus funciones, promoción y status. Los equipos rectorales ejercen sobre ellos una tutela y trato paternalista que llegaba a los extremos de conceder, hasta que se suprimió por ilegal, «sobres o bufandas» con una bolsa de Navidad. El personal subalterno contratado procede en su mayor parte, de guardias civiles retirados y policías nacionales, alguno de los cuales sigue prestando «servicios de información».

— La división de los estudios entre Ciencias y Letras sigue siendo el esquema fundamental de la enseñanza, y el inicio de nuevas carreras con

(4) *Estatutos de las Universidades*, Ed. MEC, BOE, 1971.

criterios interdisciplinarios y abiertos a nuevos campos sociales, científicos y culturales o a la reestructuración de las existentes en esta línea, es mínimo, lo que repercute de forma negativa en el desenvolvimiento de las diferentes ramas de la economía, la ciencia, la técnica y la cultura.

— Si bien se ha producido, con la Ley de Educación y a partir de 1973-74 un notable aumento de los estudiantes universitarios, tenemos que señalar que este aumento hay que situarlo en sus justos términos, teniendo en cuenta la incorporación al rango universitario de las Escuelas Universitarias, la creación de los Colegios Universitarios, a que la Universidad se convierte debido a la crisis económica, más que en fábrica de parados (5) en aparcadero o colchón amortiguador de jóvenes que no tienen a donde ir; a que se produce una reconversión de los requisitos para optar a un puesto de trabajo (ahora se exige el título universitario para lo que antes se exigía el de bachillerato) y al desarrollo económico de los años 70 que produce la incorporación de las clases medias a la Universidad, lo que en Europa se había producido en los 60. Aumento del número de estudiantes que, sin embargo, no se ve correspondido con un desarrollo del sector terciario y de la infraestructura del país (cultural, educativa, asistencial, sanitaria, etcétera) por lo que el número de licenciados en paro (6) es mucho mayor que en Europa, lo que influye de forma negativa en los licenciados de origen popular, dado que también en España el reclutamiento de empleos agudiza mucho más la herencia y el juego del capital económico, cultural y social. En esta situación de desempleo influyen otras leyes como, por poner un caso, la de incompatibilidades y la de empleo. No podemos olvidar que si bien la Universidad es una instancia social que posee una autonomía relativa, una lógica propia, es también un aparato del Estado que se integra en el desarrollo de una política general para defender unos intereses específicos.

— *Vinculación con la sociedad.*—Se manifiesta una falta de vinculación activa en una cuádruple dimensión:

1.º Falta de colaboración con los ayuntamientos, sindicatos, barrios, etcétera, en la extensión y difusión de la cultura, de la ciencia y de la investigación, así como en la facilitación de recursos y personal especializado.

2.º Falta de colaboración con las empresas públicas, con la Administración y otros organismos oficiales, nacionales y extranjeros para facilitar el empleo y la investigación y dotar a la enseñanza de una dimensión social.

(5) J. MARTÍN MORENO, AMANDO DE MIGUEL: *Universidad, fábrica de parados*, Vicens, Bolsillo, 1979. El ministro de Educación, en el mes de febrero, daba como cifra de licenciados en paro "alrededor de 100.000", lo que supone el 15 por 100 del total de universitarios (650.000). El índice de paro de la población activa en España es del 12 por 100 (1.620.000 parados). Según *El País* (15 de marzo de 1981), el tanto por ciento de parados con estudios medios es del 19,58 por 100, con estudios superiores del 10,58 por 100.

(6) Véase la cita anterior.

3.º Incapacidad para la conversión de la Universidad en un espacio crítico, abierto, profundo y riguroso, de confrontación y debate de las teorías y prácticas, experiencias e ideas que preocupan y cuestionan a la realidad social.

4.º La carencia de la formación continua y permanente.

II. *Referencias teóricas para el análisis de la Universidad y sus funciones sociales.*

Una vez puestos de manifiesto estos aspectos y condiciones, relacionados, que inciden en la Universidad, podemos preguntarnos de que depende que haya uno u otro tipo de organización, funcionamiento y estructura de la Universidad, de que depende que haya una u otra función social de la Universidad, es decir, que ésta cumpla unas u otras funciones. Dependería de factores políticos, históricos, culturales, económicos del desarrollo de las fuerzas productivas y por lo tanto del tipo de formación social vigente, del juego de un haz de correlación de fuerzas definido por los siguientes niveles:

- Correlación de fuerzas a escala internacional.
- Correlación de fuerzas y estrategias dentro del bloque dominante.
- Correlación de fuerzas y estrategias entre las clases antagónicas.
- Correlación de fuerzas y estrategias desarrolladas en el seno de la clase trabajadora.
- Correlación de fuerzas y estrategias desarrolladas en el subsistema «Aparato de Estado»-Universidad (7) que estamos analizando concretamente y que referimos a las estrategias propias que desarrollan

(7) Utilizamos el concepto "Aparato de Estado" dándole un contenido más genérico que al concepto althusseriano de "Aparatos Ideológicos de Estado", pues pensamos que si bien en este caso el aparato de Estado universitario realiza, como otros aparatos de Estado, funciones ideológicas, realiza también otras funciones como pueden ser, en este caso, técnicas, culturales y económicas. Queremos señalar también que tanto al referirnos al concepto de "Aparato de Estado" como al de "Ideología dominante", no lo hacemos como cajones de sastre que sirven tautológicamente para explicarlo todo sin explicar nada, ni les otorgamos una dimensión de artefactos monolíticos dirigidos por maquinadores maquiavélicos y perversos que en la sombra conspirativamente mueven los hilos del tinglado, si no, que comprendiendo el carácter complejo, contradictorio discontinuo y dialéctico de las relaciones sociales, consideramos que son conceptos válidos que sirven para analizar y desvelar el funcionamiento de las mismas. Véase en este sentido sobre el concepto aparatos ideológicos y represivos de Estado y su funcionamiento a la ideología y a la violencia el artículo de L. ALTHUSSER, "Ideologie et appareils ideologiques d'etat", *La Pensée* núm. 151, junio 1970. Sobre el concepto de educación como aparato de Estado ver R. FOSSAERT, *Les Appareils*, Seuil, 1978. Sobre una polémica en torno al concepto de aparato ver Encuesta con A. ACCARDO, P. BROUZENG, M. CASTELLS, M. GUILLAUME, J. MARRET, S. MOSCOVICI, A. TOURAINE, "Sociologues: Perspectives et points critiques", *Dialectiques*, primavera de 1976, págs. 3-29. Sobre la ideología dominante, P. BOURDIEU,

los agentes sociales pertenecientes a este aparato o instancia social que cumple por medio de un proceso productivo específico, el proceso educativo (8), unas funciones políticas, ideológicas, económicas, sociales, de inculcación, de selección social, y que depende del desarrollo de este haz de correlación de fuerzas en un momento específico que se concreta en una política general resultante, definida además, por la política de los diferentes subsistemas o aparatos de Estado (uno de los cuales es la Universidad) y enmarcado en un desarrollo también específico de las fuerzas productivas.

O por el contrario se podría decir que sea cual sea la formación social, sea cual sea la Universidad, sus aspectos, dimensiones, y los otros aspectos que intervienen en la misma, como los que acabamos de describir, que sea cual sea el juego del haz de correlación de fuerzas, las funciones sociales de la Universidad permanecerán invariables o se desenvolverán con la misma lógica, como si estuviésemos ante una mano invisible de la que el sistema de enseñanza no se pudiese librar porque está jugando indeleblemente desde un primer momento, nos inclinamos por la primera hipótesis y trataremos de elucidarla refiriéndonos al caso español y acotando nuestro análisis a lo que ha sucedido desde el año 39 hasta hoy. Comenzaremos por establecer unos presupuestos de análisis, que son los siguientes:

Consideramos que el estudio de la educación superior debe insertarse en el análisis de la dominación de una clase y referirse a una formación social determinada en la que se está dando una peculiar relación antagónica de apropiación que tiene repercusiones económicas, políticas, culturales y sociales, así como existenciales, según sea la posición de los agentes sociales en dicha relación. Es decir, la enseñanza superior debe pues, insertarse en el cuadro de la reproducción social, de la reproducción cultural y en el estudio de los mecanismos institucionales de reproducción de la estructura de relaciones entre las clases y entre las fracciones de las clases dirigentes (9).

L. BOLTANSKI, "La production de la ideologie dominante", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* núms. 2-3, 1976, págs. 4-70. Esta revista está dedicada enteramente en estos dos números a la "Dominación simbólica y lucha política". Un análisis concreto de la dependencia de la educación del Estado, de cómo se constituye la Enseñanza en un Estado industrial, del papel que juegan los diferentes agentes e instituciones sociales (profesores, sindicatos, asociaciones de padres, patronal, administración, ministerios, etc.) en la puesta en práctica de la educación lo ofrece PASCALE GRUSON en su obra prologada por ALAIN TOURAINE, *L'état enseignant*, Mouton/EHESS, 1978.

(8) Nos referimos al proceso productivo que se da tanto en la educación formal como en la informal. Con relación al análisis de la educación como proceso productivo véase I. FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Sistema de enseñanza y democracia*, Siglo XXI, 1980. En este trabajo se intenta aplicar a la educación desde un punto de vista teórico el análisis marxista de la Economía Política.

(9) PIERRE BOURDIEU, J. C. PASSERON: *La reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement*, Minuit, 1970. PIERRE BOURDIEU: "Reproduction culturelle et reproduction sociale", *Information sur les sciences sociales*, X, 2, 1971, páginas 45-79. PIERRE BOURDIEU: "Les modes de domination", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núms. 2-3, junio 1976, págs. 122-132.

Concebimos la enseñanza superior como un mecanismo que realiza una contribución específica con relación al conjunto de instrumentos de dominación puestos en funcionamiento por las clases dominantes.

Como instrumento específico de dominación se debe analizar la enseñanza superior teniendo en cuenta que la educación ocupa en la reproducción de la estructura de clases un lugar estratégicamente influyente contribuyendo a la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre las clases, es decir, que se analizan las leyes por las cuales las estructuras tienden a reproducirse produciendo agentes dotados de sistemas de disposiciones, capaces de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y que contribuyen, por tanto, a reproducirlas. Las clases dominantes cuentan con la educación superior como un aparato de estado en funcionamiento que trata de producir y reproducir la ideología dominante que les es necesaria, las relaciones sociales de producción y dominación. Es decir, como un instrumento que a través de la inculcación ideológica (métodos, contenido, gestión, distribución del espacio, etc.), de la conservación y transmisión de la cultura, de la integración social, de la formación para el empleo, etc. Trata de legitimar el orden establecido por medio del establecimiento del consenso social y mantener los privilegios de las clases dominantes dando lugar, como en el caso de la Universidad española, de la que anteriormente hemos señalado varios aspectos, a un comportamiento diferenciado según el origen social, y que se manifiesta, como hemos visto, por dificultades y handicaps económicos, sociales, culturales, en relación con los estudios, por la pobreza y falta de presupuestos para la Universidad y la investigación, por la actitud restrictiva de las castas profesoras, por las presiones de las profesiones establecidas y grupos de presión y por otra serie de factores, que tratan de imponer según las circunstancias, en virtud de la lógica aristocrática del nivel, de «las necesidades del país», de la calidad y rentabilidad de la enseñanza, etc., lo que mejor responde en cada momento a sus intereses y privilegios que, en la actualidad de España, pueden referirse a la creación de

PIERRE BOURDIEU a lo largo de sus publicaciones en el Centre de Sociologie Européenne, en la revista que dirige y que acabamos de citar y en sus numerosas obras de entre las que resaltamos *La Reproducción*, ya citada; *La Distinción, Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979, y *Le sens pratique*, Minuit, 1980, realiza una aportación, en lo que va de siglo, fundamental en el campo de la sociología y en especial en la sociología de la educación. Construye todo un esquema conceptual ("habitus y ethos de clase", arbitrario cultural y violencia simbólica, autonomía relativa, "avenir de classe", bien simbólico y mercado de bienes simbólicos, capital cultural, lingüístico, económico y social, campo intelectual, político y religioso, cultura objetiva y subjetiva, condición y posición de clase, disposición, distinción y gusto, etnocentrismo de clase, herencia cultural, ideología carismática del don, de mérito y populista, integración lógica e integración moral, interiorización, legitimidad cultural, monopolio del poder de legitimación, objeto construido y objeto preconstruido, poder simbólico, probabilidad objetiva y esperanza subjetiva, relaciones simbólicas, reproducción cultural y social, estrategias y estrategia de reproducción, estructura, valor, etcétera) para analizar la reproducción cultural, política, económica, social e existencial en lo que pudiéramos llamar "una Crítica de la Economía Política de los bienes simbólicos" y por la cual analiza las relaciones y las implicaciones de las formas complejas y de las formas elementales de dominación.

Universidades privadas o a la privatización de las que hay, al aumento de las tasas, a la vinculación de alguna manera con la Iglesia, etc.; todo lo cual se propone como justo y necesario invocando el interés general.

El sistema de enseñanza funciona como un sistema de clasificación pero también como un sistema de producción de clasificaciones, que son siempre en último análisis, sistemas de clasificaciones sociales referidas a la relación de apropiación, a las clases sociales, a las relaciones sociales de producción y dominación. Pero este funcionamiento se lleva a cabo de una forma más o menos oculta, según el juego del haz de correlación de fuerzas. La homologación entre la estructura del sistema de enseñanza (jerarquía de disciplinas, especialidades, etc.), y las estructuras mentales de los enseñantes a profesores (cualificaciones académicas de los estudiantes, prácticas educativas e investigativas, autoconcepción de su papel, etc.) es el comienzo de la consagración, del orden social mantenido e impuesto por las clases dominantes, referido siempre al momento en que se encuentra el juego de haz de correlaciones de fuerzas. Los enseñantes o profesores, bajo la apariencia de neutralidad, objetividad, justicia y naturalidad que da la institución escolar (en sentido amplio) realizan clasificaciones escolares que no son otra cosa que clasificaciones sociales, por las cuales los estudiantes legitiman e interiorizan la selección y la eliminación, la cultura noble, reproduciendo por esta vía, de una manera disimulada, la división social del trabajo. Esta forma disfrazada de transmisión-reproducción del poder y de los privilegios es la que mejor se adapta a sociedades que han sustituido las formas más manifiestas y patentes de la transmisión-reproducción autoritaria del poder y de los privilegios por formas democráticas más sutiles. Sin embargo, el paso de esta transmisión autoritaria que podemos referir a un poder total, ostentoso, arbitrario e incontrolado que es tanto más fuerte cuanto y cuando más se manifiesta como tal, a un poder difuso, sutil y en cierta forma arbitrado y controlado, que es tanto más fuerte cuanto y cuando menos se manifiesta como tal no se da de una forma mecánica, lineal, químicamente pura, sino que, por el contrario, y en este caso el ejemplo de España es muy ilustrativo, se da de una forma compleja, contradictoria, discontinua y dialectica que tiene por resultado una situación en la que superponen elementos de uno u otro tipo de transmisión, si bien uno de estos puede tener un carácter dominante. Su elucidación, la del sistema de enseñanza superior, depende del juego del haz de correlaciones de fuerzas y del contexto histórico y tecnológico, pero donde estos factores (haz, técnica, historicidad (10) juegan

(10) Sobre el concepto de historicidad y luchas históricas, véase A. TOURAINE, *La voix et la regard*, Seuil, 1978, capítulo 3, "Les acteurs historiques", págs. 78-101, y el capítulo 5, "Les luttes historiques et l'état", págs. 133-173. TOURAINE en esta publicación presenta lo que él llama la sociología permanente y la intervención sociológica dentro de un modelo de análisis de los movimientos sociales. Del mismo autor con su equipo, véase el análisis concreto de un movimiento social, *Lutte étudiant*, Seuil, 1978. Sobre la crítica ha dicho concepto de historicidad cuyo estudio TOURAINE había ya iniciado en obras como *Production de la société*, Seuil, 1973, y *Pour la sociologie*, Seuil, 1974, véase el artículo de MARC ABELES, "Sociologie et lutte des classes", *Dialectiques*, núm. 13, primavera de 1976, págs. 44-70.

como condicionantes, como marcos de ajuste, pero nunca como determinantes, pudiendo en un momento dado, por la resultante (política universitaria dentro de una política general) del haz de correlaciones de fuerzas y el papel específico del sistema de enseñanza superior, darse lo que parece un desajuste o desvinculación entre ese contexto y dicha resultante. Desvinculación o desajuste que será siempre necesario referir al juego de esa correlación de fuerzas y por tanto decir que la Universidad es un reflejo de la sociedad no es decir prácticamente nada. La Universidad es necesario referirla por lo que acabamos de señalar al juego de un haz de correlación de fuerzas, a un contexto histórico y tecnológico y explicarla por su especificidad, por su lógica interna, por la plasmación concreta de ese haz y de ese marco en su interior, en el proceso de su funcionamiento. Ello quiere decir que la Universidad y sus funciones es necesario estudiarlas por el análisis de los mecanismos, engranajes, códigos, claves, etc., que se dan en su proceso productivo y no por factores externos, a los que si bien es necesario tener en cuenta en la influencia de dicho proceso como explicaremos más adelante al analizar la autonomía relativa que posee el sistema de enseñanza y en concreto la enseñanza superior. Condición esta en virtud de la cual el sistema de enseñanza y la Universidad desarrollan satisfactoriamente sus funciones.

En otro orden de cosas debemos señalar que si bien consideramos la enseñanza superior como un aparato de Estado vinculado a una estructura de clases y a una relación de apropiación, que cumple unas funciones sociales para mantener dicha relación, la eficacia de este cumplimiento reside en su *autonomía relativa*, es decir, en su lógica interna definida por la relación pedagógica, por la relación de comunicación que se da en dicha instancia; lo cual quiere decir que el funcionamiento de la misma se explica no por factores externos, exógenos, que la determinarían irremediabilmente, sino por factores internos, endógenos, por los mecanismos y engranajes de dicha instancia, de dicho proceso productivo, que hacen que se de un tipo de funcionamiento y no otro, si bien condicionado por esos factores exógenos que nosotros definíamos como el juego de un haz de correlaciones de fuerza, historicidad y técnica. Podemos describir, por tanto, dicha lógica interna, entre otras cosas, por la transformación que ejerce dicho aparato de la materia prima que recibe y manipula, a través de la relación pedagógica, de los mecanismos y engranajes que la definen en un producto acabado. Proceso de producción (el de enseñanza universitaria) que no puede ser absolutizado y explicado por sí mismo, sino que debe ser enmarcado en un mecanismo de producción mucho más amplio y complejo, definido por la relación de apropiación, las relaciones sociales de producción y dominación. Cuando nos hemos referido a la función de reproducción que realizaba dicho aparato, lo hacíamos considerando que se daba no una reproducción simple, sino contradictoria, compleja y dialéctica de las relaciones sociales de producción y dominación que no podían ser consideradas en abstracto, sino teniendo en cuenta, dentro de su autonomía relativa, su vinculación con la formación social específica, las condiciones históricas culturales y sociales, y con el juego del haz de correlaciones de fuerzas en sus diferentes dimensiones.

Abordando el sistema de enseñanza «Superior» en sus diferentes funciones (inculcación de una cultura legítima, legitimación, transmisión cultural, de regulación social, de vinculación con la economía, de influencia sobre el haz de correlaciones de fuerza) se ve que la autonomía relativa es siempre la contrapartida de una dependencia más o menos oculta que pretende legitimar, a partir de una independencia ilusoria, la cultura y las relaciones sociales dominantes; así como asegurar, por tanto, el mantenimiento del orden social.

Podemos señalar pues, siguiendo a Pierre Bourdieu, las siguientes funciones sociales que realiza la Universidad, no sin antes señalar que dichas funciones no hacen referencia a una sociedad global, en abstracto, sino que se refieren a una sociedad dividida en clases.

II.1. *Funciones sociales de la Universidad.*

Bourdieu distingue entre funciones internas y funciones externas. Las funciones internas serían las siguientes:

A) *Función de conservación social.*—En este caso la Universidad trataría de conservar la cultura legada por el pasado, la ortodoxia cultural. Cultura que sería una u otra según el juego del haz de correlación de fuerzas, el momento histórico y la técnica.

B) *Función de transmisión de la cultura pasada.*—Sería la función que, al igual que la Iglesia, tuviese por finalidad la inculcación de una doctrina, una cultura. Sería, pues, una función de adoctrinamiento. Como señalamos anteriormente, podría explicarse el funcionamiento del sistema de enseñanza por la transformación que realiza dicho sistema de enseñanza sobre una materia prima a través de un proceso de producción específico para convertirla en un producto acabado, en este caso el producto haría mención a la inculcación en el agente social transformado de unos hábitos («habitus») (11), que Bourdieu, recogiendo de Durkheim, define como disposición permanente a adoptar una actitud frente, por ejemplo, a ciertos bienes culturales (sabe: comportarse ante cada situación concreta de una manera concreta). Hábitos en los que se plasma lo que la sociedad, por medio de la cultura dominante, reconoce como las cualidades de la excelencia humana. De alguna forma podríamos referirlo a lo que se entiende por estilo universitario («tener estilo», «saber comportarse como un universitario»). Se puede plantear con relación a esta función y al proceso de producción que hemos descrito como sistema de enseñanza, ¿si siempre dicho sistema obtiene un producto perfectamente

(11) Sobre el concepto de "habitus", véase P. BOURDIEU: "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XIX, 3, 1967, págs. 367-388. P. BOURDIEU: "Champ de pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", *Scolies*, I, 1971, págs. 7-26. L. BOLSTANSKI: "L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe", *Revue Française de Sociologie*, 14 (I), 1973, págs. 3-26.

acabado, el mejor de los posibles? ¿Sí, por la utilización de los medios disponibles de una u otra forma, se puede obtener uno u otro producto? Si puede darse un proceso de obsolescencia en la enseñanza superior. Por ejemplo, según la relación pedagógica, según el presupuesto, etc., tendremos uno u otro producto, lo que sin lugar a dudas, estará relacionado, por un lado con la autonomía relativa del propio sistema de enseñanza, y por otro, con el haz de correlaciones de fuerza que lo enmarca, la técnica y la historicidad. Relación compleja y dialéctica, nunca lineal y mecánica.

C) *Función de perpetuarse* por medio de la preparación para la enseñanza y para la investigación, lo cual implica no sólo que el sistema de enseñanza superior contribuye a la conservación de la cultura, sino que también, al menos idealmente, a su transformación.

Con relación a esta función y según el tipo de enseñanza superior se puede verificar que por la lógica del mismo, por su estructura, organización y funcionamiento, por los intereses de los agentes sociales que intervienen en dicho sistema y por la intervención de los agentes dominantes tendremos más que una función de perpetuación, una función de auto-perpetuación. Esto se manifiesta de forma notoria en el caso de la Universidad de España: en la creación de cátedras, departamentos e institutos, en el funcionamiento de las oposiciones y de la distribución de los recursos..., y últimamente en las posturas en torno a la LAU, en especial, en el tema del profesorado y en la composición y funcionamiento de los órganos de gobierno y gestión de la Universidad.

Bourdieu señala las siguientes funciones externas, que tienen una función de adaptación.

A) *Función externa de integración del cuerpo social*.—Siguiendo con Durkheim, Bourdieu señala como este autor daba una importancia capital a esta función en las sociedades industriales para combatir la desagregación inherente a las mismas, la anomía. Es una función de regulación de conductas por la que se produce una filtración legitimadora de los agentes sociales en las diferentes posiciones sociales y con la correspondiente cultura legítima para cada posición al dotar a los mismos de un sistema de valores dominantes lo más homogéneo posible, para reforzar el sentimiento de pertenencia al cuerpo nacional, estatal, etc.

1.º Una integración moral, siempre fundada sobre opciones éticas (pueden ser ideales de una Iglesia, de un partido, de una filosofía, de una secta, etcétera).

2.º Una integración intelectual, que hace referencia a un sistema de categorías de pensamiento, de categorías de percepción del mundo (cultura). El sistema de enseñanza, en este caso, facilitará a los agentes sociales el código, las claves que le permitan percibir el mundo. Código y claves que habrán de ser las mismas, porque de su similitud depende que se de una percepción recíproca adecuada.

B) *Función de preparación a una profesión* para ocupar una plaza en la división técnica y social del trabajo.

Junto a estas funciones que Bourdieu señala, nosotros queremos señalar otra función que denominamos *función política de transformación* y que hace referencia a la incidencia del sistema de enseñanza en el cambio de la correlación de fuerzas y a que las funciones descritas anteriormente permitan la producción, por el sistema de enseñanza, de uno u otro producto. Esta función consiste en la explicitación de la relación pedagógica, en el desvelamiento de los fines ocultos del sistema de enseñanza en la producción de cultura, ciencia, e investigación, de una integración moral e intelectual, etcétera, que incida y transforme las relaciones sociales de producción y de dominación, lo cual permite el planteamiento de las contradicciones sociales en una nueva dimensión donde pueden volver a darse otras funciones de enmascaramiento, produciéndose al mismo tiempo y por esta función política de transformación, la continuación del proceso de superación y transformación de las contradicciones sociales.

Este carácter multifuncional del sistema de enseñanza impide la referencia al sistema de enseñanza y, en concreto, a la educación superior, distinguiendo sólo una o varias de las funciones pero no todas las que se realizan. Nos encontramos así que según el haz de correlación de fuerzas y el tipo de sistema político vigente (autoritario, liberal, el de los llamados países socialistas, etc.) se pondrá el acento en una u otra función. Podemos pues, en estas circunstancias plantearnos las siguientes cuestiones y que enlazan con las planteadas inicialmente:

—¿Qué relación hay entre la jerarquía de las funciones del sistema de enseñanza y la jerarquía social?

—¿Cuál es la función de un sistema de enseñanza para las diferentes clases sociales en una sociedad definida por una relación de apropiación, unas relaciones sociales de producción y dominación, en un momento histórico determinado y con un juego de correlación de fuerzas determinado?

—¿Cómo se sitúan las diversas clases sociales en relación a las funciones del sistema de enseñanza?

Las funciones dominantes del sistema de enseñanza en una sociedad dividida en clases son de conservación social. El sistema de enseñanza superior, pero no sólo el superior, elimina con tanta más fuerza los agentes sociales cuanto más bajo es su origen social, es decir, cuanto más desgarnecidos económica, social y culturalmente se encuentran.

El sistema de enseñanza superior consagra la transmisión del capital cultural realizada a través de la herencia familiar, convirtiendo las desigualdades de hecho ante la cultura en desigualdades de mérito o de dones. El sistema de enseñanza mistifica socialmente a los agentes sociales más desfavorecidos al encerrarlos en su destino social, dándose esta mistificación en mayor grado precisamente en los que han sido liberados de sus desigualdades económicas y sociales por la educación al legitimizar estos su ascensión

por los méritos, lo que da lugar a que la excepción confirme mucho más la regla y legitime la exclusión.

Los fines que las clases sociales conceden a la enseñanza superior son muy desiguales cuando se va de las clases superiores a las populares.

No hay, por tanto, una elección neutra de las funciones que se asignan al sistema de enseñanza. No hay elección de las funciones del sistema de enseñanza al margen del tiempo y del espacio, siendo necesario siempre referirse al sistema de valores de una sociedad dada, de una clase social dada para tener en cuenta como se produce y funciona la jerarquía de funciones. Cuando se especula en abstracto, bajo la apariencia de neutralidad, sobre las diferentes funciones del sistema de enseñanza es, cuando menos, neutro se está siendo en las funciones definidas. Parafraseando a Bourdieu diremos que cada estado del sistema de enseñanza puede ser descrito como el momento de un juego de fuerzas o como el momento de un juego que muestra la resultante de estrategias opuestas.

III. *Análisis de las funciones sociales de la universidad española (1939-1981).*

Consideramos las siguientes hipótesis generales:

- El poder instaurado por las clases dominantes del sistema franquista, legitimadas por un levantamiento y victoria militar sobre el poder legalmente constituido y, en especial, sobre las clases trabajadoras y que ha dado paso a la actual fracción dominante, ha impuesto un sistema de enseñanza superior (12) que por su estructuración, organización y por su funcionamiento; por la organización de sus funciones sociales, ha tratado de mantener y reproducir una relación de apropiación económica, cultural y social, unas relaciones sociales de producción y de dominación que permitiesen la defensa, el mantenimiento y la reproducción de los intereses y privilegios sociales de estas clases. Un sistema que, aún en los momentos más alejados del levantamiento militar, incluso después de la muerte del dictador, tuvo siempre como legitimación manifiesta o latente la administración de esta victoria militar. Un sistema de enseñanza superior que debe ser

(12) Aparte de los trabajos citados anteriormente al respecto sobre la Universidad española o que incidan en su estructura, organización o funcionamiento podemos incluir también, entre otros, los siguientes: D. ARTIGUES: *El Opus Dei en España*, Ruedo Ibérico, París, 1968. J. YNFANTE: *La prodigiosa aventura del Opus Dei*, Ruedo Ibérico, 1970 (sobre el Opus señalemos también los trabajos de CARANDEL y muy especialmente el de A. MONCADA). A. C. COMÍN: "Educación 1938-1970: de la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática", *Cuadernos para el Diálogo*, 37, 1973. J. L. LÓPEZ ARANGUREN: *El futuro de la Universidad*, Taurus, 1969; *El problema universitario*, Nova Terra, 1968. El artículo citado de V. BOZAL y L. PARAMIO: "Sistema educativo y sistema de clase". I. FERNÁNDEZ DE CASTRO: *Reforma educativa y*

analizado teniendo en cuenta el siguiente juego de correlaciones de fuerza, referido al franquismo y al actual sistema vigente desde el levantamiento militar, y que es el siguiente:

- Correlación de fuerzas a escala internacional.
- Correlación de fuerzas y estrategias del bloque dominante desde la toma del poder por el franquismo hasta 1981.
- Correlación de fuerzas y estrategias entre las clases antagónicas hasta 1981 y desde 1939.
- Correlación de fuerzas y estrategias en el seno de las clases trabajadoras desde 1939 hasta 1981.
- Correlación de fuerzas y estrategias desarrolladas en la Universidad, aparato de estado dotado de autonomía relativa, y que hacen referencia a los agentes sociales que intervienen en la misma.

El tipo de legitimización autoritaria del bloque dominante desarrollado con el inicio del franquismo caracteriza marcadamente la jerarquía de las funciones de la enseñanza superior y la organización, estructura y funcionamiento de la misma teniendo siempre en cuenta el juego del haz de correlaciones de fuerza, la historicidad y la técnica. El tipo de transición política a la democracia debido al juego del haz de correlación de fuerzas a la historicidad y a la técnica, que dará paso a la legitimación democrática presidida por una fracción del bloque dominante originaria, surgida e impregnada en y por la legitimación autoritaria (bloque dominante en el que ten-

desarrollo capitalista. Informe crítico sobre la Ley General de Educación, Edicusa, 1973. A. FONTÁN: *Los católicos en la Universidad española actual*, Punto Europa, 1971. P. LAÍN ENTRALGO: *El problema de la Universidad*, Cuadernos para el Diálogo, 1968. P. LAÍN, J. MARÍAS, J. MARAVALL et al.: *La Universidad*, 1969. A. LATORRE: *Universidad y sociedad*, Ariel, 1974. F. ORTEGA: "Educación y desarrollo capitalista en España 1959-1974", *Cuadernos de Realidades Sociales*, núms. 14-15, enero 1979, págs. 103-123 (el número de esta revista está dedicado a la Sociología de la educación con artículos de J. Varela, J. M. Vázquez, A. Pérez, M. Maceiras, J. Monreal-A. Viñau y M. E. Gómez. Ortega publicó en esta revista, así como en otras de divulgación como *Sábado Gráfico*, artículos sobre la Universidad y la educación en España). ORLANDIS: *La crisis de la Universidad en España*, Rialp, 1966. C. PARIS: *La Universidad española: Posibilidades y frustraciones*, Edicusa, 1974. V. PÉREZ DÍAZ: *Cambio tecnológico y proceso educativo en España*, Seminarios y Ediciones, 1972. M. DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Labor Politeit, 1980. J. RUBIO: *La enseñanza superior en España*, Gredos, 1969. E. TIERNO GALVÁN: *La rebelión juvenil y el problema en la Universidad*, Seminarios y Ediciones, 1972. A. TOVAR: *Universidad y educación de masas*, Ariel, 1968. Número extraordinario de la revista *Sistema* dedicado a "la reforma universitaria" con artículos de E. DÍAZ, S. GINER, J. PRATS, M. A. DURÁN, AMANDO DE MIGUEL y J. MARSAL, F. LAPORTA, F. SAVATER, A. MONCADA y una encuesta sobre la Universidad a profesores universitarios (las revistas *Argumentos*, *Cuadernos de Pedagogía*, entre otras, dedicaron números extraordinarios a la Universidad).

drán una gran influencia sectores como el Ejército, la Iglesia y la Gran Banca) definirá el entramado institucional y, por supuesto, la enseñanza superior (estructura, organización y funcionamiento) de forma prácticamente equiparable a la puesta en pie por la legitimación autoritaria.

Si bien se eliminarán aquellos aspectos más ostentosos, la simbología y referencias que caracterizaban dicha legitimación y que eran más molestos, menos homologables con la nueva legitimación, lo que a su vez permitiría a la nueva fracción dominante mantener y reproducir bajo nuevas coordenadas el proceso de acumulación, las relaciones sociales de dominación, sin embargo y precisamente por el tipo de transición y por el tipo de la nueva fracción dominante se dará una situación paradójica y compleja definida por la superposición en todo el entramado institucional (y por supuesto, en la enseñanza superior) de factores provenientes de una y otra legitimación. Nos encontraremos así que en un marco constitucional democrático definido por la Constitución y el Parlamento pervivirá la organización, estructura, funcionamiento aptitudes y prácticas provenientes de la legitimación autoritaria en la Universidad y otras instituciones precisamente porque este tipo de funcionamiento, estructura y organización es el que mejor ha permitido mantener y reproducir los intereses y privilegios de las clases dominantes y de sus agentes actuantes en las diferentes instancias y aparatos de estado, los que no están dispuestos a cambiar por miedo a perder el control de los mecanismos de poder y decisión. Puede pues considerarse a España en estos momentos en relación con la Europa occidental como una sociedad atípicamente democrática debido al hecho que si bien en Europa los bloques dominantes obtuvieron y consolidaron su legitimidad democrática derrotando al fascismo, en España el bloque dominante proviene del triunfo del fascismo sobre la clase trabajadora, lo que da lugar a una pugna entre la inercia institucional-estructural autoritaria presente en la mayoría de instancias sociales como en la Universidad, y la legitimación democrática impuesta por una nueva fracción del bloque dominante, por el juego de haz de correlaciones de fuerza, la historicidad y la técnica, pero donde al mismo tiempo se da el caso que las actitudes, prácticas y proyectos sobre la forma de inscribir y hacer real la nueva legitimación democrática en el entramado institucional y en el tejido social, son completamente diferentes. Lo que permite afirmar que la actual fracción dominante en el poder trata sólo de cambiar lo imprescindible, lo menos presentable para continuar en el mismo, manteniendo la relación de apropiación y, por tanto, bajo una nueva perspectiva, las relaciones sociales de producción y de dominación. Se ha reducido pues el carácter ostentatorio y total del poder, pero junto al aumento de una mayor sutileza en su actuación aún persisten aspectos primarios del mismo y si bien se ha reducido su carácter completamente incontrolable permanecen esferas, prácticas, instancias sociales y aparatos de estado donde se dan, considerando siempre su lógica interna, su reinterpretación del marco (juego de haz de correlación de fuerzas, historicidad y técnica) importantes dosis de arbitrariedad.

Vemos así que si tenemos en cuenta el momento en que el franquismo gana la guerra civil con una vinculación exterior presidida por una correlación de fuerzas favorables al fascismo, con un bloque dominante integrado por la oligarquía financiera y terrateniente, la Falange, la aristocracia y los sectores vinculados con la Iglesia preconciliar, etc., polarizado y galvanizado, sin fisuras y, en principio, sin luchas determinantes por parcelas de poder que representaba Franco, y debido a la guerra que había acabado con el aplastamiento de las clases trabajadoras, se constituirá un régimen profundamente autoritario, un poder que nosotros anteriormente habíamos conceptualizado como total, ostentoso, arbitrario e incontrolado. En este caso, las funciones sociales internas de la Universidad (de conservación social, de transmisión de la cultura pasada o de adoctrinamiento, de perpetuación) y las funciones externas (de integración del cuerpo social —integración moral e intelectual— y de preparación a una profesión), junto a la función política de transformación, estarán presididas por el juego del haz de correlaciones de fuerzas dado que venimos de señalar y que se concreta en la transmisión de una cultura específica (imperio, defensa de occidente, etc.) en la preeminencia de la función interna de adoctrinamiento y en el establecimiento de un determinado tipo de hábitos (autoritarios) y de una integración y conservación específica del cuerpo social, profundamente elitista, autoritaria, uniforme y corporativa. La concepción totalitaria del poder dará lugar a un sistema educativo corporativista, elitista, autoritario, centralista y uniforme. El Estado, la Patria, se identifica a Franco. El poder residirá en la unidad, es decir, en la uniformidad. Para afirmar e imponer su autoridad y para defender los intereses económicos y políticos de las clases dominantes en este primer momento, Franco y su régimen reprimen de una manera sistemática y calculada, toda diversidad política cultural y lingüística.

Es necesario imponer una doctrina única y común para todos, una mentalidad general idéntica. Es preciso pues luchar contra «las teorías perniciosas y subversivas del orden social que tratan de singularizarse». Todas las regiones y países de España deben de tener el mismo sistema administrativo, educativo, cultural, los mismos hábitos y sobre todo la misma lengua. Todo debe referirse a través de los Principios Fundamentales del Movimiento al «Caudillo», «Generalísimo» que representa la grandeza de la Patria y que ha sido elegido por Dios mismo para luchar contra el Marxismo, la Masonería, el Liberalismo y el Separatismo. La concepción totalitaria del poder definiría el modelo que el franquismo impondría en la Universidad. La Universidad bajo el franquismo sería, antes que nada, un instrumento específico de dominación, un instrumento de política, de poder estatalizado, en una palabra, del Régimen. Un aparato de Estado que funcionará a la ideología primaria (13), a la violencia, por medio del cual el franquismo impondría y reproduciría la ideología autoritaria dominante, las relaciones sociales

(13) Véase el artículo citado de L. ALTHUSSER, "Ideologie et appareils ideologiques d'etat".

de producción, las relaciones de dominación y explotación basadas en una explotación intensiva de los trabajadores.

La Universidad tendría fundamentalmente como base de su enseñanza:

- El sometimiento e interiorización de la jerarquía impuesta desde el Ministerio de Educación y Ciencia.
- La asimilación pasiva de los no discutidos, abstractos, metafísicos y pseudoteorizantes métodos y contenidos impartidos en la Universidad y ajenos a toda problemática política, económica, social y cultural, que no fuese la de las clases dominantes.

Lo cual se realizará no sólo por la imposición de contenidos, sino también por la inculcación de prácticas.

La difusión de la doctrina común, uniforme e igual para todos, no sería posible más que si el Estado dispusiese de una organización fuertemente jerarquizada y de un cuerpo de profesores completamente sometidos que dispondrían del monopolio de la enseñanza superior. Cuerpo de profesores que serían cooptados por el poder y que actuarían como gendarmes intelectuales y como agentes privilegiados para la reproducción de la ideología dominante.

Por lo que se refiere a la gestión habría que decir que la subordinación de la Universidad frente a la administración central sería total. La autoridad franquista se ejercería, de una forma total y absoluta, sobre todas las universidades del Estado a través del Ministerio de Educación y Ciencia. El Ministerio de Educación y Ciencia tendría una competencia prácticamente exclusiva en todo lo que se refiere a la enseñanza superior; ya se tratase de problemas académicos o pedagógicos o de cuestiones administrativas o financieras. El Ministerio decidiría sobre la elaboración, contenido y reforma de los programas y planes de estudio de las facultades, sobre las inversiones y presupuestos, y, sobre la nominación, promoción y remuneración del profesorado. El Ministerio de una forma directa o indirecta intervendría en el nombramiento de rectores, decanos, secretarios generales, directores de colegios mayores, juntas de gobierno, etc. Estando totalmente marginados de las instancias de gestión, administración y dirección de la Universidad los estudiantes, profesores no numerarios y personal no docente. Los profesores por otra parte, deberían jurar al hacerse cargo del nombramiento, los Principios Fundamentales o que informan el Movimiento Nacional.

Los servicios universitarios prácticamente inexistentes y destinados a favorecer a las clases altas estarían centralizados y controlados por el Sindicato Español Universitario (SEU) vinculado orgánicamente al movimiento y que intervendría al igual que la Iglesia en la enseñanza (religión, formación del espíritu nacional o formación política, asociaciones, etc.), y en la organización de todo tipo de actividades (culturales, sociales, recreativas y deportivas). Se controlaría y reglamentaría hasta la constitución y desfiles de las Tunas. Los agentes de control y represión estarían presentes de una forma manifiesta y oculta en la Universidad formando parte del profesorado, del per-

sonal administrativo y subalterno, del personal de los servicios y de los estudiantes.

La organización del espacio y del tiempo, la ordenación del territorio respondería a esta filosofía. Todo sería reglamentado, intervenido y controlado por el poder total.

Una palabra podría caracterizar a todas las Universidades del Estado español: Uniformidad. Todas las facultades prepararían los mismos estudios, enseñarían las mismas materias, exigirían los mismos exámenes y distribuirían los mismos grados. La Universidad de Madrid tendría todas las facultades, las Universidades del resto de España se definirían por defecto con relación a Madrid. Es decir, que según sea el momento histórico del haz de correlación de fuerzas tendremos una u otra jerarquía de las funciones sociales, lo que se manifestará y afectará al grado de autonomía relativa del aparato de estado que es la enseñanz superior; siendo su capacidad de ocultación o de enmascaramiento de las relaciones de explotación y de dominación y por tanto la violencia simbólica (14), el tipo de conservación social, el grado de adoctrinamiento y de perpetuación, el tipo de preparación para la profesión, la integración moral e intelectual, la función política de transformación, de una u otra forma según vayamos cronológicamente desde el poder total, ostentatorio, arbitrario e incontrolado del primer momento del franquismo, al tipo de poder actualmente vigente, definido por un nivel específico de la técnica y por el juego del haz de correlaciones de fuerza que dan lugar a un poder difuso, sutil y, en cierta forma, arbitrado y controlado, pero que no es químicamente puro en estas condiciones que venimos de señalar, sino en el que se imbrican por las fracciones del bloque dominante actualmente en plaza, por el tipo de transición política, elementos mixturados que tienen que ver con ambos tipos de poderes. Si bien, por la fracción actualmente dominante del bloque en el poder y por el tipo nuevo de legitimación (democrática), el polo dominante es el del poder difuso, inciden en la realidad social española y perviven elementos del poder total, lo que se plasma de una manera evidente en la estructura, organización y funcionamiento de la enseñanza superior en España, como señalábamos al referirnos a los diferentes aspectos y dimensiones de la enseñanza superior o que incidían en ellos.

Se da pues, una u otra jerarquía de las funciones sociales de la Universidad según va avanzando la cronología (15) y el desarrollo de la correlación de fuerzas en un marco técnico e histórico, a saber: «La vinculación con el fascismo alemán e italiano, la derrota del mismo y la dependencia de

(14) Véase la obra citada de PIERRE BOURDIEU y J. C. PASSERON: *La reproducción*, "Libro I. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica", págs. 39-108.

(15) SALVADOR GINER, en el artículo citado "Libertad y poder político en la Universidad española...", propone la siguiente cronología para analizar la universidad franquista: I) Universidad "fascista" (1939-1954). II) Universidad "reaccionaria" (1955-1966). III) Universidad del "reformismo antidemocrático" (1965-1971). IV) Fase de crisis real de la Universidad no sólo franquista sino tradicional española (1972-1978).

los aliados, la guerra fría, el inicio de la reorganización del movimiento obrero y estudiantil, las primeras disputas por parcelas de poder en el bloque dominante, el período de la autarquía, el plan de estabilización y los comienzos de la búsqueda del reconocimiento y vinculación con el Mercado Común, la entrada de los tecnócratas, el desarrollo de los enfrentamientos con el movimiento obrero y estudiantil y de las luchas por esferas de poder e influencia en el bloque dominante. El desarrollo del turismo, la emigración y la entrada de las inversiones extranjeras. La consolidación del movimiento obrero y estudiantil que se extendería a sectores profesionales. El boom europeo y «el milagro español». La Ley de Educación. El Consejo de Guerra de Burgos. La muerte de Carrero y la crisis económica internacional. La muerte de Franco y el desarrollo de la oposición. El triunfo de la reforma Suárez y de la UCD de las elecciones. La elaboración de la Constitución, el consenso, los Pactos de la Moncloa, la LAU...; la desmovilización de las organizaciones obreras y del movimiento estudiantil. La agudización de la crisis económica. La dimisión de Suárez y las disputas por el poder en el seno de la UCD. El intento de golpe de estado y el gobierno minoritario monocolor de UCD. Todo ello y a lo largo de los 42 años, enmarcado con cambios en el juego del haz de correlaciones de fuerza, pero influenciado siempre dicho juego por la presencia de sectores del bloque dominante y por grupos de presión o de influencia (ejército, Iglesia, Gran Banca), que, defensores siempre de la legitimidad de la victoria militar, si bien en estos momentos no son la fracción dominante, han impuesto criterios de actuación y de intervención que se han desarrollado con mayor o menor incidencia pero de una forma real a lo largo de los 42 años y que se han plasmado, según se iba desarrollando la cronología, la técnica y el haz de correlación de fuerzas, en todo el tejido social y en los diferentes aparatos de estado, incluyendo por supuesto, la educación y la enseñanza superior.

Son los aspectos y criterios que hacen referencia al poder totalitario y ostentoso: la represión, la censura, el autoritarismo, la arbitrariedad, el burocratismo, la corrupción y la acumulación incontrolada.

Se comprueba de esta manera como en la educación y, en concreto, en la enseñanza superior intentos de fracciones del bloque dominante para reestructurar y racionalizar el sistema, para favorecer la relación de apropiación y el proceso de acumulación, para hacer frente al alza del movimiento estudiantil (los cuales se habían generalizado en toda Europa y desencadenado amplios procesos de reforma de la Universidad), como eran la Ley General de Educación, por la pervivencia en el bloque dominante de sectores decididamente partidarios de la legitimación autoritaria y del carácter arbitrario e incontrolado del poder, quedaban mediatizados cuando no incumplidos por la lógica propia y la inercia del sistema autoritario.

Establezcamos el siguiente cuadro (16):

EDUCACION TRADICIONAL
(Universidad)

Legitimación autoritaria.
Legislación manifiesta que acepta la existencia de clases superiores.
Universidad de clase, elitista.
Cultura reservada a las clases altas, fuerte selectividad.
Selección legitimada por el origen de clase.
Proclamación de la cultura de las clases altas como medio de dominación. Preponderancia de los estudios de humanidades.
Culto rendido a los "sabios y maestros enciclopédicos".
Diploma, prestigio de clases.
Educación de adoctrinamiento y de integración moral.
Exclusión de la mujer del mundo del trabajo y referencia de la misma a unos estudios determinados.
Educación transmisora de ideología espiritualista y de la moral tradicional y autoritaria.
Formación autoritaria, ideologista, presidida por "principios inmutables, carismáticos y eternos" que hacen referencia a valores intangibles: a Dios, la Patria, la Raza, el Caudillo, la Verdad.
Sumisión: validez de los argumentos de autoridad.
Paternalismo.
Metafísica.
Nacionalismo patriótico.
Politización e ideologización ultra.
La vocación como conformidad y confirmación con el origen social, prima en la elección de la carrera.
Enciclopedismo.

EDUCACION TECNOCRATICA
(Universidad)

Legitimación democrática.
Legislación que enmascara y niega la existencia de clases invocando el interés general.
Universidad de masas.
Democratización de la enseñanza. Igualdad de oportunidades.
Proclamación de la educación para todos.
Proclamación de la cultura como medio de eficacia y rendimiento. Preponderancia de los estudios técnicos.
Culto rendido a los técnicos.
Diploma necesario para la entrada en el trabajo.
Educación referida a las necesidades de trabajo.
Introducción de las mujeres en el mundo del trabajo y aumento del campo de estudios referidos a la misma.
Educación transmisora de la ideología tecnocrática.
Formación "neutra", desprovista de "valoraciones" que colocan en primer lugar la ciencia y la técnica.
"Colaboración".
"No-Dirigismo".
Positivismo.
Europeísmo.
Apoliticismo. Neutralidad.
Salidas: En la elección priman las facilidades de colocación y la rentabilidad social.
Especialización.

(16) A. LINARES, en su artículo "Las ideologías y el sistema de enseñanza en España", *Horizonte Español*, tomo II, 1966, págs. 131-168, propone un esquema de análisis de la Ideología Tradicionalista y de la Ideología Tecnocrática (pág. 157). Véase, también del mismo autor, "Ideologie et enseignement", *Partisans: Espagne*, 1967, núms 34-35, enero 1967, págs. 41-58.

Si consideramos el cuadro anterior comprobamos que, con referencia a las fracciones del bloque dominante y al juego del haz de correlación de fuerzas, se daba la mayor o menor presencia de las características incluidas en ambos tipos de educación, según sea la fracción que domine, la historicidad y la técnica. Al tener en cuenta el surgimiento del franquismo, que cortó de raíz el proceso de modernización que suponía para la educación la Segunda República y al imponer, en todas las instancias del aparato de estado universitario, de forma violenta, este modelo de educación tradicional, su evolución, teniendo en cuenta los cambios en el bloque dominante que querían cambiarlo todo sin cambiar nada, manteniendo de alguna forma los principios y los criterios de la legitimación autoritaria, se producía, como en la Ley de Educación, por proclamaciones legales que no se plasmaban completamente en la práctica real o que lo hacían de tal forma que la inercia, la estructura, organización y funcionamiento del sistema anterior seguían siendo dominantes. Porque además creían que esta situación era la que les garantizaba el mantenimiento de sus posiciones y privilegios.

En definitiva, podemos señalar las siguientes fases: una primera que va desde 1939 a 1970 y que podemos subdividir en los siguientes períodos; 1939-1946, 1946-1951, 1951-1956, 1956-1959, 1959-1970, correspondientes a la época de post-guerra y esperanza del franquismo en el triunfo del nazismo, derrota del nazismo y aislamiento, época de la guerra fría e inicio de la dependencia y vinculación con Estados Unidos y los aliados, resurgir del movimiento obrero y estudiantil, plan de estabilización, milagro económico y consolidación del movimiento obrero y estudiantil. En esta fase el funcionamiento de la Universidad no es a la violencia simbólica, sino a la real; no a la ideología sutil, sino a la totalitaria; no a la selección oculta, sino a la manifiesta. Sin embargo, la gradación autoritaria sufrirá cambios y modificaciones según el juego del haz de correlación de fuerzas. En la Universidad habrá una intervención jurídico-policial-reglamentaria que controlará, decidirá e impregnará todos los aspectos y ámbitos universitarios por muy nimios que sean:

- Los presupuestos, la organización del espacio y del territorio, los aspectos administrativos, académicos e investigativos (planes de estudio, de curso, programas, asignaturas, tipo de investigación, localización y organización de los edificios, etc.).
- Infraestructura y servicios universitarios (SEU, milicias, tunas, colegios mayores, actividades, etc.).
- Organización del personal dependiente de la Universidad (profesorado numerario y no numerario, personal no docente, oposiciones, formas de acceso y tipos de contratación).

Una segunda fase que podemos subdividir en los siguientes períodos: 1970-1976, 1976-1981.

1970-1976: Puesta en práctica de la Ley de Educación, incorporación junto al movimiento obrero y estudiantil de sectores profesionales, desmoronamiento de la legitimación autoritaria y comienzo de la crisis económica mundial. En este período la función política de transformación de la Universidad alcanza su punto más álgido y la Universidad tecnocrática dentro de un ámbito autoritario trata de ponerse en práctica, sobre todo en aquellos aspectos que hacen referencia al sistema educativo como agente principal justo, neutro y objetivo de promoción social, como polo fundamental del desarrollo económico (teoría del capital humano).

1976-1981: Culminación de la transición a la democracia, inicio de la reforma Suárez, elaboración de la Constitución, legitimación democrática, época del consenso y de los Pactos de la Moncloa, moción de censura e investidura, política educativa de la UCD, Estatuto de Centros docentes no universitarios, apoyo a la Iglesia y a la enseñanza privada, derrumbe de la Universidad Pública, proyecto de Ley de Autonomía Universitaria. La función política de transformación de la Universidad pierde relevancia y pasa a un primer plano el inicio de proceso de reconversión de la política universitaria para adoptarla a las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales a escala nacional y a escala internacional.

La LAU y el proceso de su elaboración dentro ya de una relación de apropiación y de un proceso de acumulación definitiva por una legitimación democrática, manifiesta en todos sus niveles el juego del haz de correlación de fuerzas con una técnica e historicidad específica. Pero donde, al producirse el paso a la democracia por el dominio de una fracción del bloque dominante, que considera este proceso como el más necesario para su mantenimiento en el poder pero sin la capacidad de convencimiento y la fuerza necesaria para hacer efectivo dicho proceso democratizador en todas las instancias y aparatos del estado, junto a fracciones del bloque dominante con fuertes resortes de poder y defensoras de la legitimación de la victoria militar, así como junto a unas fuerzas de oposición establecidas en el parlamento y a nivel social, supone el intento, por parte de esta fracción dominante, de que la Universidad española revise su organización, estructura y funcionamiento, la jerarquía de sus funciones sociales para responder a las necesidades del actual proceso de acumulación, a la correlación de fuerzas con la oposición. Lo que implicaría un cierto replanteamiento de los objetivos y de la estructuración, organización y funcionamiento tal y como se venían planteando hasta la fecha (Universidad-servicio público, tipo de profesorado, gestión y gobierno, autonomía, selectividad), para mejor mantenimiento y reproducción de la relación de apropiación. Sin embargo, por parte de otros sectores del bloque dominante, con otra valoración de la correlación de fuerzas, se plantean que para mejor reproducir también dicha relación de apropiación, los cambios deben responder a la línea ya iniciada

en el Estatuto de Centros, con lo que mantendría la Universidad pública tal como está, deteriorada y depauperada, reservándola para las clases medias, para la promoción de profesionales intermedios, mientras que consolidaría y desarrollaría con importantes recursos la vía noble de las universidades privadas, elitistas y tecnocráticas, continuación natural de los colegios privados elitistas que controlan, y que servirían para formar los altos y cualificados profesionales que requiere el actual desarrollo español, todo ello con las funciones sociales de integración moral e intelectual, de control social ocupando un lugar relevante al estar dichos sectores vinculados a la Iglesia, lo que al mismo tiempo reforzaría la distinción, y las diferencias sociales como sucede, ya ahora, en los colegios elitistas privados.

La función política de transformación (17) que nosotros incluimos dentro de las funciones sociales de la Universidad, se pone claramente de manifiesto a lo largo de la cronología reseñada en el momento en que las clases trabajadoras, por el desarrollo en sí, del proceso de acumulación y de la técnica, así como por su propia lógica interna y autonomía relativa, inician su recomposición y salen a la luz del día.

El debate abierto con la discusión de la LAU sobre la selectividad tomando como pretexto la calidad de la enseñanza, «la masificación», el paro de licenciados, así como el relativo a la libertad de enseñanza no sería más que la justificación de una serie de medidas adoptadas y a adoptar en la Universidad (aumento de tasas, privatización de la Universidad, etc.), para satisfacer mejor los intereses económicos, políticos y culturales de las clases dominantes vinculadas al gran capital. Lo que se plasma en el juego del haz de correlación de fuerzas, haciendo especial hincapié en el mismo a la dimensión internacional, y en la técnica.

(17) Sobre la función política de transformación de la Universidad, véanse entre otras las siguientes obras: J. ARDINO: *Perspectivas políticas de la educación*, Narcea, 1980. R. DEBRAY: *Le pouvoir intellectuel en France*, Ramsay, 1979, capítulo II: "Le cycle universitaire" (1888-1930), págs. 53-72. P. FERNÁNDEZ BUEY: *Documentos sobre el movimiento estudiantil español*, Materiales, 1977. J. M. FARGA: *Universidad y democracia en España: 30 años de lucha estudiantil*, Era, 1969. J. M. MARAVALL: *Dictadura y disenso político: Obreros y estudiantes bajo el franquismo*, Alfaguara, 1978. R. FRANCES: *L'ideologie dans l'université*, PUF, 1980. Para el análisis de dicha función consultar entre otras revistas, la colección de *Cuadernos de Ruedo Ibérico y Horizonte español*, *Cuadernos para el Diálogo*, *Triunfo semanal* y *Cuadernos de Pedagogía*, aparte de los diarios y revistas de las organizaciones y fuerzas políticas que han intervenido en la Universidad.

En definitiva, la Universidad, quiérase o no, ocupa un lugar preminente en la lucha de clases (18) en sus diferentes versiones:

- Lucha política (acceso al poder, legitimación del mismo, estructura de relaciones dentro del bloque dominante, etc.: rentabilidad política).
- Lucha ideológica, simbólica-cultural y existencial (lucha de ideas y prácticas, conceptos, disposiciones, creencias gustos, interpretaciones del mundo y de la vida, etc.: rentabilidad cultural-ideológica-simbólica-existencial).
- Lucha económica (lucha en la producción y distribución de los recursos materiales, culturales y humanos: rentabilidad económica).

(18) Sobre el papel de la Universidad en la lucha de clases, aparte de las obras citadas ya anteriormente al respecto, véanse entre otras las siguientes: CH. BAUDELLOT, R. ESTABLET: *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1972. *L'école primaire divise*, Maspero. M. SEGRE: *Ecole, formation, contradictions*, Ed. Sociales, 1978. G. SNYDER: *Ecole, classe et lutte de classe*, PUF, 1976. L. TANGUY: *Le capital, les travailleurs et l'école*, Maspero, 1975. M. A. DURÁN: "Universidad y lucha de clases", *Sistema*, números 24-25, junio 1978, págs. 77-89. E. MEDINA: *La lucha por la educación en España 1770-1970*, Ayuso, 1977. VARIOS (D. LACALLE, C. PARÍS, E. TERRÓN, M. MARTÍNEZ LLANEZA, etc.): *Hacia una nueva Universidad*, Ayuso, 1977.

LA CULTURA ACADEMICA: ¿DISCIPLINA, PROFESION, EMPRESA O SISTEMA?

Amparo ALMARCHA

Todas las entidades sociales tienen un lado simbólico, una estructura social, así como una cultural, pero en formas que difieren ampliamente en su grado y concepción. En organizaciones formales, las diferentes estructuras y tecnologías dan distintas formas y contenidos a las creencias por medio de las cuales las gentes definen lo que son y lo que hacen. Organizaciones «normativas», tales como las iglesias y asociaciones voluntarias sin beneficios, que son débiles en sus recompensas instrumentales y lazos cohesivos, dependen de forma considerable de las creencias comunes para motivar a la gente y mantener todo unido, más de lo que lo hacen las firmas de negocios y las prisiones. Pero el lugar de las creencias es complicado, ya que existe gran variedad en fuerza ideológica dentro de cualquier sector importante de las organizaciones y mucha superposición entre los sectores.

Como tipo general, los sistemas académicos, aquéllos que se forman en la educación superior, están cargados ideológicamente. Están llenos de «hombres de ideas», personas bien conocidas por una cierta «piedad» en su autodefinition, que proviene de haber evitado «la grosera sociedad de consumo, alistándose al servicio de la juventud, el saber y el bienestar general» (1). El supuesto altruismo de una de las profesiones más antiguas se suele sacar a relucir demasiado a menudo. De aquí que los lugares académicos pueden, y a menudo es así, «apestar» con doctrinas elevadas que inspiran emociones, casi de forma religiosa.

Robert H. Roy (2) mantiene que las Universidades son organizaciones «desintegrativas», mantenidas juntas por «el amor». La parte desintegrativa nos es fácilmente comprensible, y todos podemos observar a diario la falta de conexión entre los departamentos de matemáticas y de historia, por ejemplo, las escuelas profesionales de arquitectura y de asistencia social, y los centros investigadores de física superior y la enseñanza primaria. ¿Pero y el amor? Roy estaba tratando de ir más allá del nivel de la lealtad que pensaba se obtiene en empresas, sindicatos e instituciones públicas para indicar unos lazos emocionales. Dentro de la exageración de su contraste, existe mucha verdad. Como clase en general, los sistemas académicos tienen una

(1) BURTON R. CLARK: *The Distinctive College: Antioch, Reed and Swarthmore*. Chicago, Aldine Pub. Company, 1970.

(2) ROBERT H. ROY: *The Culture of Management*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1970.

ligazón altamente emocional que, parcialmente, proviene de fuertes ideologías.

Para explorar este caso, es necesario romper la cultura académica en varias partes que están ligadas a las estructuras académicas y ver cómo varían los elementos de la cultura a medida que varían las estructuras. Esto último se puede hacer mejor siguiendo similitudes y diferencias nacionales, a pesar de que el patético fondo de conocimiento apropiado a nuestra disposición sólo nos suministra una base muy tenue, analíticamente hablando. De aquí nuestro esfuerzo para realizar una encuesta a lo largo del país, dentro de las organizaciones académicas (Universidades) como sistemas ideológicos (3).

Cuatro tipos de cultura académica

Los sistemas académicos son ideológicamente ricos en parte, debido a que provienen de una pluralidad de grupos, cada uno de los cuales se crea como parte de su trabajo y de su propio interés.

Un profesor de física forma parte de la cultura de la física, la cultura de la profesión académica, al mismo tiempo que de la cultura de la institución de donde depende su puesto de trabajo y la cultura del sistema académico nacional. Hay asimismo fuentes adicionales tales como la identificación política y la clase social a la que pertenece dicho profesor. En síntesis, para poder dar un sistemático sentido a las ideologías de la vida académica, necesitamos distinguir las siguientes culturas: de la disciplina, de la profesión, de la empresa y del sistema.

La cultura de la disciplina

Los más avanzados sistemas académicos, poseen las más grandes y amplias disciplinas académicas y campos profesionales como bases de su organización. El incremento de la especialización que un mundo moderno evidencia en aquellas ocupaciones más avanzadas es paralelo al incremento de la división académica del trabajo que constantemente cambia «generalistas» en «especialistas» y «especialistas» en «superespecialistas» (4). Los especia-

(3) El comienzo de este esfuerzo es la encuesta realizada en 1980 en cuatro Universidades españolas: Granada, Sevilla, Córdoba y Valladolid, de la cual se han obtenido los primeros resultados en enero de 1981. La obtención de la muestra fue por sí sola explicativa del esfuerzo que señalamos. El Centro de Proceso de Datos tenía listas de profesores según centro pagador, pero no según categoría académica. En la actualidad está realizándose otro estudio, sobre los profesionales de título superior en Andalucía, y los profesores de Universidad como importante grupo ideológico.

(4) Como ejemplo de cómo surge y se desarrolla el "especialismo" en el caso típico de la Medicina véase ROSEMARY STEVENS: *Medical Practice in Modern England: The Impact of Specialization and State Medicine*. New Haven, Conn., Yale University Press, 1966.

listas son predominantemente miembros de disciplinas, y campos profesionales, y miran sus Departamento, cátedras, «institutos» o Facultades como partes de la disciplina: lo esencial toma el nombre de las disciplinas (o asignaturas básicas), así por ejemplo: Departamento de Química o cátedra de Ciencia Política. Lo esencial que une a los miembros está formado por la disciplina o asignatura y en las divisiones de la disciplina y las nuevas asignaturas se reflejan las partes de una subestructura, así como de las nuevas estructura. Por ejemplo, un Departamento de Psicología, sobre todo, en aquellas Universidades americanas más dedicadas a la investigación, se subdivide en subdepartamentos organizados, en torno a aspectos de un tema más concreto, tales como Psicología fisiológica, orientada desde un punto de vista de ciencias naturales o psicología de la personalidad orientada más hacia aspectos de ciencias sociales. Algunas de estas mismas Universidades americanas han dado origen a nuevos Departamentos tales como Bioquímica y «Ciencia de ordenadores» que tienen rápida aceptación, así como materias tales como «estudios sobre la mujer» o temas sobre la «cultura negra», cuya supervivencia es problemática. Las Universidades modernas constantemente experimentan nuevas disciplinas, así como nuevos cuerpos de conocimiento o puntos de vista que atraen y legitiman nuevas posibilidades en la estructura académica básica.

Este rápido crecimiento (ostensible en países donde la evolución de los efectivos de enseñanza ha sido constante hasta la última década en que se ha visto decaer) no es comparable en nuestro país, donde el número posible de asignaturas o disciplinas está limitado por los niveles y posibilidades económicos, donde el número de asignaturas optativas está en función de las posibilidades no sólo de aplicación profesional, sino también de especialización, así como del grado de poder de los catedráticos o numerarios que apoyen su establecimiento.

Ahora bien, no obstante, el número medio de asignaturas que ciertas Facultades presentan en relación al número medio de alumnos «es sumamente amplio», según estiman fuentes ministeriales (5). Así en el curso 1980-81, en Granada, el número de asignaturas impartidas según la Guía de la Universidad de Granada (6), era en Filosofía y letras un total de

(5) En el curso 1978-79 las Facultades de Filosofía y Letras presentaban una estructura de disciplinas harto confusa a juicio del Ministerio de Universidades, pues algunas de ellas se repiten con distintos nombres pero similar contenido y un "escaso" número de alumnos. La controversia que se plantea está en relación a las posibilidades de la Universidad española cuyo presupuesto es evidentemente más escaso que el de muchas Universidades americanas, por ejemplo, donde pueden existir multiplicidad de disciplinas para un pequeño número de posibles alumnos.

(6) Universidad de Granada: *Guía de la Universidad 1980*. Granada, 1980, páginas 157 y ss.

358 (7). Si bien éste puede aparecer como un número excesivo tanto en este caso como en otras Facultades de España, la realidad es que la desconexión de disciplinas en una Facultad que tradicionalmente se acopla como *Letras* es superior al resto de las Facultades.

La disciplina tiene poderes de ligazón que, a menudo son más fuertes que los de la institución: generalmente es menos costoso abandonar la institución que a la disciplina, ya que el abandonar la disciplina significa renunciar a una competencia y una entidad que se han ganado trabajosamente. Las identidades del físico, el economista o el historiador de arte se adquieren por una socialización dentro del campo concreto en los tiempos de estudiante, socialización que significa el hacer el propio trabajo, la interacción con sus condiscípulos, y la absorción de las doctrinas de la especialidad que ayudan a dar un sentido de lugar y a definir una forma de vida. Para citar a Thomas Kuhn (8) los participantes de las diferentes especialidades académicas entran en paradigmas diferentes, al compartir creencias dentro de un campo, sobre la teoría, metodología, técnicas y problemas: «Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica, y, en forma inversa, una comunidad científica consiste en personas que comparten un paradigma». La cultura de la disciplina incluye a ídolos: las fotografías de las paredes y de las cubiertas de los libros, que se dejan a la vista, son de Albert Einstein, o de Robert Oppenheimer en el despacho del físico; y son de Max Weber, Karl Marx o Émile Durkheim en el despacho del sociólogo. Las fotografías en el despacho del catedrático alinean a sus predecesores, todos físicos en un caso, o sociólogos en el otro, y sirven como símbolos de un sentido de Departamento, así como en un sentido de disciplina.

Bajo el concepto de disciplina, necesitamos incluir a las especialidades profesionales que, al principio y durante un largo tiempo, fueron sobre todo la medicina, el derecho y la teología, pero que se han ampliado considera-

(7) Dentro de esta misma Universidad a la que nos estamos refiriendo, Granada, la situación comparativa con el resto de las Facultades es como sigue:

Facultades	Número de asignaturas (*)	Número de profesores (Total)	Profesores por asignatura
Filosofía y Letras	358	264	0,7
Ciencias	232	289	1,2
Derecho	25	129	5,2
Farmacia	30	206	6,8
Medicina	30	235	7,8

(*) Incluye asignaturas optativas.

(8) THOMAS S. KUHN: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

blemente durante el siglo pasado, para incluir campos tan diversos como la arquitectura, la psicología y las ciencias empresariales. En Estados Unidos los tipos principales de escuelas profesionales son por lo menos dieciocho, que incluyen desde la asistencia social o bibliotecanómica a periodismo. Incluso en países mediterráneos como España o Italia, que tienen un sistema nacional mucho menos diferenciado, campos como la farmacia, la ingeniería, la agricultura y la medicina o veterinaria se organizan en Facultades separadas.

Las escuelas profesionales situadas en el escalón inferior al de las Facultades o ETS, para el caso de España, no permiten una «transferencia» de estudiantes, y quizá este escalón sea más difícil de superar en el estilo de Universidad europea. En cualquier caso, es probable que surja una cultura distinta por escuelas: médica, de derecho o arquitectura, etc., ya que los colegios o Facultades reflejan las diferentes tecnologías y modelos de trabajo en sus respectivas ocupaciones y los valores y normas institucionales de esos campos. No se pueden deducir las culturas de las diferentes especialidades a partir de manifestaciones generales sobre la cultura de la profesión académica o las formas del mundo académico. Más bien, las culturas se diversifican por las diferencias entre las ocupaciones principales a las que se refieren, así como por las formas de organización, asociaciones, sociedades de estudio, academias, etc., que unen a los especialistas dispersos entre instituciones, y dan títulos de miembros formales, estimulan contactos informales y semiformales, proporcionando entrevistas y generando un flujo continuo de material simbólico. Esto incluye: sistemas para la admisión, que ayudan a establecer las fronteras entre los de dentro y los de fuera; «reafirmaciones» del valor y virtudes especiales del campo; informes sobre el comportamiento del campo en general, sobre todo si está comprometido en relaciones delicadas, e incluso «guerra de fronteras» con otros campos; premios a miembros distinguidos y más veteranos del área; y a veces un código ético. De este material, y de las actividades y recompensas asociadas, proviene la identidad que puede ser más fuerte que la de amigo o amante, e incluso que las de orden comunitario, político, eclesiástico o fraternal.

No obstante, en todos estos aspectos culturales, las disciplinas y profesiones varían mucho. Por ejemplo, en un consenso sobre paradigmas, los campos varían desde culturas fragmentadas a unificadas. «Los científicos sociales funcionan en un medio mucho menos predecible, y por tanto más ansioso, que los científicos físicos» (9).

De aquí que los científicos sociales, así como los humanistas, desunidos dentro de su campo en base al enfoque básico, teoría y métodos, son mucho más vulnerables a la ideología.

Precisamente en el aspecto ideológico las culturas disciplinarias varían ampliamente en grado de apertura y vulnerabilidad. Siendo las menos vul-

(9) JANICE B. LODAM & GERALD GORDON: "The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments", *American Sociological Review*, vol. 37 (1972), 57-72.

nerables en un orden lógico, las matemáticas, la física o la química, y en otro aspecto, pueden considerarse más vulnerables las ciencias sociales o la historia.

En este sentido hablábamos de desconexión de disciplinas y mayor vulnerabilidad en las Facultades de Letras en el caso de nuestro país. Una menor integración de los componentes de las disciplinas que emergen de las Facultades denominadas tradicionalmente como «Filosofía», supone así un menor control de las diferentes disciplinas. Al mismo tiempo una mayor integración parece ofrecer campos como la Medicina, la Farmacia o el Derecho y, una relativa diferencia de disciplinas, la Facultad de Ciencias.

La cultura de la profesión

La disciplina provee una cultura primaria para los «trabajadores académicos», mientras que la profesión académica, suministra una cultura secundaria. La identidad del profesor universitario es la de «académico». Esta identidad puede ser adoptada del mismo modo por profesores de Medicina, Matemáticas, Biología, Derecho, Sociología o Románicas.

El contenido de esta cultura es rico en ideologías. De aquí surgen la libertad de cátedra y de enseñanza, la libertad de investigación y la idea de la existencia de una comunidad de científicos. Esta cultura da mucha importancia a la autonomía personal y al autogobierno colegial y desprecia o no admite ningún control burocrático o cualquier forma de supervisión externa a la propia profesión. Un catedrático sólo acepta controles dentro de su Facultad de aquellos que están por encima de él, Decano o Comisiones diversas, como formas de gobierno colegial, y esto no siempre.

La autonomía profesional es el reflejo de compromisos altruistas por parte de los académicos, pero en parte, esta idea puede ser más convincente desde el punto de vista de que pueden acabar definiéndose como los transmisores del saber: «como la más alta forma de servicio a la sociedad, creando conocimiento, transmitiendo la herencia cultural, preparando a lo mejor de la juventud para realizar sus más altos potenciales, de forma que los catedráticos tienen un importantísimo papel por lo cual deberían tener la misma escala salarial dentro de los funcionarios estatales que los embajadores o almirantes» (10). La cultura de la profesión contiene no sólo defensas ideológicas únicas sobre la autonomía profesional, sino además sobre el derecho al poder de los profesores. Al distinguir estas dos primeras formas de cultura es útil recoger una diferenciación hecha por Walter P. Metzger entre las ideologías de la «libertad académica» y la «libertad científica» (11).

(10) BURTON R. CLARK: "The Organizational Saga in Higher Education", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17 (1972), 178-183.

(11) WALTER P. METZGER: "Academic Freedom and Scientific Freedom", *Daedalus*, vol. 197 (2), Spring, 1978, págs. 93-114.

La primera, «la libertad académica», es la ideología de una profesión a través de las disciplinas, los deberes comunes de estar en una misma Facultad; mientras que la «libertad científica» es la ideología de las diversas profesiones en la disciplina, las profesiones basadas en el avance regularizado del conocimiento en distintos campos o áreas.

La libertad académica admite las restricciones que se presentan en las instituciones académicas; en la libertad científica las restricciones se producen al trabajo en la disciplina, ya sea fuera o dentro de los sistemas académicos; por ejemplo, la libertad del farmacéutico para actuar según los cánones de la ciencia farmacéutica ya trabaje en instituciones estatales, en formas comerciales, especialmente laboratorios, o en Universidades.

Por ello la libertad académica refleja el nivel ideológico de los problemas de la profesión académica en la medida en que está contenida en instituciones académicas específicas; y la libertad científica refleja los problemas del campo científico especializado.

La cultura de la empresa.

Esta forma de cultura académica es la que está unida en general a Universidades públicas y privadas, estas últimas mucho menos desarrolladas en el caso español. Pero, no hay que olvidar que independientemente de las Facultades como tal, las Escuelas Técnicas Superiores, los Institutos Universitarios, los Centros médicos asociados a la Universidad, las Escuelas Universitarias, etc., están ya más cerca del clásico «college» americano.

Como es lógico dichas culturas de empresa varían ampliamente de fuerza y contenido dentro de los sistemas nacionales. La fuerza de los lazos simbólicos se ve afectada por tres aspectos fundamentales:

- 1) La escala de la organización: Las ideologías unificadoras son más fuertes en Universidades menores y menos diversificadas.
- 2) Coherencia interna en la organización: Menor diversificación en la ideología compartida entre las partes interdependientes.
- 3) Edad organizacional: Profundidad histórica y riqueza de elementos que forman el carácter de la institución.

Burton R. Clark, acuña en su libro *The Distintive College*, una expresión especial que define como «*saga institucional*» (12) intentando así señalar los casos extremos de fuerte cultura organizacional o de empresa de

(12) "Es un acuerdo colectivo de carácter institucional que hace mención a un esfuerzo histórico de grupo y que se embellece y se carga de significación hasta el punto de llegar a ser una meta en sí mismo". En el caso de USA, las Universidades de primera fila (Wesleyan, Berkeley, Ucla, Harvard o Yale) en Inglaterra, Oxford y Cambridge; en España, la Universidad de Navarra, o la Autónoma de Madrid en su Facultad de Medicina.

algunas instituciones académicas. Lo que cuenta es el significado integrador que se asigna a las distintas partes de la institución, su enfoque único, así como su situación competitiva promocionada de una manera deliberada; del mismo modo que la creencia institucional sirve de puente hacia el exterior, del cual fluyen los recursos financieros.

Las ideologías de empresa tienen sus desventajas dentro del mundo académico debido en gran parte a un estrechamiento de compromisos y pérdida de adaptabilidad.

Por una parte las organizaciones, Facultades, se diversifican como forma de proteger la viabilidad de la organización contra cambios repentinos en el entorno y de esta manera no quedar obsoletas cualquiera de sus funciones. En el caso europeo el cambio institucional de la cátedra por el Departamento no siempre se ha producido en las condiciones más favorables.

Si se elige la fórmula de reclamar un papel estrictamente definido y único la institución corre el peligro de ser incapaz de tener la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios ambientales. De hecho la desconexión de la Universidad como «producción de cerebros» y la continua necesidad de una enseñanza aplicada, reflejan bien esta situación. En general los planes de estudio se «solidifican» y no admiten cambios. Este es un punto de fracaso. La característica estructural que parece tener más fuerzas en estos casos es la cerrazón de la organización.

Por otro lado, a menudo las Facultades se ubican en una unidad geográfica lo cual permite una mayor integración. A pesar de ello las Universidades españolas así como las latinoamericanas están menos integradas que las americanas o británicas. La interdependencia e integración no siempre es producto de ser «racimos geográficos». Los burócratas de la Universidad son muy débiles y la administración en parte está en manos de las «cátedras» en cada Facultad o en sus equivalentes, los Departamentos. De esa fragmentación estructural surgirá en parte la fragmentación cultural.

Las «sagas académicas» tienden a desarrollarse en escuelas profesionales y departamentos, pero la diferencia está en el valor simbólico que las produce. En el caso de EE. UU. se forman gracias a signos externos, al currículum universitario, por ejemplo, la competencia a nivel deportivo. En Europa, las Facultades suelen ser objetos segmentados dependientes en su mayoría (tal es el caso de España) de presupuestos estatales. Edificios, personal y presupuestos son costes que se cargan en los presupuestos nacionales. La necesidad de unión simbólica es menor que en las Universidades anglosajonas. En el caso europeo la antigüedad tiende a ser la fuente principal de símbolos sagrados, así como el sentido de continuidad (13).

(13) Sobre este concepto del valor simbólico de la antigüedad en la Universidad española, véase ALBERTO JIMÉNEZ: *Historia de la Universidad española*. Madrid, Alianza Editorial, 1971.

La cultura del sistema.

A medida que nos acercamos a los sistemas nacionales, podemos observar características de creencia académica y estilos de comportamiento que no surgen de las culturas de la profesión, la disciplina o la empresa, sino que tienen su origen en el contexto nacional.

Centrándonos en la vida académica española debemos tener en cuenta algunos aspectos que diferencian, como en el caso italiano, nuestro propio sistema:

1. Comportamiento más arbitrario de los catedráticos.
2. Personalismo y particularismo que ha ido aumentando con el tiempo, hasta llegar al tope actual.
3. Gobierno «mandarinesco» a medida que se han traspasado los niveles locales y se ha llegado a un sistema nacional. Los «llegados» han legitimado el derecho de regir como *élite académica*.

Cuatro creencias básicas han ayudado a estas concepciones:

1. La tradición directiva liberal del siglo XIX y principios del XX, que ha permitido a pocas personalidades el gobierno de esa élite.
2. Una tradición administrativa de monopolio estatal de ese «interés público», siendo los catedráticos estatales los «custodiadores» apropiados de ese monopolio.
3. La tradición del idealismo histórico dentro de la filosofía y la cultura europeas, dando el énfasis a una educación amplia, «personas con fuerte espíritu que están destinadas a dirigir y servir a la sociedad» (14) al mismo tiempo que usan de su autoridad.
4. Concepto de Universidad, como lugar donde los catedráticos sabían más y mejor, concepto que desemboca en la idea de que la Universidad (salvo honrosas excepciones) sirve sobre todo al profesor y a sus necesidades y sólo de forma secundaria al estudiante.

De este modo los sistemas nacionales de educación superior parecen variar de forma significativa en contenidos culturales y, así, también ha surgido el enfrentamiento entre lo técnico y lo humanístico, la extensión limitada de la enseñanza contra el sentido de lo uniferal y la concepción pura contra la aplicación pragmática.

(14) JOSÉ ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente, 1976.

Proliferación y fragmentación de la cultura académica.

La tendencia básica es hacia la fragmentación, surgida de la proliferación de distintas partes, es decir, la posibilidad de diversificación, podríamos decir, desorganizada.

Esta proliferación sigue tres vías principales:

- a) Proliferación o especialización creciente de la disciplina.
- b) Proliferación o especialización creciente de los papeles asignados en cada disciplina.
- c) Proliferación o especialización creciente de cada sector.

Analizando cada una de las vías, nos encontramos con un cambio rotundo que se produce en estas dos últimas décadas en el contexto académico.

En el primer aspecto (a), fundamentalmente cabe señalar la distancia básica cultural entre las disciplinas, que aumenta sin cesar. Así, por ejemplo, psicología genética, psicología diferencial, psicolingüística, etc.

En el segundo aspecto (b) conviene tener en cuenta la creciente especialización de papeles dentro de las instituciones. Aparecen aquí nuevas culturas de estudiantes, docentes y administradores.

La cultura estudiantil puede verse en su cambio de ideas y en su orientación con respecto a la institución universitaria. Siguiendo la línea de Clark y Trow (15) puede definirse esta cultura de la siguiente forma, si bien en esta tipología no se resume la heterogeneidad de culturas que surgen en el mundo académico estudiantil:

		Orientación con respecto a la institución	
Ideas		académica	vocacional
		colegiada	inconformista

Respecto a los docentes, la cultura es cada vez más heterogénea. Hemos dicho que el grupo de los catedráticos es el más homogéneo en el conjunto de profesores (16), pero cabría señalar también diferentes subculturas en

(15) Véase sobre este punto BURTON R. CLARK & MARTIN A. TROW: "The Organizational Context", Theodore M. Newcomb & Everett K. Wilson (eds.), *College Peer Groups*, Chicago, Aldine, 1966.

(16) Téngase en cuenta que este grupo en el caso de nuestro país puede ser más homogéneo, entre otras razones por el número, puesto que básicamente la proporción de catedráticos numerarios es del 7 % del total del profesorado en Universidades, y no más del 10 % del profesorado con responsabilidad docente, es decir excluyendo ayudantes.

torno a compromisos primarios, subculturas que, hemos podido comprobar en el estudio del que hablábamos, a través de las contestaciones de los 595 profesores entrevistados.

Asimismo, cuatro culturas básicas pueden detectarse en relación con el mundo profesoral:

- a) El académico científico que se encierra en el laboratorio.
- b) El que desdeña la especialización y dedica su vida a «hacer hombres del futuro».
- c) El «profesional académico» que enseña la práctica profesional, desdiciendo a veces los teoricismos.
- d) El profesional que pasa tanto tiempo fuera de la Universidad, que su vida académica debe controlarse en función de la dedicación; es decir, asegurar su presencia de vez en cuando.

En nuestro país, como ya sabemos, la dedicación exclusiva es sólo para unos pocos y la base del resto del profesorado es el trabajo externo a la Universidad, con lo que su presencia en la Universidad es discrecional (17).

Por último, los administradores. Aparentemente existe una separación entre una burocracia que administra la Universidad y la que enseña, a menudo se les agrupa por separado.

El papel que asumen los administradores es radicalmente distinto a la enseñanza o la investigación. Sin embargo el papel que condiciona una postura radicalmente distinta, a veces es ostentado por los académicos. Surge así una extraña figura, la cultura académica administrativa: Rectores, Decanos, Vicedecanos o incluso Directores de Departamento toman a veces el papel de Gerentes o lo son en la realidad. A nivel central son los que ayudan o bien ostentan el gobierno (Ministerios Nacionales), a nivel local o de distrito, dirigen y deciden en lo administrativo, ayudados, eso sí, por los llamados PND, que no deciden nada en la mayor parte de los casos. Por ello podemos hablar de dos culturas:

- a) Los que ayudan a los administradores.
- b) Los que suministran definiciones a nivel regional o de distrito.

En todo caso las posturas están condicionadas o envueltas por la cultura académica general.

En el tercer aspecto, el sector (c), conviene tener en cuenta una separación formal de sectores: culturas estudiantiles, personal docente y personal administrativo.

(17) La proporción de catedráticos y adjuntos con responsabilidad docente es aproximadamente del 60 %, siendo un poco superior en el caso de los agregados: 70 %, y descendiendo a un 20 % en el caso de los encargados de curso. Las diferencias en este caso son significativas por Facultades y Escuelas Técnicas Superiores.

De este modo el caso español es que como resultado el sistema está menos diferenciado, pero sí más fragmentado. La carga docente depende de los niveles de dedicación apareciendo las figuras del profesor o el «demostrador» como las dos alternativas principales del personal docente. De un 5 % a un 10 % pueden dedicarse con escasos medios a la investigación, también dependiendo del tipo de Facultades (10) y sólo, aproximadamente un 2 % investiga en relación con el Departamento o la cátedra.

Conclusión.

Se produce así lo que podríamos llamar el cisma académico-profesional, es decir el profesor académico puro convive con la persona práctica, que puede enseñar el cómo se hace; éstos como representantes de dos o más sectores de la educación superior.

El enfrentamiento es en síntesis de dos sistemas de enseñanza superior, por lo menos. Países cuya cultura institucional se basa en la idealización universitaria de las Universidades alemanas del siglo XIX, frente a una más moderna Universidad «arropada» por la investigación modelo o copia del sistema británico en parte, o más modernamente del pragmatismo científico americano.

Junto a esto, presenciamos en nuestro país una fuerte vinculación ideológica característica de una nueva etapa de educación superior masificada, conectada en su sistema nacional con ideas tan amplias como la igualdad de oportunidades, el desarrollo del capital humano y la necesidad de extender la educación superior a nuevas clientelas. Luchando contra esos aires nuevos el viejo concepto de la Universidad como recinto formador de nuevas élites. Por lo tanto no hay posibilidad de decir que seamos miembros de lo que denominamos comunidad académica, puesto que ésta no parece existir como tal.

(18) PEDRO GONZÁLEZ BLASCO: "¿Por qué investigan los científicos españoles?", *Mundo científico*, núm. 3 (1981), 306-319. Además, algunos datos provienen del estudio que se está realizando por AMPARO ALMARCHA, en colaboración con J. CAZORLA y B. GONZÁLEZ: "Sociología de las profesiones en Andalucía".

LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA COMO FACTOR ESTRATEGICO DE MODERNIZACION

Carlos MOYA

Con el imperio planetario de la Técnica en nuestros días, la Sociedad Industrial Avanzada concluye el tiempo de la modernidad occidental soñando su propia organización y explotación del mundo como Imperio Universal de la Razón y Progreso indefinido. Sobre este mismo horizonte temporal acontece la invención colectiva de la Universidad a Distancia, como transformación radical de aquel complejo de ritualizados escenarios y argumentos académicos en cuya trama se movían los personajes y categorías sociales de ese singular teatro colectivo que fue la Universidad Tradicional. Desde escasos años de una mínima experiencia plurinacional, retraducidos en sucesivas discusiones teórico-tecnológicas y en escasas investigaciones empíricas, vamos conociendo mínimamente la posible consistencia objetiva de nuestra novísima figura de Universidad. Dentro del ICE de la UNED tratamos de investigar los sucesivos resultados protocolizables de tal organización académica desde un enfoque teórico que pretende anticipar analíticamente sus resultados futuros a medio y largo plazo. De ahí el argumento temático que da título a esta comunicación. ¿Cómo anticipar el impacto social de la UNED sobre la movilidad social de sus estudiantes cuando no contamos con otros datos empíricos que los protocolizables a partir de esa primera y escasa generación de licenciados que hasta ahora hemos producido?

Para ello nos va a servir la referencia analítico-analógica al propio momento originario de nuestra ilustrada tradición occidental, inaugurándose como invención moderna de la Razón y radical secularización burguesa de la escritura. En la exposición de tal argumento se hará más inteligible y concreto el abstracto enfoque analítico anteriormente esquematizado.

I. *La invención moderna de la Razón como secularización radical de la Escritura y Revolución del Libro.*

La invención moderna de la Razón —el pensamiento burgués de la Razón, su pensamiento «civil» y así, «secularizado», extraeclesial— es la revolución epistemológica que impulsa la ascensión de la Burguesía en el marco de las Monarquías Absolutas, sucediendo a los limitados Reinos Cristianos del Occidente medieval. La Monarquía Absoluta va a ser la primera forma en que aparece el Estado moderno: incipiente figura del Estado Nacional escindiéndose como Poder Soberano frente al imperio sacerdotal de

Roma en el contexto de esa revolución religiosa que es la Reforma Protestante. Dramático argumento teológico-político de la Revolución Burguesa inaugurando ritualmente la Historia Moderna como Historia Universal escrita desde Occidente. Y en esta forma, la vieja Cristiandad Feudal de Occidente, rompiendo los límites rituales de su hierocrática organización eclesial, deviene, progresivamente, un agonístico sistema de Estados nacionales concurrentes entre sí. «La lucha permanente, en forma pacífica o bélica, de los Estados nacionales en concurrencia por el poder creó para el moderno capitalismo occidental las mayores oportunidades. Cada Estado particular había de concurrir por el capital, no fijado a residencia alguna, que les prescribía las condiciones bajo las cuales le ayudaría a adquirir el poder. De la coalición necesaria del Estado nacional con el capital surgió la clase burguesa nacional, la burguesía en el sentido moderno de la palabra» (Weber).

El viejo arquetipo medieval del Reino de Dios —el mitologema sacramental de la Realeza Cristiana en cuanto ritual colectivo de Soberanía eclesialmente administrado— es el núcleo dramático de esa forma de representación simbólica cuya progresiva desintegración es el propio resultado de la revolución epistemológica que impone la revolucionaria ascensión de la Burguesía como sujeto colectivo central de la Historia Moderna y Contemporánea de Occidente. La Revolución Burguesa de la cultura occidental —la invención colectiva de esa secularizada Sociedad que es la Sociedad Civil organizada racionalmente en términos de Estado y Mercado— sólo es posible a partir de la propia secularización burguesa de la escritura, rompiendo su monopolización ritual por la Iglesia. La Burguesía produce así una nueva «cultura literal» que va a transformar radicalmente el sentido y el impacto social de la escritura sobre el lenguaje y el comportamiento, se entiendan o se enfrenten. En el centro dinámico de todo ese proceso de transformación radical, el desarrollo tecnológico-industrial de la imprenta, la revolución tipográfica de la Escritura.

En manos de monjes y clérigos la escritura es una actividad ritualmente vinculada al monopolio eclesial de la Sagrada Escritura. Desde esa situación de partida que es la Cristiandad occidental, el desarrollo de la escritura como tecnología radicalmente secularizada se identifica objetivamente con la propia historia política de la Burguesía. El Estamento Burgués de las ciudades medievales, que se ha desarrollado originariamente dentro del escenario ritual de los Reinos Cristianos, acabará por transformarse en Clase Nacional Dominante sobre el nuevo escenario político que su revolucionaria ascensión produce: el Estado Nacional. La producción política de ese nuevo escenario se identifica con la propia revolución epistemológica que va a disparar la revolución tipográfica de la escritura: la invención moderna de la Razón, «argumento/instrumento» radical de la Revolución Burguesa de la Cultura Occidental.

El desarrollo tecnológico-industrial de la imprenta va a ser el supuesto instrumental clave para toda la moderna revolución burguesa de la Cristiandad occidental. Es en este sentido en el que la invención moderna de

la Razón, en su dimensión tecnológica-ritual, se identifica con la producción burguesa de «la galaxia Gutenberg» (McLuhan). Su específica literaridad tipográfica va a desplazar, revolucionariamente, el litúrgico monopolio eclesial de ese último referente de todo lenguaje cristiano que es la Sagrada Escritura del Libro («La Biblia»). «Con Gutenberg, Europa entra en la fase tecnológica del proceso, cuando el cambio mismo se hace la norma arquetípica de la vida social» (McLuhan, 1972, 220). El libro impreso, el Texto escrito y por escribir: el Autor y su Público lector, consumiendo el espacio tipográfico de la escritura del Libro que ahora resuena sobre esa última determinación mítico-ritual de todo lector o autor cristiano: la Escritura Sagrada del Libro de los Libros.

Secularizando radicalmente la escritura, transformando revolucionariamente la circulación social de los libros y de la letra escrita en general, la imprenta revoluciona los sistemas de comunicación social que regulan el Orden ritual de la Cristiandad, derrumbando la vieja forma de representación simpólica de todo ese mundo tradicional. A partir de ahora la Revolución del libro va a sobredeterminar la historia objetiva de la Sociedad Occidental. Identidad tecnológico-ritual de la invención moderna de la Razón con la génesis del «Homo Typographicus» (McLuhan). Intima determinación genético-estructural de toda esta revolución epistemológica que desde entonces hasta hoy va a sobredeterminar la inexorable ascensión social de la Burguesía como sujeto colectivo y Personaje capital en la producción histórica del Estado Nacional y de su «modo de producción específico»: el capitalismo (Marx). Sin esta revolución tipográfica de la escritura no llega a ser posible el «sistema de cálculo racional» (Weber) que presupone e impulsa todo el movimiento histórico del Capitalismo moderno. La Revolución del Libro se cumple inmediatamente como invención moderna de la Razón —aquel nuevo espacio y argumento epistemológico desde cuyo escenario se impulsarán y celebrarán, a partir de ahora, toda esa larga serie de Revoluciones que constituyen hasta hoy el Gran Espectáculo Dramático de la historia de Occidente haciéndose Historia Universal del Mundo—.

La Revolución del Libro sólo es posible sobre el supuesto ritual de esa Religión del Libro que es el Cristianismo, «El humanismo crítico es Lorenzo Valla, pero el triunfo del humanismo crítico, su dimensión europea, transformadora, es Erasmo. El momento de despegue del humanismo crítico es la publicación en Josse Bade —París, 1905— de la edición cuidadosamente revisada por Erasmo de los «Laurentii Valensis... in latinam Novi Testamenti interpretationem... anotaciones». Entre Lorenzo Valla (1407-1457) y Erasmo (1469-1536), dos generaciones y la imprenta... Quizás Erasmo ha pasado la cuarta parte de su existencia sobre el mármol donde se corrigen pruebas» (Chaunu, 1975, 328-329). La culminación de la literatura humanista en la época heroica de la imprenta —Erasmo en la «casa/taller/academia» de Aldo Manucio (Florenia, 1508)— se cumple objetivamente con esa específica organización empresarial del «culto al Libro», resucitando al público lector la pureza literal de los Textos Clásicos y la Escritura Sagrada. El mercado de esa primera industria editorial administra la

comunidad literal de su fiel público de lectores-consumidores con la pública manifestación tipográfica de las Escrituras Originarias. Consumo de eternidad para todo ese público lector que así medita su Salvación Eterna, cuando no está participando, simbólicamente, de la Fama Eterna del Humano Autor que escribió tal Inmortal Texto. Con la revolución tipográfica del mercado del libro, el Humanismo —ese originario culto público de las ciudades italianas, administrado por sus poetas-filósofos— deviene profesión letrada y culto público universal en todos los medios ilustrados de Europa. Primera cultura literal específicamente secular, arcaica figura de lo que ha de ser la Ilustración Burguesa: preparación filológica y tipográfica de la Reforma de la Fe y el Entendimiento. Revolucionario argumento epistemológico a interpretar por el nuevo público de masas que ahora congrega y moviliza, explosivamente, la Revolución del Libro.

La Reforma Protestante es la primera figura, específicamente religiosa, de la Revolución occidental del Libro: primera figura histórica de la Revolución Burguesa (Marx Engels): primer «boom» capitalista de la industria editorial administrando la comunidad literal con la Palabra de Dios para ese público de masas que moviliza revolucionariamente el furor carismático de Lutero. «La imprenta, como sistema de comunicación pública que dio un enorme poder de amplificación a la voz individual» (McLuhan, 1972, 274), es el supuesto industrial de la expansión de la reforma protestante, inexorablemente ligada a esta primera industria cultural de masas. Las obras y planfletos de Lutero se editan y reeditan para satisfacer una demanda masiva que, a la vez que configura religiosamente la nueva Iglesia Invisible, es la primera y ejemplar figura económico-social del Mercado Capitalista. A la vez que el Índice de Libros Prohibidos y la Inquisición alejan a los fieles católicos de toda libre indagación y lectura, la predicación protestante impone públicamente, masivamente, la necesidad salvífica de la lectura. La masiva soledad individual con que los sujetos humanos concurren al Mercado, organizado públicamente por el Estado, reproduce la masiva soledad individual con que se congregan religiosamente en una Invisible Iglesia desde la lectura de la Biblia. La lectura deja de ser fundamento práctico de un privilegio estamental minoritario, para convertirse en universal práctica ritual de la Cristiandad Reformada. Lo que justifica y salva es la Fe en la Palabra, no la caridad (las obras) ni los sacramentos. Y la Palabra nunca se escucha y entiende tan perfectamente como desde la soledad individual con que el espíritu del lector se despoja del mundo y de su propia carne para atender exclusivamente a la voz del Espíritu que habla en sus Sagradas Escrituras.

La soledad del escriba pensante que inventa la escritura lógica de la Ciencia moderna reproduce simbólicamente el reformado escenario ritual donde la Escritura deviene solitaria iluminación espiritual y, así, carismática justificación de la propia fe cristiana. Substante identidad epistemológica de la Reforma de la Fe y la Reforma del Entendimiento, dramático argumento significativo de la revolución epistemológica disparada por esta revolucionaria secularización tipográfica de las Escrituras que fundan la Religión

Cristiana como «religión del Libro». La solitaria autodeterminación de la escritura pensante que inventa e instituye la Razón moderna viene existencialmente sobredeterminada por la práctica ritual de la lectura en solitario de la Biblia, al margen de todo magisterio eclesial. Sólo aquellos que en su interior han descifrado libremente la Razón Divina que habla en las Escrituras pueden atreverse a escribir por su propia cuenta con el nombre de soberano de la Razón que funda la Ciencia moderna. Como verificación física de tal enunciado, la dramática soledad del discurso escrito de Bruno (1548-1600), de Francisco Sánchez (1552-1623), de Galileo (1564-1642), de Hobbes (1588-1679), de Descartes (1596-1650). La progresiva lucidez paranoica de tales escritas frente a la censura político-religiosa que amenaza toda publicación impresa, se resuelve proyectivamente sobre el escenario mágico de su propia escritura repitiendo simbólicamente el solitario escenario ritual de la Sagrada Escritura de la Revolución. La solitaria soberanía y libertad espiritual del que piensa y habla en nombre de la Razón se proyecta ritualmente sobre la libertad de espíritu de todo un público religiosamente ilustrado desde su propia habituación al libre entendimiento en solitario de la Biblia.

La Escritura como escenario ritual de la Revelación, radicalmente secularizado por la revolución tipográfica de la Imprenta. Secularización radical de la lectura y posesión de la Sagrada Escritura: como mercancía editorial para un expansivo mercado de masas, deviene instrumento colectivo de salvación individual, accesible particularmente por un módico precio. En el origen del Capitalismo Moderno, la expansiva circulación monetaria como supuesto de la expansiva circulación social de las Escrituras y del libro en general. La Religión del Libro como supuesto mítico-ritual de la producción colectiva de ese nuevo Significante despótico (Lacan, Deleuze) que va a regir toda la historia triunfante de la Revolución burguesa: la Razón. Escribiéndose en su nombre soberano, la escritura pensante de la Ciencia y la Metafísica modernas deviene escenario literal de la evidencia objetiva de su Nueva Revelación Universal. El Libro impreso como manifestación pública de la Razón o sinrazón que asiste a su escritura; el Texto escrito y por escribir; el Autor y su Público lector, produciendo y reproduciendo el escenario tipográfico de la escritura del Libro cuya Razón Soberana resuena o se desvanece sobre esa última determinación mítico-ritual de todo lector o escritor cristiano: la Escritura Sagrada del Libro de los Libros.

Identidad genético-estructural de toda esta inmensa reforma de la Escritura disparando la revolución epistemológica de la vieja Cristiandad occidental. La invención moderna de la Ciencia Física, la invención moderna de la Razón, es un dramático argumento epistemológico ritualmente vinculado a la Reforma Cristiana de la Fe. Disparando, desde el escenario tipográfico de la Escritura, la revolución político-religiosa de la Cristiandad. Contra-reforma, Guerras de Religión: en Ginebra, Holanda e Inglaterra triunfa la Primera Revolución Burguesa: se inicia la revolucionaria historia moderna del Estado Nacional. La conjunción de su política mercantilista con la ética calvinista dispara la génesis del Capitalismo moderno.

Sobre el dramático teatro histórico que así se sintetiza se mueven y estrechamente se cruzan los destinos y las máscaras de sus grandes personajes. La historia acumulativa del discurso escrito de la Ciencia Moderna se decide y sobre-determina desde el mismo escenario colectivo de Soberanía donde la batalla por el monopolio ritual de las Escrituras deviene guerra civil y guerra internacional. La historia de la «revolución copernicana» de la representación física del mundo, la historia del desarrollo de la Física Moderna, viene sobre-determinada por la escisión revolucionaria de la vieja Cristiandad en términos de Reforma y Contrarreforma. El éxito editorial de Lutero determina tanto la prudencia editorial de Copérnico y de Francisco Sánchez, como la sucesiva condenación eclesial de Maquiavelo (1559-1564), Bruno (1600), Galileo (1633). La fe católica de Copérnico y Galileo no evita la expulsión ritual de sus escritos fuera del Círculo Mágico de Escritura con que el Concilio de Trento determina los límites de la Fe y de la Razón en el horizonte eclesial de la Contrarreforma. La quiebra científica del «sistema Tolomaico», la quiebra lógica del sistema aristotélico-escolástico, deviene amenaza radical para el riguroso edificio literal de la Fe Católica. Frente a toda herética amenaza, la Iglesia reorganiza y cierra, burocráticamente, su originario monopolio ritual sobre la Escritura. El Santo Oficio de la Inquisición será el órgano terrorista al servicio de la congelación ritual de la Verdad Escrita. A su imagen y semejanza, todo Reino Cristiano, reformado o no, organiza su propia Censura, como constitución política clave frente a la eventual virtualidad revolucionaria de la escritura impresa.

A partir de ahora, el desarrollo acumulativo de la Razón y la Ciencia modernas se exilia del ámbito soberano de la Contrarreforma: Italia, Austria, la Península Ibérica. El esplendor teológico-literario del Siglo de Oro español imperial. El Concilio de Trento, protagonizado en buena parte por los teólogos españoles, consume sobre este país el movimiento iniciado con la católica expulsión de moros y judíos: comienza a partir de ahora el proceso de «tibetanización cultural» (Ortega y Gasset) de toda esa sociedad, atrapada en la gloriosa alucinación austriacoeclesial de un Católico Imperio Universal. Aquel Viejo Tiempo de nuestra propia Historia Nacional, habiendo sido ya cancelado por el Nuevo Régimen de la modernidad occidental, nos resulta ahora en este hipercrítico y desencantado tiempo, alucinación y sueño: durante más de tres siglos fue colectiva realidad objetiva, que ahora deviene subyacente comunidad etno-lingüística sobre la plural heterogeneidad etno-política de las diversas formaciones estatal-nacionales en que se articula el mundo iberoamericano, nuestro propio mundo hispano parlante.

II. *El impacto de la UNED sobre la movilidad social de sus estudiantes.*

Desde este acelerado viaje por la Historia al hilo de una mínima exposición de los supuestos analíticos de esta ponencia, aterricemos sobre nuestro propio tiempo: la Sociedad Industrial Avanzada en cuyo contexto se inventa y pone en marcha, en el mundo occidental, esta incipiente organización educacional que es la Universidad a Distancia.

Sobre este tiempo actual que los sociólogos denominan Sociedad Industrial Avanzada cabe predicar toda una serie de afirmaciones macroculturales, especificando su singular dramaturgia político-religiosa. La metáfora analítica del Teatro Político Religioso sigue manteniendo su postulada validez teórica universal, si acertamos a ver el significativo físico-social que así deviene inteligible en términos analítico-hermeneúticos. La muerte de Dios —su ausencia como última referencia de todo posible sentido y valor absoluto de la ilustrada industrializada humanidad accidental— es uno de los rasgos más estratégicos del singular Teatro Político Religioso que configura la particular figura del tiempo propio de nuestros días. En nuestra secularizada Sociedad se disuelve toda ilusión de Eternidad. Ello mismo tiene que ver con la universalizada y progresiva burocratización de nuestra existencia social, aconteciendo como inmediata figura de lo que Hegel hubiese denominado mundializada realización universal del Estado. El imperio de la Técnica deviene planetario (Heidegger) y la lógica de la Mercancía (Marx) —otra dimensión capital de ello mismo— se mundializa. Inauguración objetiva de una cierta figura de Imperio Mundial resolviendo la presunta y aparente contraposición entre los distintos bloques político-ideológicos que intentan protagonizar o discutir la hegemonía occidental sobre la explotación económico-tecnológica de la Tierra. Tan «occidental» es el capitalismo industrial USA-Mercado Común como el capitalismo industrial URSS-Komekon. Y frente a esas dos macropotencias, la del novísimo bloque árabe, disparando con la cuestión del petróleo y la energía, una crisis económica progresivamente universalizada, arrasando la confortable ilusión de la Sociedad de Consumo. Bajo la multitud de espectros que dicen la incertidumbre de nuestro tiempo sobre su propio destino colectivo, se acelera así la planetaria maquinación de un complejo Imperio Mundial, desbordando definitivamente el viejo sistema europeo basado en la Soberanía de los Estados Nacionales.

La dosificada inercia de ese agotado Teatro Político, con su ritualizada semiótica pública, impide la objetiva evidencia social de las grandes líneas del nuevo escenario planetario. Se multiplica así la incertidumbre temporal de nuestra inmediata actualidad. El desvanecimiento de las viejas imágenes litúrgicas del Futuro, con su promesa de Progreso ilimitado, impone un giro radical en el discurso contemporáneo de unas Ciencias Sociales excesivamente comprometidas con las más piadosas ilusiones políticas de la «modernidad» y el «desarrollo económico». ¿Cómo hacer mínimamente transparente la novísima figura del mundo que se nos viene encima desde las envejecidas máscaras teóricas que pueblan el confuso y fragmentado campo académico de tales disciplinas científicas? La exploración analítica del futuro se convierte en obsesiva responsabilidad capital de tan pretendidas Ciencias. En nuestros días, la posibilitación teórica de toda plausible anticipación sobre tan incierta dimensión de la temporalización colectiva exige el trabajo intelectual de una reconstrucción epistemológica de ese plural y heteróclito campo científico hacia nuevos enfoques obligados a intentar una mínima articulación teórica de esa obligada fragmentación multidisciplinar del posible campo objetivo de una utópica Ciencia Social unificada. La necesaria y plural

diversidad de tales intentos, multiplicando su pública discusión (Popper), es la objetiva condición del posible avance científico sobre este terreno. El enfoque teórico que aquí se indica esquemáticamente, concluyendo en el método de la anticipación analítica, no pretende ser otra cosa que una particular respuesta provisional a toda esa problemática. Quizás se legitime así la barroca prolijidad teórica de toda esta comunicación.

¿Qué pasa en este confuso y crítico tiempo con eso de la Universidad? En el contexto de la masificada Democracia Industrial de nuestros días estalla la tradicional configuración elitista de esa vieja institución académica: su nueva figura contemporánea es la Universidad de masas. Tan explosiva expansión social pone en crisis las ritualizadas formas en que la Universidad tradicional aseguraba, con su explícita funcionalidad político-epistemológica, su propia reproducción social. La Universidad contemporánea debe cumplir, por de pronto, una doble función social: 1) atender a las masivas demandas de educación y titulación superior que se generan con la multiplicación de su clientela potencial dentro de su propia sociedad, como resultado de la canonización política del principio de la «igualdad de oportunidades» para todos los ciudadanos de la Democracia Industrial, 2) atender a la masiva demanda de formación de nuevos cuadros, produciéndose con el propio movimiento de la multiplicada y racionalizada organización burocrática que articula nuestra Sociedad Industrial de Masas.

La reproducción de la cualificada «tecnestructura» (Galbraith) propia de tal formación social tiene su propia lógica expansiva desde la íntima interconexión entre el aparato público del Estado y las grandes corporaciones industriales. La ilimitada expansión del desarrollo científico-tecnológico es el «mesiánico» argumento colectivo administrado en común por esa íntima imbricación entre la burocracia pública y las burocracias corporativas, soñándose secularizada providencia colectiva del bienestar social de su organizada clientela de masas. Irrenunciable ilusión y pseudosecularizada autolegitimación colectiva de la nueva tecnestructura impulsando, con el complejo de sus objetivos intereses político-económicos, su propia reproducción social expansiva. Estratégicamente centrada en el reclutamiento de nuevos cuadros cuya académica titulación superior deviene signo de su objetiva cualificación como posibles «técnicos», «expertos profesionales» y «ejecutivos», formando el masivo aparato político-burocrático exigido por su objetiva voluntad de progresiva racionalización tecnológico-administrativa como condición instrumental de su propia eficacia expansiva: de su multiplicable «rentabilidad» «político-económica». «El mayor problema para la sociedad post-industrial consistirá en disponer de la cantidad adecuada de personas preparadas profesional y técnicamente. Se presupone, a pesar de depresiones momentáneas, una demanda continuada en el futuro previsible, y esto es único en la historia humana. La expansión de las industrias fundadas en la ciencia requerirá más ingenieros, químicos y matemáticos. Las necesidades de planificación social —en educación, medicina y asuntos urbanos— precisarán grandes cantidades de personas preparadas en Ciencias Sociales y Biológicas». (Bell, 1973, 272). Etc., etc.

Profeta del Reino de la Ilustración Universal en la Sociedad Industrial Avanzada, el viejo Marx ha pensado ya el singular papel político-económico que la ciencia va a cumplir en nuestro tiempo: «El desarrollo de la Ciencia, esta riqueza que es a la vez ideal y práctica, no es sino un aspecto y una forma del desarrollo de las fuerzas productivas humanas, es decir, de la riqueza» (Marx). El acelerado desarrollo tecnológico de nuestro industrializado mundo descansa en el acelerado ritmo del desarrollo científico contemporáneo. El permanente e ilimitado desarrollo de la Ciencia deviene la dimensión estratégica para todo el desarrollo político-tecnológico exigido por esta misma sociedad que así anticipa su propio futuro colectivo como «Sociedad Post-industrial».

De ahí la importancia crucial de la Universidad en esta expansiva Sociedad Industrial Avanzada. Dentro de su secularizado Teatro Político-Religioso, la Universidad contemporánea mantiene su canónico monopolio académico de la «verdad científica del mundo», custodiando la producción, reproducción y expansión social de la «escritura lógica de la Ciencia», clave penúltima del acelerado desarrollo tecnológico y de nuestra occidental fe en la Razón como Ilustración pública de Masas y secularizada Providencia Universal. «La Universidad se convierte progresivamente en la institución principal de la sociedad post-industrial», afirma Daniel Bell desde su propio análisis de «la revolución acelerada de nuestra época... La dimensión importante de la sociedad USA de post-guerra no es la dependencia tradicional del sistema educativo respecto de la forma de gobierno, sino el "complejo científico-administrativo" que representa una mezcla de gobierno, ciencia y universidad sin precedentes en la historia americana» (Bell, 1973, 288, 225, 288).

Con un cierto distanciamiento irónico sobre esta dimensión de nuestra propia actualidad occidental, podríamos decir: nuestro tiempo inaugura la Era de la Ilustración Universal realizada. En el contexto de la secularizada maquinaria político tecnológica del mundializado Leviatán industrial, la masiva expansión del sistema educacional, coronado por la Universidad análogo a la Católica Iglesia Romana administrando la canónica interpretación y predicación de la Sagrada Escritura sobre el espacio multinacional de las Monarquías Absolutas, a lo largo de esa época que abarca desde la Contrarreforma hasta la Revolución Francesa. Desde sus particulares organizaciones estatal-nacionales y sus congresos y rituales academias internacionales, la Universidad contemporánea sueña la Comunidad Universal de la Ciencia como Reino Universal de la Razón sobre una humanidad definitivamente ilustrada. En nuestro secularizado tiempo occidental, el equivalente político-epistemológico del viejo monopolio eclesial sobre la Sagrada Escritura y su colectiva promesa de salvación, es el monopolio académico sobre la escritura lógica de la Ciencia. Sin que por los demás haya ninguna instancia de poder académico capaz de controlar los usos políticos y los resultados tecnológicos de tal forma de escritura; pero aquí no tiene sentido analizar la diferencia radical entre la vieja articulación del poder eclesial y la contemporánea organización del poder académico.

Frente al sueño de la Ilustración definitivamente realizada, las multiplicadas contradicciones culturales del presente occidental, en el que se agota la fe colectiva en el Progreso y en el valor mesiánico de la Ciencia. Frente a la canónica tradición y rutinización académica de los valores de la Razón Ilustrada en la Universidad de Masas, la mundializada revuelta de su población juvenil explotando en el año 1968. Desde entonces hasta ahora, se registra una progresiva rigidez burocrática en las organizaciones académicas administrando el insidioso y cronificado desencanto de su joven estudiantado. Para entender la multiplicada conciencia de crisis que puebla nuestra inmediata actualidad occidental, tan relevante resulta la conflictiva cuestión de la crisis energética como el universalizado y apático desencanto de amplios sectores de la juventud, en el propio momento en que tal clase de edad se prolonga tendencialmente desde los catorce o quince hasta los treinta años. Cortocircuito esquizo-paranoide concluyendo el reducido tiempo que celebró la confortable gloria inmediata de la Sociedad de Consumo, soñando su ilimitada expansión y multiplicación. Resultaría estratégica, en este momento, una investigación internacional comparada sobre las actitudes y valores profundos de la población entre 18 y 30 años que compone la gran masa social de las Universidades occidentales: sus «estudiantes» y sus jóvenes doctorandos y dedicados aspirantes a la profesión académica de «docente» o «investigador».

En este complejo y contradictorio escenario de la Sociedad Industrial Avanzada, ¿cómo interpretar el iniciado y exitoso desarrollo de la Universidad a Distancia? ¿Cómo anticipar analíticamente sus resultados sociales sobre ese mismo escenario colectivo que ha sido su matriz originaria?

Hagamos un experimento mental: 1) Comparemos la liturgia tradicional de la Iglesia Católica, centrada en la celebración diaria de la Santa Misa, con la liturgia académica de la Universidad tradicional centrada en la diaria clase magistral; 2) Comparemos, a la vez, la Reforma protestante de la Cristiandad, centrada en la lectura individual, libre y solitaria, de la Sagrada Escritura, con la lectura individual, libre y solitaria, de las Unidades Didácticas de la UNED que deben cumplir nuestros estudiantes a distancia.

Tal y como deviene tendencialmente superflua la presencia física del sacerdote —y también del «pastor evangélico»— para el solitario cristiano que ha asumido la Reforma radical de su fe en el entendimiento de las Sagradas Escrituras de la Palabra de Dios, se disuelve la obligada presencia física del Profesor universitario tradicional para el solitario lector que ha de ser el estudiante modélico de la Universidad a Distancia, confiando progresivamente en su voluntad y capacidad autónoma de entendimiento, a la hora de cumplir con su radical fe en la Ilustración académica, aprendiendo por su propia cuenta aquellos textos que recibe en su propia casa como revelación progresiva de la escritura lógica de la Ciencia.

En nuestro secularizado tiempo, el equivalente analógico de la puritana fe y esperanza de salvación, es la confianza en la propia capacidad y entendimiento individual para alcanzar, como signo de la propia autorealización personal, un status social más alto en la interminable escalada de la compleja

pirámide de nuestra estratificada Sociedad. Cuya Democracia Industrial afecta masivamente la «igualdad de oportunidades» para todo el que así lo crea y tenga suficiente fe en sus propias fuerzas y capacidad de trabajo y deseo de «salvación social», como para emprender el calvario interminable de toda existencia personal consagrada a una permanente carrera de status.

«An der U.N.E.D. studieren heisst nicht, eine andere Arbeit aufzufeiben, sondern noch mehr zu arbeiten. Der Fernstudent verfügt nicht über eine Gruppe von Gleichgesinnten, die seinen Willen zu studieren aufrechtzuerhalten und verstärken würden. Die Entscheidung, weiter zu studieren, muss er jeden Tag einsam treffen, wenn er müde von seiner täglichen Arbeit in U.N.E.D. sind bereits verheiratet, Ihre Entscheidung zu studieren muss jeden Tag aufs neue getroffen werden angesichts der Müdigkeit von beruflicher Arbeit und den Ansprüchen des Familienlebens. Das ist harte Arbeit, die man allein machen muss. Die Illusion, soweit zu kommen, dass man machen kann, was vorher unmöglich war, und die einen dazu bringt, sich an der U.N.E.D. einzuschreiben, verschwindet schnell für eine grosse Mehrheit der eingeschriebenen Studenten». Acabar una licenciatura en la Universidad a distancia es algo suficientemente duro, para que aquellos que lo consigan estén sobremotivados para su propia movilidad vertical, desde su convencida y comprobada fe en su propio entendimiento individual y en el mágico valor de su alcanzada Ilustración académica.

Con respecto a la Universidad Tradicional, convertida ahora en Universidad de Masas, la invención y existoso desarrollo de la Universidad a Distancia representa una transformación social analógicamente equivalente a la que va desde la Católica articulación eclesial de la Cristiandad tradicional a la Reformada Cristiandad que, con el calvinismo y el puritanismo inglés, inaugura la historia moderna de la Revolución Burguesa. La Reforma de la Fe, aconteciendo como secularización radical de la Escritura y primera figura de la revolución occidental del Libro, es el dramático movimiento político-religioso que dispara colectivamente la invención moderna de la Razón. Génesis colectiva de la nueva forma de representación simbólica y el nuevo ethos cuya mediata cristalización objetiva será el «Capitalismo racional» (Weber).

«Das zum Unternehmer aufsteigende Mittel-und-Kleinburgertum war hier und sonst «Typischer» Träger Kapitalistischer Ethik und calvinistischen Kirchentums» (Weber, 1920, I, 50). En la periferia de la posible reproducción académica de la Clase Dominante de la Sociedad Industrial Avanzada en sectores estratégicos de la «baja» y «media» clase media, la Universidad a Distancia está generando un incipiente movimiento colectivo que repite analógicamente toda una serie de pautas estratégicas correspondientes a los orígenes puritanos de la ilustrada modernidad burguesa. Con tan aventurada cadena de hipótesis resulta coherente el perfil social del alumnado mayoritario de la UNED, en la rápida cronificación de sus rasgos a lo largo de estos cuatro o cinco años sobre los que disponemos de suficiente información empírica. El alumno típico de la UNED es varón, con una edad comprendida entre los 26 y los 40 años, está casado, vive en una

ciudad de más de 100.000 habitantes, aunque nació en una de menor tamaño; trabaja, es directivo, empresario, funcionario, cuadro medio o empleado; tiene unos ingresos mensuales entre 30.000 y 80.000 pesetas; su padre no llegó a terminar el bachillerato, pero él lo terminó e incluso hizo alguna carrera de grado medio. Su «status» social ocupa un lugar intermedio en la escala social; pero está dotado de una gran movilidad e iniciativa, que le ha impulsado a cambiar de residencia, desde la pequeña ciudad donde nació a la gran ciudad donde vive, que le ha hecho progresar en el trabajo hasta obtener unos ingresos razonables y para el que los estudios universitarios que le ofrece la UNED son el medio para completar un acenso social bastante aceptable. Los detalles porcentuales de este alumno típico pueden verse en el cuadro siguiente.

CARACTERISTICAS DEL ALUMNO TIPICO DE LA UNED

Características	Cursos		
	1976 — Porcentaje	1976-77 — Porcentaje	1977-78 — Porcentaje
Sexo: Varón	76	73	75
Edad: De 26 a 40 años	54	62	60
Estrado civil: Casados	62	62	65
Tamaño ciudad de residencia:			
— Más de 100.000 habitantes	57	58	62
Tamaño ciudad de nacimiento:			
— Menos de 100.000 habitantes ...	59	63	56
Trabajadores	—	88	88
Profesiones:			
— Funcionarios	31	34	33
— Cuadros medios	31	29	29
— Empresarios y directivos	19	13	15
	81	76	77
Ingresos (1):			
— De 30.000 a 50.000 pesetas ...	29	38	37
— De 50.000 a 80.000 pesetas ...	35	19	29
	64	57	66
Estudios del padre:			
— Menos de bachiller	—	67	66
Titulación de ingreso:			
— Bachiller o carreras de grado medio	66	57	60

(1) Pesetas de 1977.

La «vigilancia epistemológica» (Bourdieu) que exige el rigor analítico del discurso científico debe controlar y evitar los posibles riesgos de alucinación que acechan a toda hermenéutica analógica. Eliminemos de entrada toda alarmante o nostálgica dramatización épico-revolucionaria a la hora de anticipar analíticamente los resultados de la UNED, impulsando la movilidad social individual y el ascendente movimiento colectivo de su exitoso estudiantado. La originaria dimensión revolucionaria del ethos puritano, inaugurando una nueva forma de «humanidad racional», desaparece necesariamente con la reiteración analógica de tal ethos en el contemporáneo marco social donde se inscribe el solitario esfuerzo que impone a sus estudiantes la Universidad a Distancia. En Occidente vivimos, definitivamente, en una Era postrevolucionaria. Afirmación objetivamente válida siempre que entendamos el término «revolución» en el canónico sentido en que fue acuñado como argumento central del Gran Teatro Trágico de la Historia Política Occidental protagonizado por el explosivo movimiento ascendente de la Ilustración Burguesa. El agotamiento de la vieja épica revolucionaria en el contexto occidental del Imperio Mundial de la Sociedad Industrial Avanzada no debe ocultar por lo demás el omnipotente movimiento de acelerada transformación político-tecnológica que experimenta toda suerte de relaciones sociales y valores colectivos dentro de ese mismo ámbito histórico-cultural.

Repitiendo la pesimista argumentación de otros diagnósticos sociológicos occidentales sobre el presente desfase entre la masiva producción académica de nuevos licenciados y la crítica retracción de su posible mercado laboral en estos últimos años, algún sociólogo español ha llegado a hablar de nuestra caótica y masificada Universidad convencional como «fábrica de parados» (de Miguel, 1978). Parece evidente que no es ese el caso de la UNED, con su mayoritario porcentaje de estudiantes que ya trabajan profesionalmente (88 por 100) y el reducido número de los que llegan a superar con éxito las sucesivas pruebas y cursos exigidos para su licenciatura. La dureza del solitario estudiar a distancia es incompatible con toda posible actitud de apatía o desencanto juvenil respecto a la propia carrera académica y del profesionalizado mundo del trabajo adulto. ¿Cómo no atreverse a anticipar respecto de la UNED la producción de un nuevo reservorio de sólidos cuadros ascendentes para la incipiente «tecnoestructura» de la novísima Democracia Industrial, que ahora estrena la sociedad española?

Para finales del curso 1976-77 salieron los primeros licenciados de la UNED, que lo fueron en Derecho, en 1977-78 salieron los primeros licenciados por las Facultades de Filosofía y Letras Económicas y Empresariales y Ciencias. En el curso 1979-80 saldrán los primeros ingenieros, con lo que se completarán todas las carreras que se imparten en la UNED. Sobre la base

de tales resultados, en el ICE de tal Universidad hemos proyectado una investigación panel sobre la sucesiva carrera de tales licenciados. En unos cuantos años podremos verificar empíricamente si toda esta aventurada anticipación analítica resulta científicamente acertada. Una concertada investigación comparativa sobre los resultados sociales de las distintas figuras nacionales de Universidad a Distancia, podría comprobar el grado y la forma en que nuestras hipotéticas conclusiones sobre la UNED española registran o no tendencias universalizables para todos esos otros «casos nacionales».

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE EXPROPIACION DE LOS ENSEÑANTES POR EL SISTEMA EDUCATIVO

Ignacio FERNÁNDEZ DE CASTRO

El tema sobre el que propongo reflexionar se encuentra en el límite mismo de la sociología, en la frontera, no siempre precisa, que la separa de la economía, atraído por sus conceptos y por su lógica.

La expropiación es un hecho económico que tiene, sin embargo, dentro del pensamiento marxista un carácter que podemos considerar constituyente de la sociología del conflicto y de las clases que se reclaman de esa corriente de pensamiento. Partiendo del acontecimiento histórico de la expropiación de los artesanos y de la «liberación» de los siervos y de su expulsión de las tierras una vez convertidos en campesinos libres, Marx identifica y sitúa en su construcción teórica al grupo social de los obreros libres, libres en un doble sentido —precisa Marx—, libres y con capacidad para disponer de su fuerza de trabajo; libres también de los medios de producción que podrían permitirles desarrollarla por sí mismos y producir los bienes que necesitan, y obligados, por lo tanto, a venderla para poder subsistir.

La clase de los obreros libres, pero expropiados de sus medios de producción y de vida, es la piedra angular sobre la que se edifica la sociología marxista, en una sociedad de hombres libres el hecho fundamental de la desigualdad y de la opresión es la expropiación, y las clases sociales y sus antagonismos irreconciliables arrancan de la expropiación y se prolongan y perpetúan por la explotación económica de los expropiados por los expropiadores.

La clase de los obreros libres —siempre dentro del pensamiento tradicional marxista— nace de su situación histórica de expropiados y se perpetúa porque esta situación previa o punto de partida de no tener ni los medios de vida ni los medios de producción, les obliga a vender a los capitalistas su fuerza de trabajo y esta venta les hace entrar en unas relaciones de producción definidas por la explotación: el obrero libre trabaja para el capitalista a cambio de que éste, por la vía mediadora del salario y del mercado de consumo, le entregue, del conjunto de los bienes que ha producido, los necesarios para su conservación y su reproducción como obreros libres, apropiándose del excedente con el que aumenta y perpetúa su capital y su poder. En tales condiciones la expropiación inicial se hace cotidiana y permanente, se convierte en el carácter identificador en la sociedad de este grupo humano de hombres libres, grupo que se reconoce en su modo de vida, en sus relaciones sociales y aun en sus luchas y aspiraciones y también, desde luego, en las condiciones y en el presupuesto de todo cambio social, lo que en principio aparece descubierto en la economía como clase económi-

ca, se convierte en una clase social protagonista de las relaciones sociales más características de las sociedades industriales modernas y objeto esencial de examen para la sociología marxista cuando ésta pretende conocer las sociedades capitalistas.

He hecho este breve resumen del punto de arranque de la sociología marxista para situar el tema de la expropiación de los enseñantes dentro de un contexto más general: el fenómeno de la expropiación de la clase obrera en su doble vertiente, la expropiación histórica, punto de partida de su situación de desposeídos, la expropiación cotidiana de todo excedente producido, expropiación que perpetúa su condición social de desposeídos, permanencia del carácter social que los define —según esta corriente de pensamiento— como clase obrera.

El problema que quiero plantear dentro del marco de la sociología de la educación, no es el de las clases sociales, sino otro distinto: los enseñantes en nuestra sociedad es un grupo social conflictivo; progresivamente se ha ido señalando su presencia en la conflictividad social, y hoy, dentro del conjunto de la población activa de nuestro país, las huelgas que protagoniza, por su duración y, por su firmeza y por su seguimiento, le coloca próximo a los obreros del metal y de la construcción y, desde luego, en cabeza de todo el sector de servicios, y este comportamiento social relativamente nuevo y tendencialmente en progreso bien merece una reflexión y un análisis, y este análisis, pienso, no puede hacerse sin tener en cuenta el hecho económico de la expropiación y su posible presencia en el campo de la enseñanza donde esta conflictividad se manifiesta.

La razón que me lleva a pensar que el examen de estos comportamientos sociales conflictivos de los enseñantes no puede desligarse de la expropiación, se articula sobre dos indicadores:

- Examinando los contenidos de las reivindicaciones de los enseñantes que se encuentran en la base de su conflictividad, se observa la permanencia de la reivindicación económica como su punto clave y siempre decisivo para la movilización.
- Comparando la conflictividad de los enseñantes con las conflictividades de los sectores obreros tradicionales, se observan coincidencias no sólo de contenidos y aún de formas de lucha, sino también de organización y de lenguaje.

Estos dos indicadores, tomados de la observación directa de la conflictividad de los enseñantes, me permiten adelantar la hipótesis de que muy probablemente el acontecimiento que provoca esta conflictividad, su causa, es del mismo carácter, o al menos es resentida como igual por sus protagonistas, que el que se encuentra en la base de la conflictividad obrera y de su larga historia; que la expropiación, o, al menos, el resentirse expropiados, cotidiana y permanentemente expropiados, como los obreros, y en términos similares a éstos, nos permite explicar en gran medida los comportamientos conflictivos de los enseñantes.

Sin embargo, una cosa es lo que cada cual piensa y cree que le ocurre —su toma de conciencia— y otra distinta la situación real en que se encuentra. Los enseñantes pueden resentir su situación como de explotación similar cuando no idéntica a la que padece la clase obrera, y aun «tomar conciencia» de que pertenecen a esta clase y, sin embargo, puede que su situación real sea fundamentalmente distinta porque en su caso no exista la expropiación. El hecho bien merece investigarse y creo que su investigación pertenece a la sociología y aún más concretamente a la sociología de la educación, aunque su relación con la economía no puede negarse.

Llegado a este punto en el que ha quedado claro el objeto de la reflexión, creo que es necesario aclarar que por mi parte no existe ningún «a priori» que pueda parecerse a una profesión de fe. Conozco en una medida que me parece suficiente para no tergiversar el pensamiento teórico de Marx sobre el hecho de la expropiación de los obreros productivos sometidos a las relaciones de producción capitalista, pero mantengo una considerable distancia crítica sobre sus conclusiones. Mi desacuerdo es bastante profundo sobre la concepción marxista tradicional de las clases sociales, sin embargo, pienso que hoy en nuestra sociedad la investigación de los comportamientos conflictivos que se constatan y observan en el campo laboral, no puede prescindir de tener muy en cuenta como factor de estos comportamientos, la incidencia sobre sus protagonistas de una «toma de conciencia» generalizada de clase obrera, toma de conciencia realizada sobre el presupuesto de la expropiación y cotidiana explotación que sufre la clase, tal como aparece en el pensamiento teórico marxista, por lo que el problema que nos ocupa —la reflexión sobre la conflictividad de los enseñantes— tiene un doble aspecto: la posible incidencia de una toma de conciencia obrera en los enseñantes en los términos marxistas de clase obrera, y la cuestión de la expropiación como hecho real, que si existe daría la clave y la razón de la toma de conciencia.

La hipótesis de partida, repito, es que el progreso de la conflictividad de los enseñantes tiene mucho que ver con el progreso de una toma de conciencia de su condición de explotados o expropiados, aunque se observan factores distorsionantes que impiden o al menos dificultan que este resentirse expropiados se exprese como toma de conciencia obrera.

Por una parte, el contenido de los carnés de reivindicaciones de los enseñantes muestran que los salarios y su defensa han ido tomando mayor importancia hasta el punto de constituir la parte más esencial y, desde luego, la más movilizadora; por otra, la organización sindical del cuerpo enseñante va ganando día a día importancia relativa sobre su organización «colegial», estos dos hechos constituyen los más importantes indicadores de un cambio profundo de actitud en el grupo, los enseñantes cada vez en mayor medida se piensan a sí mismos como *asalariados* y no como *profesionales liberales/funcionarios*.

Analicemos con un cierto detenimiento este cambio de actitud:

La profesión liberal es una forma de entender la división del trabajo que históricamente se relaciona con la versión artesana de los oficios industriales profundamente distanciada del asalariado y de la producción capita-

lista. El artesano produce con sus propios útiles, sobre una materia prima que le pertenece, dominando las condiciones de su trabajo. Conoce su oficio a través de un prolongado mecanismo de aprendizaje que todo él discurre en la esfera del taller familiar. El profesional liberal se encuentra en una condición parecida: su profesión constituye un conjunto de conocimientos que le pertenecen como pertenecen al artesano sus útiles de trabajo y libremente los emplea dominando las condiciones en que se desarrolla su trabajo. Como el artesano el trato lo tiene con el cliente al que vende un resultado y no su capacidad de realizarlo como lo hace el trabajador asalariado. En definitiva, la división del trabajo se plasma en productores individuales o familiares directos y privados, sujetos de la actividad productiva y propietarios privados también del resultado de su actividad productiva. Los gremios y los colegios profesionales se constituyen como organizaciones colectivas de defensa de las distintas profesiones y oficios, en un doble sentido: de defensa ante toda posible competencia de los no profesionales, de defensa de la profesión en sí, de su dignidad, de su legitimación estableciendo las condiciones de conocimiento y otras semejantes necesarias para ejercerla.

El *funcionario*, por su parte, es la versión «pública» de esta misma concepción de la división del trabajo. Determinados trabajos de utilidad o servicio público, que están por su propio carácter fuera del campo de lo privado y del comercio, son retribuidos con cargo al «tesoro», las plazas se adquieren en «propiedad» porque se reconoce la calidad de sujeto de quien las desempeña, el funcionario no es propiamente un asalariado, sino un profesional liberal del servicio público, al menos éste es el carácter primitivo de los funcionarios y que hoy todavía se conserva en jueces, notarios, catedráticos y otros cuerpos de funcionarios muy caracterizados y típicos. El mismo sistema de oposiciones y concursos y la relación que liga al funcionario con la Administración, conservan grandes vestigios de su carácter marcadamente profesional liberal. Los profesionales propietarios de sus conocimientos y de sus méritos podían renunciar a su ejercicio privado para dedicarse a la función pública, pero sin perder por ello la propiedad del ejercicio de su profesión. Adquirían la plaza, y no ciertamente como en el caso de los asalariados, era el propietario de la «plaza» (puesto de trabajo) quien les adquiría a ellos. La tradicional colegiación de los funcionarios y su no sindicación (hasta fecha reciente) marca bien la diferencia que les separa de los asalariados al menos en su origen histórico.

Parece evidente que los elementos distorsionantes a los que aludía al hablar de la toma de conciencia de los enseñantes; elementos que les dificultan que su toma de conciencia sea obrera pese a que resientan su expropiación, proceden en gran medida de la pervivencia de algunas de las actitudes que definen a las profesiones liberales y a los funcionarios procedentes de una etapa histórica que conformó la división de trabajo sobre la profesión, el oficio y su ejercicio libre, tanto en el sector privado como en el público.

El acontecimiento histórico de la expropiación de los artesanos por el capitalista o burgués industrial, hecho que justamente con la «liberación de

los siervos» y la expropiación que de sus tierras sufren los campesinos libres, es constituyente del obrero libre —según Marx—, se desarrolla en tres fases:

- La expropiación de sus útiles y medios de trabajo y de producción.
- La expropiación de su oficio y habilidad que se traslada a las máquinas que reproducen y copian los movimientos del artesano.
- La expropiación de las condiciones de su reproducción: el aprendizaje del oficio deja de realizarse en el ámbito familiar para realizarse en la fábrica por el aprendizaje o especialización.

El papel que en este proceso desempeña la masa de campesinos expropiados que acuden al mercado de trabajo industrial es importante y conocido. El profesional de oficio se encuentra indefenso frente a una masa de hombres sin oficio industrial pero capaces de acceder, mediante un rápido aprendizaje o especialización, al manejo de las máquinas donde el oficio de los artesanos se encuentra materializado.

Nacido socialmente el obrero libre, su condición asalariada a la que «voluntariamente» se somete como única posibilidad de subsistir, perpetúa su expropiación por el capitalista que adquiere con la capacidad de trabajo que compra por su valor —precio de su conservación y reproducción— el resultado del trabajo que ha adquirido y cuya organización y condiciones domina.

La cuestión que nos ocupa es la de determinar si los enseñantes han sufrido como grupo social de profesionales el acontecimiento de su expropiación en términos parecidos a como la sufrieron los artesanos, y si expropiados, hoy, su expropiación es la cotidiana realidad que padecen y que en ellos da carácter a su identificación como grupo social y explica sus comportamientos conflictivos tal como nos son conocidos.

Para acercarnos al problema examinemos en sí misma la profesión de enseñante, una profesión nacida como todas las profesiones y todos los oficios del proceso general de división del trabajo. El enseñante es aquel que teniendo conocimientos los imparte a quienes carecen de ellos, más precisamente es el que se dedica como profesional a esta actividad, quien hace de ella su vida activa y su medio de vida.

En un modelo de sociedad en la que la división del trabajo necesario en esta sociedad se concreta en una división de productores individuales, privados, e independientes los unos de los otros que intercambian entre sí el producto de sus diversos trabajos, en una sociedad de artesanos y profesionales, cualesquiera que sean los términos de este intercambio y las mediaciones que se establezcan, la profesión de enseñante puede considerarse como una profesión liberal y el enseñante como aquel profesional que teniendo unos conocimientos útiles para los demás se los imparte en la medida en que los necesitan y no los tienen haciendo de esta actividad su medio de vida, es decir, recibiendo a cambio bien directamente los bienes que ne-

cesita para vivir, bien un equivalente o dinero que le permita comprarlos. Cuando en esta sociedad la actividad de enseñanza se considera un servicio público excluido del comercio privado, esta profesión liberal necesaria se realiza con cargo a los erarios colectivos o públicos, y el enseñante adquiere el estatus de funcionario en el sentido que le hemos dado, pero sin que cambie por ello su carácter de profesión liberal, legitimada por la posesión de los conocimientos y por la utilidad que para los demás y para la sociedad tiene el que los imparta.

Pero esta situación «idílica» no es precisamente la que caracteriza a nuestra sociedad, ni a ninguna de las que conocemos. En nuestra sociedad se ha producido ya el hecho o acontecimiento de la expropiación y la mayoría de los trabajadores aun cuando conservan su capacidad de desarrollar un trabajo productivo carecen de los medios para poderlo desarrollar por su cuenta, teniendo que conformarse para poder sobrevivir con vender esta capacidad y convertirse en asalariados con todo lo que esto significa de no dominar las condiciones de su trabajo ni acceder a la posesión y disposición de sus productos.

Lentamente en este nuevo tipo de sociedad son muchas las profesiones liberales que están siendo sometidas al mismo tipo de expropiación que sufrieron los artesanos y muchos los profesionales liberales que pierden su condición y se ven convertidos en asalariados de empresas capitalistas de producción. Se trata, desde luego, de uno de los fenómenos sociales más importantes de las etapas avanzadas del capitalismo, un tipo de movilidad social sólo comprensible cuando se conoce el mecanismo de la expropiación. Pero examinemos el caso de los enseñantes.

La profesión de enseñante, en primer lugar, no coincide ya con la actividad de enseñanza, definida como la actividad profesional del que tiene conocimientos útiles y los imparte a los que no los tienen. Como en el resto de los oficios y de muchas de las profesiones liberales se ha perdido la coincidencia de la profesión y el oficio con la actividad que en principio se definía por esta profesión u oficio. La actividad de trabajar el hierro, por ejemplo, coincidía con el oficio de herrero o de forjador, hoy la enorme empresa siderúrgica y el conjunto de empresas auxiliares y transformadoras en que se despliega el primitivo oficio, nos muestra una nueva división social del trabajo en el que las actividades de producción se estructuran sobre la apropiación privada capitalista, o las distintas partes del capital, y los oficios como organización interna del trabajo, composición orgánica de cada una de esas partes del capital.

La actividad de la enseñanza, tampoco es coincidente con la profesión del enseñante. La industria editorial de libros de texto, el colosal sistema de la Administración Pública en que se articula toda la actividad de la enseñanza, los centros escolares divididos en grados y especializaciones, y su interna división orgánica del trabajo, no muestra la actividad de la enseñanza difícilmente reconocible en la profesión actual del enseñante y a éste convertido en una pieza, en una parte de un organismo enseñante que no domina y que le domina. Parece que el acontecimiento fundamental de

la expropiación que se ha realizado sobre la profesión del enseñante, es la actividad misma de la profesión del enseñante, como en el caso del herrero, que en una sociedad moderna capitalista (también desde luego en otros tipos de sociedades) se realiza en términos distintos a los de una profesión liberal, en términos que sólo pueden definirse como de una estructura compleja, compuesta por una multitud de partes que comprenden desde industrias capitalistas, tales como las editoriales de libros de texto y centros de enseñanza privada con afán de lucro, hasta partes del poder del Estado, como la Administración y los centros «públicos», estructura en la que los enseñantes aparecen como piezas subordinadas consecuencia de la división orgánica del trabajo que en esta estructura y por esta estructura se desarrolla, una de las muchas profesiones y oficios que el sistema en su conjunto requiere y en los que internamente se racionaliza su actividad.

El enseñante, por muchas vueltas que le demos, y dejando a un lado las escasas excepciones que todavía podrían quizá citarse, como podemos citar también que en nuestra calle vive todavía un artesano de oficio, no ejerce la profesión de enseñante —aun cuando conserve su capacidad de enseñar y la desarrolle— porque carece de los medios de trabajo, de las condiciones en que su trabajo puede desarrollarse, es simplemente un asalariado de la enseñanza, de una actividad que se organiza y que está organizada empleando su capacidad específica al lado de otras muchas diversas y complementarias.

Otra cosa es que él todavía se piense a sí mismo como profesional liberal o como funcionario en el sentido tradicional de este término.

El «maestro» y el «catedrático»; cada uno desde su posición extrema en la jerarquía oficial de la enseñanza, representaban no hace demasiado tiempo los últimos vestigios en el sector de la enseñanza de la condición tradicional del funcionario. La libertad de cátedra, la lección magnífica, la iniciativa y la posibilidad de la innovación pedagógica al nivel de los maestros, los amplios márgenes de libertad sancionados por el respeto a la plaza, al propio tiempo que ponían al descubierto como problema de cultura y de posesión del discurso los fundamentos de una desigualdad enraizada en la apropiación individual de las riquezas, mostraban en el campo de la enseñanza como la estructura de la Administración del Estado se acomodaba a los principios formales de la igualdad y de la libertad como la garantía más absoluta y limpia de la reproducción de la profunda desigualdad en la apropiación de la riqueza, en este caso del «saber». Porque se había producido ya, en un largo proceso histórico de expropiación, una acumulación privada del «saber», la organización «pública» de la enseñanza pudo establecerse como el estrado (la plaza) donde los catedráticos en el nivel más elevado y los maestros en el más modesto, pudieran impartir sus desiguales sabidurías en libertad a clientelas también profundamente desiguales en su ignorancia heredada, pero la propia dinámica del sistema y el proceso paralelo de la concentración capitalista y del desarrollo técnico fuerzan al sistema de enseñanza a racionalizarse en sucesivas reformas, a «purgarse» de sus excesivas libertades, a recomponer su organismo enseñante, a centralizar

y «oficializar» el «saber» y su circulación, literalmente expropiado a los enseñantes de la profesión de enseñar, convirtiendo, en fin, a sus profesionales liberales-funcionarios en asalariados.

De una situación «ideal» —por otra parte dudosamente existente es la realidad— en la que aquellos que tenían conocimientos y sabiduría podían impartirla porque el Estado les reservaba un lugar, un estrado y una retribución que garantizaba su libertad o no dependencia de intereses privados, a esa otra situación que hoy conocemos en la que la actividad de enseñanza se estructura en una compleja organización de ciencia enlatada y oficial, planes de estudio, inspección, burocracias, idearios, controles, división interna del trabajo, formación de los enseñantes, etc., y en la que entra como asalariado el profesor, existe un proceso de expropiación del «saber» de los enseñantes, o, en términos económicos, de sus medios de producción.

El sistema de enseñanza aparece hoy como la enorme estructura que asume, dentro de la moderna división del trabajo, la actividad de enseñar, y con este fin emplea o consume la capacidad de trabajo de los enseñantes. Esto supone, en un primer término, la producción del «saber», es decir, el proceso de «oficialización», de clasificación en grados progresivos y disciplinas, del conocimiento acumulado; en segundo lugar, los planes y criterios para su distribución desigual; en tercer lugar, la organización de la actividad de enseñar y, por último, el reclutamiento del personal para que realice este conjunto de actividades y su formación, para que sepan trasladar, interiorizándola en los enseñados, la parte específica de la ciencia oficializada —el tercer grado de las ciencias sociales, por ejemplo— en la que los especializan. Es, desde luego, una falsa impresión de los enseñantes desmentida por la objetividad del proceso, el creer que la sabiduría, o el saber que imparten, les pertenece porque lo han adquirido al realizar sus estudios; simplemente les han formado para que lo vehiculen, como lo hace cualquier asalariado con los medios de producción que maneja, a las enseñanzas para que tengan los conocimientos que de ellas va a precisar el sistema en su conjunto.

Por último, y con esto quiero ya terminar esta reflexión sobre el proceso de expropiación de los enseñantes, cabe preguntarse si en el caso de los enseñantes, al proceso constituyente de su condición de asalariados, o al acontecimiento histórico de la expropiación de su profesión, similar a la que sufrieron los artesanos, hay o no que añadir la cotidiana expropiación del valor que contribuyen con su trabajo a crear, tal como el pensamiento marxista lo ha formulado en el caso de los obreros.

La cuestión sólo puede resolverse enfrentándose con la previa aclaración definitoria de la actividad de enseñanza, la cuestión debatida de si el sistema de enseñanza como actividad crea o no crea valor, ya que sólo considerando que la actividad de enseñanza crea valor es posible admitir que los enseñantes son cotidianamente expropiados del valor que han contribuido a crear.

El tema en sí se sale del objeto de esta reflexión, ya que pienso que aunque efectivamente la actividad de enseñanza en una sociedad dominada

por el cambio y el valor si crea valor, ya que contribuye a producir la mercancía fuerza de trabajo y a crear su valor, ello tiene poco que ver con la expropiación del «saber» de los enseñantes. El «saber», o si se prefiere la acumulación de nuevos conocimientos, y pese a la pretenciosa atribución a la enseñanza y en especial a la superior de la investigación, no se desarrolla o se desarrolla en muy escasísima medida, en la estructura de la enseñanza, sino fuera del sistema y en su mayor parte fuera mismo de nuestra sociedad; y por ello, difícilmente puede pensarse hoy que el enseñante es cotidianamente expropiado de su «saber», su condición misma de asalariado, de previamente expropiado, le excluye del saber que el sistema pone entre sus manos como el medio de trabajo para su actividad. El sistema de enseñanza, salvo parcelas específicas de su actividad, tal como la pedagogía, no produce conocimientos, se limita como ya he dicho a «oficializarlos» a convertirlos en el medio de trabajo de su actividad, y aún en esta tarea de oficialización son muy pocos los enseñantes que emplea, ya que en gran medida se realiza por la industria editorial y por la burocracia de la Administración del Estado.

The first of these was the discovery of gold in California in 1848. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The second was the discovery of gold in Colorado in 1859. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The third was the discovery of gold in Nevada in 1859. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The fourth was the discovery of gold in Idaho in 1860. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The fifth was the discovery of gold in Montana in 1862. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The sixth was the discovery of gold in Wyoming in 1869. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The seventh was the discovery of gold in Utah in 1871. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The eighth was the discovery of gold in Arizona in 1876. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The ninth was the discovery of gold in New Mexico in 1878. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states. The tenth was the discovery of gold in Texas in 1880. This led to a massive influx of people to the West, and the establishment of new states.

4. Límites y posibilidades de la Sociología de la Educación en España



PASADO Y PRESENTE DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA (*)

Félix ORTEGA

Sociología de la educación, escuela y clases sociales son tres dimensiones de un mismo fenómeno: la estructura del poder en la sociedad española. Por ello, cualquier análisis que pretenda dar un mínimo de razón clarificadora de las características que en nuestra sociedad tiene la teoría sociológica de la educación, no puede hacerlo sino a partir de la estrecha e indisoluble unidad que forman aquellos tres niveles.

Al encontrarnos con un desarrollo tardío y más bien escaso de la sociología de la educación, no podemos por menos que considerar las características que el sistema de dominación ha tenido en España; qué clases han sido hegemónicas y de qué mecanismos se han servido para ejercer un control social más firme.

Pero no podemos tampoco desatender lo que significa el aparato escolar establecido por esas mismas clases; el funcionamiento casi autónomo del mismo, y los obstáculos y alergias que dentro de él se han producido contra un tipo de saber de la educación como es la sociología.

1. *Los orígenes: Pobreza teórica y elitismo social.*

Podemos aceptar sin mayores problemas que la sociología y la sociología de la educación comienzan a cultivarse en la sociedad española en el último cuarto del siglo XIX. Son los hombres de la Institución Libre de Enseñanza quienes introducen las ideas sociológicas. Ideas que después enlazarán con los regeneracionistas y con uno de los núcleos más activos de la II República.

Estos orígenes de la sociología de la educación son ya de por sí reveladores. Nos encontramos, en primer término, con un intento de arrebatar —al menos en una parte— a la Iglesia y clases del Antiguo Régimen el poder que venían ostentando sobre la educación. Es, si se quiere, una situación análoga a la que por las mismas fechas y durante todo el último cuarto del XIX sostiene en Francia la burguesía defensora de la democracia in-

(*) En un trabajo reciente me he preocupado por analizar más profundamente el desarrollo de esta ciencia en el contexto social inmediato; se incluyen allí autores y tendencias no recogidos en esta ponencia. Al lector interesado remito a "La Sociología de la educación en España: Balance de una década", *Informe Fossia* 1983, capítulo "Educación".

dustrial contra clérigos y nobles. Pero a partir de aquí, nuestros institucionistas y los reformadores franceses van por caminos bien diferentes: asentados en el poder político (J. Ferry) o en el académico (E. Durkheim), los franceses van a proceder a una vasta reorganización del sistema escolar capaz de proyectar sobre el cuerpo social esa nueva moral disciplinada, laica y racional propia de una democracia. En términos teóricos, el resultado es la formulación de un discurso racionalizador y legitimador de este nuevo tipo de educación. Es así como se constituye la primera y más importante formulación teórica de la sociología de la educación (1).

Muy otros son los acontecimientos en España. De entrada, el conflicto de clases en esta sociedad no proporciona a la burguesía (a esa pequeña burguesía que son los institucionistas) la hegemonía política de que gozaba en Francia.

Además, el control político tendía a ser más de «poder» que de «autoridad» —por emplear los términos de Weber—. En tal circunstancia, los circuitos del poder más importantes eran los que tenían que ver más con la represión y la coacción que con el encauzamiento intelectual y moral de las conductas.

Pero es que los institucionistas, los regeneracionistas y quienes con ellos entroncan, continúan anclados en unos supuestos teóricos muy próximos a los de la concepción esencialista de la educación que venía manteniendo la Iglesia. Así, Giner de los Ríos, Sales y Ferré, Posada, Costa, Ortega, etcétera, defienden, bien es verdad que en una orientación liberal y laica, principios que siguen machaconamente afirmando que la educación consiste en «desenvolver en el niño todas las energías y facultades» (2). Este esencialismo pedagógico se hace difícilmente compatible con la generalización de la escuela a toda la población, en la medida que tal generalización requiere una fundamentación distinta: la necesidad de sustituir la religión por una moral racional, así como el requisito de reducir los controles coactivos por otros positivos y difusos.

En definitiva, la corriente institucionista busca ante todo la formación de una élite de poder alternativa, y para ello ha de recurrir a la teoría de los *dones*: los mejores son aquéllos que por su naturaleza, descubierta y desarrollada por la educación, se manifiestan como tales.

Mas, a causa de este fundamento, la teoría de la educación de los institucionistas difícilmente podía separarse de la pedagogía en tanto que saber normativo, con la consiguiente penuria en el cultivo y posibilidades de la teoría sociológica en el sentido durkheimiano del término.

Este primer intento de elaborar una sociología de la educación queda así sofocado por los límites de quienes pretendían llevarlo a cabo. De un lado, son incapaces de despegarse de una concepción educativa próxima a

(1) Algunos de los supuestos y de las implicaciones ideológicas de esta primera sociología de la educación pueden verse en FÉLIX ORTEGA: "La sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario", *Negaciones*, núm. 7, verano 1979.

(2) F. GINER DE LOS RÍOS: *Ensayos*. Alianza, Madrid, 1969, pág. 88.

la de la Iglesia (de ahí sus enfrentamientos, pero también la posibilidad de recuperación del modelo institucionista por la enseñanza religiosa); por el otro, esa misma afinidad les sitúa más fácilmente en el terreno pedagógico que en el sociológico. Planteada la confrontación en un ámbito estrictamente ideológico, será en definitiva el poder económico y político quien continúe ejerciendo el control, con una desconfianza radical a la escuela como proyección absoluta de su enfrentamiento a la Ilustración y al ulterior positivismo moralizador. Y en la medida que la sociología es la más cabal expresión teórica de este último, será arrinconada y ocupará toda la escena la pedagogía.

Nada de particular tiene que tanto los continuadores de las ideas de Giner de los Ríos como los sectores ilustrados de la pequeña burguesía que en la II República detentan el poder político del Estado, traten, desde éste, de arrebatar a las órdenes religiosas el cuasimonopolio que ejercían sobre la enseñanza (especialmente secundaria) para estatizarla y transformarla en un arma doble: ideologizadora contra las clases dominantes de la monarquía, y capacitadora técnica y profesionalmente de la mano de obra que los republicanos requerían para la modernización social del país. La concepción «mística» —aunque laica— heredada de los institucionistas, y el hecho de que la educación no hubiese sido uno de los mecanismos de control más extendidos y eficaces hasta ese momento, conducen a la mistificación de convertir la escuela en el arma anticlasista por excelencia. Y fue precisamente de esta falsificación de donde se derivó que los partidos de izquierda fuesen los nuevos paladines de una educación única, obligatoria, gratuita y moderna (3).

En tales condiciones, una teoría sociológica de la educación iba a ser prácticamente inviable. La escuela es más bien institución a la que se rinde culto, antes que objeto de estudio e investigación para comprender su funcionamiento. Porque, vayamos a la Iglesia, a la oligarquía, a la pequeña burguesía o a los representantes de las clases populares, lo que encontramos es una sobrevaloración ideológica de la escuela con la correspondiente visión esencialista del hombre.

Muy probablemente, la corriente que habría sido capaz de establecer las bases para el desarrollo de una sociología de la educación era la que representaba la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, aun cuando éste mantuviese unos planteamientos altamente ideológicos de la escuela, al conferir a la misma una función disciplinadora de las clases populares. Pero la fusión del racionalismo laico de Ferrer con la sociedad catalana, industrializada y desde luego más «moderna» que el resto de la formación social española, habría hecho necesaria una planificación escolar, una generalización del aparato escolar y una legitimación racional (esto es, una sociología de la educación) de su funcionamiento (4).

(3) Cfr. Sobre este punto la interesante y documentada obra de R. SAFON: *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*. Ed. La Piqueta, Madrid, 1978.

(4) Algo de todo esto lo elabora, en plena guerra civil, el C. E. N. U.

La historia, sin embargo, transcurrió por cauces bien diferentes, y tan sólo es posible aventurar, como hipótesis, que un movimiento como el anarquista, con su confianza en las posibilidades regenerativas y moralizadoras de la escuela, habría podido convertirse en el sostén de una teoría sociológica plenamente burguesa.

2. *La larga noche de la postguerra: La hegemonía pedagógica.*

El triunfo por las armas de las clases dominantes y la ulterior organización del Estado nacional-católico, acabaron con todas las experiencias pedagógicas liberales y progresistas para dar paso a una escuela asentada en la más firme de las ideologías religiosas. Una radical desconfianza hacia la escuela, por lo que contenía de potencial peligro si caía en manos de reformadores liberales o de moralizadores populares, conduce a las clases dominantes a poner en marcha un plan de educación bifronte: de un lado, una escuela primaria para las clases populares; de otro, el bachillerato y la Universidad reservados a los hijos de las clases vencedoras.

La escuela primaria era un ciclo completo, cerrado sobre sí mismo, sin continuidad. Carecía de todo: desde medios materiales hasta de un clima psicológico y social favorable. Servía, eso sí, para convencer a los desposeídos de que su única posibilidad de sobrevivencia estaba en el trabajo realizado sin condiciones. Toda la población rural y una parte importante de la urbana de la España de la postguerra iba —cuando podía— muy poco a la escuela, y allí no encontraba sino la confirmación de su miserable existencia.

Al contrario, la enseñanza media, en gran medida puesta en manos de colegios religiosos, era el comienzo de la verdadera educación y la llave maestra que daba acceso a la Universidad. Aquí es donde tenía lugar la confirmación y el reforzamiento mítico de los ejes de la dominación: dinero-saber-religión-poder.

Lógicamente, en tales condiciones, sólo una legitimación tradicional-religiosa era viable, y no otra es la que se va a hacer en el terreno educativo. Tal es el lugar y la función reservados a la pedagogía. Y nada sorprendente hay en el hecho de que la pedagogía sea un tipo de saber esencialista y fundamentado, por lo que a nuestra sociedad se refiere, en lo religioso (5). A partir de ahí, la única explicación posible (ideológicamente, se entiende) era aquella que centrándose en el sujeto lo veía dotado de capacidades específicamente humanas que la educación podía desarrollar apoyándose en la gracia. De este modo, los «dones» de nacimiento se asociaban con los «dones» de la gracia para producir ese ser virtuoso que era el buen cristiano.

Una ideología tal fue suficientemente coherente para dar legitimidad al sistema educativo, en un período durante el que la supervivencia (en

(5) Es de todos conocido el dominio que dentro de la pedagogía han venido teniendo las órdenes e institutos religiosos.

cualquier sentido que se entienda ésta) constituía la necesidad y la motivación casi única. También lo era para una sociedad «ruralizada», sin posibilidades de modernización ni de movilidad social (6).

Pero el estancamiento económico a que lleva la autarquía, la necesidad de reconversión de la economía del país, con la consiguiente actuación sobre la población a fin de prepararla para un mercado de trabajo y un habitat nuevo, la acuciante necesidad de crear nuevos estratos de técnicos y profesionales capaces de hacer frente a una economía basada más en los sectores secundario y terciario que en el primario, y la política paternalista del régimen político (que para mantenerse sin grandes conflictos efectúa concesiones a las clases populares), todo ello conjuntamente cambia la mentalidad dominante sobre la educación. Son los años del desarrollo económico.

3. *Desarrollo económico, planificación escolar y sociología de la educación.*

Por más que algunos pretendan hallar el comienzo real de la sociología de la educación en el trabajo de M. Fraga y J. Tena realizado en 1949 (7), no hay ninguna razón para hacerlo. Ni las características del mencionado trabajo, ni el corte que se produce desde esa fecha hasta la década de los sesenta permiten sostener que aquéllo sea un auténtico inicio de la sociología de la educación.

Son dos factores entre sí muy asociados los que van a hacer posible el surgimiento de la sociología de la educación en España, y cuya fecha de arranque es la misma: el año 1959, momento en que se elabora el Plan de Estabilización económica y se celebra el primer Congreso de la Familia Española (con la presencia en él de Gómez Arboleya y Salustiano del Campo). Van a ser las necesidades sociales y políticas originadas por el desarrollo económico —una vez que se abandona la autarquía— quienes demandarán de una ciencia de lo social capaz de explicar y, hasta cierto punto, legitimar la nueva situación. Ciertamente, esta ciencia de lo social no va a irse gestando sin problemas; antes al contrario, al ser un universo simbólico contrapuesto y en competencia con las viejas pero aún vigentes ideologías religiosas y políticas, va a encontrar en éstas resistencias fortísimas. La sociología se constituye en un proceso plagado de tensiones a todo lo largo de

(6) Para entender la educación durante esta época conviene consultar EDE: "Panorama de la educación desde la Guerra Civil", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 9, septiembre, 1975.

(7) M. FRAGA y J. TENA: "Una encuesta a los estudiantes universitarios de Madrid", *Revista Internacional de Sociología*, núm. 28, octubre-diciembre 1948; número 29, enero-marzo 1950; núm. 30, abril-junio 1950. Le conceden valor primerizo A. ALMARCHA: "Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1977", *REIS*, núm. 2, abril-junio 1978, pág. 12 (este artículo tiene errores de bulto, así como incluye cantidad de trabajos que nada tienen que ver con la sociología de la educación); J. M. VÁZQUEZ, F. ORTEGA, "Bases para una sociología de la educación en España", *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 1, mayo 1973.

los años sesenta, y hay que reconocer a la «primera generación» de sociólogos un alto grado de valor —en algunos casos teórico, en otros, los menos, personal—.

Este maridaje —lleno de infidelidades— entre sociología y desarrollo económico revela, en primer término, que la sociología de la educación nace y se constituye en nuestro país en torno a la teoría sociológica y, en segundo lugar, lo hace preocupada —al menos en sus escarceos iniciales— del papel que la educación desempeña en el crecimiento económico y en la modernización de la vida tradicional.

Lógicamente, la sociología de la educación no podía tener cobijo durante esta década bajo las estrechas alas de los pedagogos. Ya dije antes como la pedagogía se constituye en discurso legitimador de una educación esencialista-espiritualista, y por lo mismo es incapaz, sin romper sus fundamentos teóricos, de salir de aquel marco para enfrentarse con el sistema educativo como una institución social. Para hacer frente a la sociología de la educación se trató, vanamente por cierto, de elaborar una pedagogía social, réplica mistificada del discurso sociológico. Los pedagogos más hábiles y con una posición hegemónica indudable no cayeron en tal mistificación: se limitaron a reconocer formalmente la existencia de la sociología de la educación, la edulcoraron con algunas notas cristianas y, en la práctica (esto es: planes de estudios, publicaciones, investigaciones, etc.), la matuvieron en el desván de los trastos inservibles (8). Ahora bien, que por la peculiar posición que ha ocupado la pedagogía en la sociedad española haya sido refractaria y hostil a la sociología, no quiere ello decir —y desde luego no seré yo quien caiga en la falacia arbitrista-disciplinar— que la sociología de la educación sea incompatible con la pedagogía. Lo que sucede, como más adelante diré, es que detrás de estos saberes hay unos intereses muy concretos, y difícilmente van a reconciliarse estos últimos, con el consiguiente detrimento del desarrollo de la teoría sociológica de la educación que este enfrentamiento va a acarrear.

En suma hay que reconocer que si hoy existe sociología de la educación en nuestra sociedad es merced a la conjunción de dos desarrollos simultáneos y hasta cierto grado convergentes: el sociológico y el económico. Un examen de los primeros trabajos sociológicos sobre la educación nos confirma que la preocupación central es abordar la educación como fenómeno económico (9). Otros van a preocuparse de la democratización y el origen

(8) Un ejemplo muy paradigmático puede ser el de V. GARCÍA HOZ, en su obra *Principios de Pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid, 1960.

(9) Me limito a citar tan sólo algunas publicaciones a título ilustrativo. Para una información más exhaustiva cfr. J. M. VÁZQUEZ, FÉLIX ORTEGA: "Bases para una sociología de la educación en España", *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 1, mayo 1973, e I. ALONSO HINOJAL: *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS, Madrid, 1980.

F. ANDRÉS ORIZO: *Educación y desarrollo. Aspectos sociológicos de la educación en España*. Instituto de Ciencias Sociales, Barcelona, 1966.

S. DEL CAMPO: "Educación y desarrollo económico: El caso de España", *REOP*, número 2, diciembre 1965.

social de los estudiantes, especialmente universitarios, ya que la Universidad continúa siendo el marco de referencia casi único para enfrentarse con la educación (10).

La culminación de este proceso y la cristalización teórica y profesional más cualificada y fecunda va a ser, no obstante, la que tiene lugar a fines de los años sesenta alrededor de A. de Miguel y dos productos sociológicos de innegable importancia: *El capital humano* y el *Informe Foessa* (11). Justo entonces ven la luz el llamado «Libro blanco» del Ministerio de Educación y Ciencia y algo después la «Ley General de Educación». ¿Pura coincidencia o algo más? Indudablemente se trata de la convergencia de ese doble desarrollo al que antes aludí. No puede negarse que los sucesivos intentos y planes de reforma del aparato escolar por parte del poder político se acompañan, en muchos casos precediéndolos, de estudios sociológicos que sientan algunos criterios para proceder a la reforma. Hay, si se quiere, a todo lo largo de la década de los sesenta, una confrontación permanente (y ni siempre ni principalmente divergente) entre los diseños del poder político y las conclusiones de los sociólogos dedicados al estudio de la educación.

Ocurre que los cambios acontecidos en la sociedad española por obra y gracia del crecimiento económico requerían asentar el sistema social sobre unos supuestos diferentes: la libre competencia, la cualificación profesional, un cierto nivel de instrucción; en resumidas cuentas, la modernización de la vetusta sociedad. El sistema educativo era el más idóneo para lograrlo. Para ello necesitaba, previamente, generalizarse a toda la población, abandonar el elitismo en lo tocante al reclutamiento de la población y abrir, dentro de un orden, todos los ciclos escolares a los más «dotados». Una reforma educativa se hacía necesaria. Precisamente, durante los años sesenta, los diversos proyectos ministeriales y los estudios (pocos, pero reveladores) sociológicos estaban poniendo sobre el tapete las insuficiencias y carencias de la

J. CAZORLA: "Educación y desarrollo en Andalucía", *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, núm. 2, 1966.

A. DE MIGUEL: "La educación como inversión", *Cuadernos para el Diálogo*, número 9, julio 1968.

J. M. PAREDES GROSSO: "El papel de la educación en la sociedad industrial", *Atlántida*, núm. 39, mayo-junio 1968.

(10) Como en la cita anterior doy referencias ilustrativas:

S. DEL CAMPO: "Para una democratización de la enseñanza superior en España", *REOP*, núm. 12, 1968.

A. DURÁN HERAS: "Procedencia social de los universitarios españoles", *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, núm. 1, 1968.

E. FORMENTI, J. R. ROMERO, A. DE MIGUEL: "Estructura de la población universitaria de Madrid", *Información Comercial Española*, núm. 402, febrero 1967.

A. DE MIGUEL: "Ideologías en torno a la democratización de la enseñanza en España", *Boletín del Centro de Documentación*, núm. 20, febrero 1968.

J. M. QUINTANA: "El clasismo en la actual educación española", *Revista de Educación*, núm. 33, 1968.

(11) J. L. ROMERO, A. DE MIGUEL: *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. CECA, Madrid, 1969. FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1970*. Euramérica, Madrid, 1970.

escuela. Y es por fin al acabar la década cuando unos y otros llegan al último acto: la crítica despiadada al aparato escolar de la autarquía y el delineamiento de una planificación educativa capaz de dar salida a algunos de los problemas suscitados por las transformaciones económicas (12).

Si bien es cierto que no pueden confundirse obras como *El capital humano* o el FOESSA de 1970 con el «Libro blanco» o la L.G.E., tampoco podemos caer en el extremo opuesto: hay coincidencias, amplias y de fondo. Tal vez los proyectos políticos buscan más una nueva fórmula de dominación encarnada en el sistema educativo: no hay más desigualdades sociales que las que se desprenden del cultivo escolar de la inteligencia; cultivo abierto a todos por igual. En el caso de los trabajos de sociología, hay una insistencia mayor en vincular escuela y aparato productivo y, aunque no se diga explícitamente, en la necesidad de someter a la población a una disciplina sin la que la (por venir) democracia y la *eficacia* económica resultan inviables. En cualquiera de los casos, asistimos a una de las empresas de más envergadura tanto en términos políticos como teóricos: *establecer una nueva fórmula legitimadora a partir de la autonomía reproductora del sistema escolar*.

Más no conviene menospreciar que una tercera fuerza (teórica y social) está presente en este momento: la que representa la pedagogía y grupos de interés que la respaldan. A su sombra se van a cobijar nuevamente planteamientos esencialistas de la educación (que llenan por todas partes el «Libro blanco» y la L.G.E.) y con ellos los grupos de interés que van a condicionar de manera tan destacable el ulterior desarrollo de la sociología de la educación. La gran aportación de los pedagogos, que en este momento podría haber consistido en revelar los mecanismos internos y casi autónomos de las relaciones intraescolares, no se produjo, y ello ha contribuido —no poco— a que este aspecto de la institución educativa haya llegado escasa e indirectamente a las investigaciones sociológicas de la educación.

Menciono este hecho porque la sociología de la educación que va a constituirse posteriormente está muy marcada por el mismo. En la mayoría de los casos, el análisis sociológico se detiene en las puertas de la institución educativa: se habla de los «factores sociales», de los «condicionamientos culturales y económicos», del «origen social» de los estudiantes, de los «resultados», y de otros tantos conceptos que operan —se supone— desde *fuera* sobre el sistema escolar, o desde éste hacia otras instituciones sociales; pero se estudia poco y mal el *funcionamiento interno* de las instituciones escolares. Hay en todo esto una resistencia a encararse con lo que constituye una parte muy importante de la tarea profesional del sociólogo. Miembro del aparato educativo y, por lo tanto, parte vital de su funcionamiento, el sociólogo se revuelve teóricamente para no tocar su parcela profesional. Es ya hartamente significativo, por lo que se refiere a la década de los sesenta, que en

(12) Cfr. sobre el particular, FÉLIX ORTEGA: "Educación y desarrollo capitalista en España (1959-1974)", *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 14/15, enero 1979.

uno de los trabajos más consistentes sobre el gremio sociológico, tan sólo tres de los sociólogos encuestados declaren que su especialidad es la sociología de la educación (13). Tiene que ver y mucho con este hecho las especiales características de nuestra Universidad, dentro de la cual se mueven los sociólogos con mando en plaza. Atreverse a desmenuzar por dentro las relaciones universitarias supondría —y en los años ochenta lo supone aún más— desvelar los mecanismos de dominación que rigen en aquéllas. No se ha hecho este estudio y difícilmente se hará.

Sean cuales fueren los límites y contradicciones del momento, ciertamente es el más prometedor y también el que ha creado más expectativas y motivaciones para el estudio de la sociología. Habrá que esperar casi otra década para encontrarnos en una situación muy similar a la actual, aun cuando aquí el interés por la sociología de la educación venga determinado por otros intereses.

Podemos dar por concluido este período en 1970. No tanto por las cualidades mágicas que puede tener el inicio de una década, sino especialmente porque en términos políticos la L.G.E. supone un aldabonazo a los deseos de una reforma escolar y en general a un cambio sustancial del sistema, y también porque a partir de ahí, una mayor institucionalización académica de la sociología esteriliza en buena medida a personas que podían haber dado más y mejores frutos en este terreno (14).

4. *La inercia del desarrollo: la sociología empirista de la educación.*

Ciertamente la vida social tiene más de continuidad que de cambio y una buena prueba de ello radica en que los problemas que durante los años sesenta determinaron —al menos en parte— la aparición de la sociología de la educación en nuestro país, van a seguir manteniéndose y dando lugar a una de las corrientes sociológicas más productivas. En efecto, cuestiones tales como la escolarización, el origen social de los estudiantes, la igualdad de oportunidades, la correlación educación-empleo y la siempre estudiada pero cada vez menos clarificada Universidad (15), forman el contenido más numeroso de publicaciones de sociología de la educación en la década de los setenta.

(13) *Sociología española de los años setenta*. CECA, Madrid, 1971.

(14) Una obra que a mi juicio resume y clausura (desde posiciones teóricas diversas) este período es la que contiene la mesa redonda *La educación en España*, Anales de Moral Social y Económica, CES, Madrid, 1970.

(15) Una selección de trabajos que puede representar cuanto digo es la siguiente:

J. CARABAÑA: "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB", INCIE, *Temas de investigación educativa*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1979.

J. CASTILLO: *La Universidad en Galicia*, Universidad de Santiago, 1978.

J. CAZORLA: *Estudio sociológico de la Universidad de Granada*, ICE, Granada, 1977.

La primera observación que cabe hacer a esta corriente es que en su práctica totalidad está integrada por sociólogos, y sociólogos en muchos casos de la primera generación. Ello en parte explicaría su acusada tendencia empirista, resultado del paso por los USA de la primera hornada de sociólogos hispanos. En segundo lugar, es el grupo nucleado en torno a A. de Miguel el más prolífico (con ramificaciones en Madrid y Barcelona). Además, los supuestos teóricos y metodológicos dominantes son de acusada orientación funcionalista. o si se quiere, un empirismo donde lo importante es establecer las líneas de unión entre desarrollo y educación. En consecuencia, la sociología de la educación viene a ser para este grupo de publicaciones (16) la ciencia empírica de las relaciones entre la institución escolar y el resto de las instituciones sociales. Nunca, o casi nunca, se pretenden estudiar las relaciones sociales *dentro* de la institución educativa misma.

Hasta al menos mediada la década de los setenta, esta sociología empírica se dedicará predominantemente al estudio de la reforma educativa, especialmente en lo que concernía a la creación de puestos escolares, la gratuidad de la enseñanza, la escolarización según áreas geográficas, etc. En la segunda mitad hay indicios, pero no otra cosa, de tratar de acometer el tema de la igualdad de oportunidades a partir del rendimiento académico diferencial.

Pero sin lugar a dudas las dos grandes preocupaciones que resumen y condensan la práctica de este modo de entender la sociología de la educación, son la planificación educativa en función de supuestas necesidades económicas y la Universidad. La primera procede del núcleo de intereses que ya en los sesenta había puesto en circulación la necesidad de una reforma escolar: en primer lugar, para proporcionar a toda la población, y especialmente a la juvenil, los rudimentos culturales y morales que exigía una so-

-
- F. FOESSA: *Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975*, Eura-mérica, Madrid, 1975, cap. 2.
- J. MARTÍN MORENO y otros: *Aspectos sociológicos de la reformas educativas en España*, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1972.
- y A. DE MIGUEL: *Universidad, fábrica de parados*, Vicens-Vives, Barcelona, 1979.
- A. DE MIGUEL: *Manual de estructura social de España*, Tecnos, Madrid, 1974, capítulo 5.
- *Reformar la Universidad*, Euros, Barcelona, 1975.
- A. MONCADA: *Sociología de la educación*, Edicusa, Madrid, 1976.
- *Educación y empleo*, Fontanella, Barcelona, 1977.
- J. L. ROMERO, J. GONZÁLEZ-ANLEO: *Sociología para educadores*, Cincel, Madrid, 1974.
- M. SUBIRATS: "Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 1, 1974.
- "Sobre el fracaso de la Ley General de Educación y la contrarreforma educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 15, 1977.
- "La educación: desigualdad y escuela de masas", en la obra colectiva *Introducción a la sociología. Nuestra sociedad*, Vicens-Vives, Barcelona, 1980.

(16) Prefiero hablar de "grupo de publicaciones" que de grupo referido a personas, en la medida que en esta corriente se encuadran sociólogos que sólo esporádicamente se han dedicado o dedican a sociología de la educación.

ciudad que había dejado de ser fundamentalmente agraria; en segundo lugar, por el desplazamiento que se había efectuado del sistema de clases a la estratificación producida por la escuela, transferencia que, dejando intacto el fundamento de la dominación, crea en los grupos sociales el falso espejismo de la movilidad por la escolaridad; es decir, el recurso a la llamada «revolución de las expectativas crecientes», aplicado a la educación, dio innegables frutos, puesto que reforzó el sistema de clases al activar por su generalización un nuevo mecanismo clasista: la escuela.

Muchas de las paradojas y contradicciones de los sociólogos empiristas radican en haberse preocupado únicamente, deslumbrados por la nueva Damasco de la educación, de la extensión obligatoria y gratuita de la escuela (*). Cuando el desarrollo económico comienza a flaquear, justamente en el momento en que una mayor escolarización rendía sus frutos —mayor abundancia de titulados, incremento que venía causado por una incorporación de sujetos de clases medias y populares al tradicional estrato de los universitarios de clases altas—, se descubre que el sistema social es incapaz de absorber todo el producto escolar. Se había lanzado, con la promesa del ascenso interclasista, a una parte de la población a la búsqueda de títulos académicos, y ahora no hay salida para los mismos. Un ajuste se hace necesario. Cierta selectividad, desvíos hacia la formación profesional y en todo caso un claro bloqueo al final de la enseñanza secundaria comienzan a ser pensamiento de dominio común entre estos sociólogos.

Surge así, en el dominio de la sociología de la educación, el tópico de la «masificación» de la Universidad. Hay demasiados alumnos; pero sobre todo hay demasiados alumnos sin el «toque» de distinción y cultura como para estar en el nivel universitario. Esta queja, cotidiana en la Universidad de los setenta, preferentemente entre el profesorado mejor asentado (detentador de la burocracia patrimonialista), se traduce en la sociología empirista de la educación en la cuestión de la masificación. Vuelve así a ser la Universidad tema central, pero desde una óptica reformista: la degradación que ha supuesto la masificación (de estudiantes y de profesores) es puesta de relieve en los estudios sociológicos, corroborando así el supuesto de que ha de volverse a una Universidad adecuada a las necesidades sociales, vinculándola al mundo empresarial y a los Colegios profesionales (como reguladores de la cantidad de «producto» que ha de fabricar a Universidad, fieles salvaguardias de los intereses gremialistas).

Decía antes que esta corriente ha aportado la contribución cuantitativa más importante en lo tocante a explicar nuestro sistema educativo. Vista desde este lado, la sociología empirista de la educación, presa en muchos casos a su pesar de la mentalidad tecnocrática, no ha pasado de ser un inventario, bien estadístico, bien planificador. No nos ha proporcionado ni

(*) El primero en criticar estas premisas dentro de la sociología funcionalista es J. CASTILLO, en un trabajo pionero que lleva por título "Educación y población activa", en *Anales de Moral Social y Económica, La educación en España, cit.*, páginas 63 y ss.

un esquema válido de las interdependencias mutuas entre la educación y otras instituciones sociales, y mucho menos ha contribuido a despejar el papel (sobre todo económico) que asignaban a la educación como inversión o a la educación al servicio del cambio. Y después de subrayar con énfasis, en los comienzos de los setenta, retomando así la ideología regeneracionista, que la escuela para todos tenía no poco de panacea, nos descubre ahora que demasiada escuela es contraproducente (para el equilibrio del sistema: inflación de títulos, falta de empleo, tensiones sociales por un exceso de expectativas, etc., etc.). Los pocos estudios dedicados a investigar la relación origen social, inteligencia y rendimiento académico, son todavía menos sostenibles: difícilmente puede decirse que se lleguen en ellos a *alguna* conclusión, a menos que por tal entendamos algo tan confuso y no verificado que la inteligencia es la variable que explica el rendimiento y que aquélla se hereda.

Estos pudieran ser, en definitiva, algunos de los paradigmas subyacentes a los cultivadores de la sociología empirista de la educación. Es cierto que dada la heterogeneidad del grupo, ya que la sociología de la educación no es la única ni principal dedicación de sus integrantes, no siempre se les puede aplicar a todos las mismas coordenadas. Pero es indudable que entre las que he señalado se encuentran los límites de sus aportaciones.

En la medida que el empirismo es en todos ellos el atributo más relevante, sus estudios se han preocupado centralmente por la cuantificación de la realidad educativa, y muy poco o casi nada por establecer postulados teóricos. La teoría, cuando en ellos se produce, es un discurso descriptivo de los datos, o a lo sumo planteamientos próximos a la política planificadora de la educación. En resumen, una corriente que tiene el mérito de haber iniciado la sociología de la educación en España, ha quedado circunscrita a las limitaciones de sus orígenes, siendo incapaz hasta ahora de ofrecer una teoría (y empleo la palabra «teoría» en el sentido de proposiciones verificables, no como discurso filosófico) válida y esclarecedora del fenómeno educativo.

Que los comienzos de la sociología de la educación se hayan dado dentro del marco de tal posición sociológica, y que ésta haya venido siendo hegemónica hasta finales de los setenta, explican una doble característica de la sociología de la educación en España: de un lado, como ya he mencionado antes, la escasez y pobreza teórica de aquélla; de otro, la falta de interés por reasumir e integrar en los planteamientos de la educación toda una amplia y fecunda tradición sociológica en este terreno: se conocen poco y mal «clásicos» antiguos como Durkheim, Weber, Veblen y Mannheim, por citar algunos representativos, y otro tanto sucede con «clásicos» más contemporáneos: Bourdieu, Bernstein, Isambert-Jamati, entre otros (17). Un buen ín-

(17) Intentos teóricos clarificadores de estas "tradiciones" son los siguientes: I. ALONSO HINOJAL, "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación", *REIS*, núm. 11, julio-septiembre 1980; FÉLIX ORTEGA, *La sociología de la educación en la obra de E. Durkheim*, tesis doctoral inédita, Madrid, 1978; JULIA VARELA,

dice de la atención prestada a todo este «capital» sociológico es el capítulo de traducciones. Hasta 1975 no se traduce en España *Educación y sociología* de Durkheim; en 1977 aparece *La reproducción* de Bourdieu-Passeron, y en 1976, *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot-Estabet. Nada hay prácticamente de Bernstein, de Isambert-Jamati, y de muchos otros miembros de estas escuelas; Bourdieu y sus colaboradores tienen aún inédita en lengua castellana una parte muy importante de su producción; *La evolución pedagógica en Francia* de Durkheim, ha tenido que esperar hasta 1982 para ser traducida; la *Introducción a la Sociología de la Educación*, de Mannheim, duerme el sueño de los justos en una editorial semi-muerta... Son los mismos teóricos empiristas (algunos tan descollantes como Coleman, Glass, Douglas, Husén, etc.) quienes gozan de suerte muy similar a los anteriores.

5. *Educación y sistema de clases: Una aproximación marxiana a la sociología de la educación.*

La importancia que tuvo la reforma educativa plasmada en la Ley General de Educación de 1970, para posibilitar y potenciar la sociología de la educación en España, queda nuevamente de manifiesto al encontrarnos con que, también al socaire de aquélla, surge un intento de construir un análisis marxiano del fenómeno educativo.

Es innegable que la mencionada reforma significaba bastantes más cosas que una simple remodelación de un aparato escolar arcaico. Por de pronto, era la expresión de intereses y contradicciones sociales, económicas y políticas, que en la introducción al denominado «Libro blanco» se reconocían explícitamente. Pero fundamentalmente, el objetivo prioritario de la reforma educativa era el activar como *mecanismo legitimador* un sistema como el educativo, que en la postguerra había desempeñado un papel amortiguado y empaldecido por otras instancias legitimadoras (sobre todo tradicionales y carismáticas).

Las consecuencias que estas modificaciones acarreaban para la dominación política y económica eran un fuerte estímulo para la aplicación de la teoría marxiana. Y efectivamente, casi a renglón seguido de la L.G.E., van a aparecer los primeros trabajos críticos y marxianos sobre la misma y sus implicaciones.

Esta corriente, cuyo marxismo dista mucho de ser ortodoxo, se ha caracterizado por su escasa producción y por su discontinuidad. Con excepción tal vez de Cataluña —a la que más adelante me referiré—, el resto de sociología de la educación elaborada en España que ha partido del marxismo, lo ha hecho con cierta autonomía respecto de las versiones marxistas dominantes. Además, otra de sus características es la pronta desaparición como tal

“Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación”, *Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 14/15, enero de 1979.

corriente: hacia 1975 se publican prácticamente los últimos trabajos. Algunos de los cultivadores integrados en esta teoría volverán a la palestra en 1980, pero con unos planteamientos que distan mucho de ser marxistas (al menos no lo son de conformidad con las diversas tradiciones que se reivindicaban marxistas).

Ahora bien, si es cierto lo anterior, puede que no lo sea menos el hecho de que ideas y paradigmas marxianos están presentes, mezclados con otros enfoques, en cultivadores de la sociología de la educación, cuyos supuestos son convencionalmente más sociológicos. Esencialmente, como hemos de ver, en aquellos individuos y grupos influidos sobre todo por sociólogos como Durkheim, Weber, Veblen, Bourdieu y Foucault).

Los análisis que dentro de esta corriente se realizan (18) se mueven entre dos ejes cuyo punto de unión es la concepción del sistema escolar como aparato ideológico: de una parte, son los cambios económicos ocurridos en la esfera de producción quienes presionan para que tenga lugar una transformación congruente de las superestructuras educativas; de otra, son las mismas contradicciones —ideológicas y políticas— de la educación las que exigen su resolución o desplazamiento.

En el primer eje se sitúan algunos de los trabajos cuyo punto de partida son las necesidades económicas que implica el abandono de la autarquía. Una nueva fracción de la clase dominante —la tecnocracia— se hace con las riendas del poder político. Para que estas innovaciones fuesen posibles sin alterar el sistema de dominación, era imprescindible recurrir a la ideología del *mérito*, cuya puesta en práctica por el sistema educativo iba a producir un doble resultado: legitimación de la élite dominante en razón de sus méritos constatados (en la educación) y reproducción a un nivel mayor de cualificación de las clases subordinadas. La reforma educativa de 1970 es vista así como una respuesta del capital monopolista de Estado en el terreno ideológico: recurso al *principio de igualdad de oportunidades como mecanismo capaz de proporcionar una racionalización burguesa al desarrollo capitalista*, facilitando una *autoridad más coherente a las élites tecnocráticas* y

(18) Un elenco de publicaciones representativas de la misma podría ser el siguiente:

- V. BOZAL, L. PARAMIO y otros, *La enseñanza en España 1975*, Alberto Corazón, Madrid, 1975.
- A. C. COMÍN, "Educación 1938-70. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática", *Cuadernos para el Diálogo*, Extra XXXVII, noviembre 1973.
- EDE, "Panorámica de la educación desde la Guerra Civil", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 9, septiembre 1975.
- I. FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1973.
- F. ORTEGA, "Educación y desarrollo capitalista en España", *Cuadernos de Realidades sociales*, núm. 14/15, enero 1979 (publicación tardía de un artículo escrito en 1974 cuyas peripecias no hace al caso recordar aquí).
- A. ORTÍ, "La reforma educativa: Hacia un modelo de estratificación social programada", en M. Martínez Cuadrado, *Anuario político español 1970*, Edicusa, Madrid, 1971.

reforzando culturalmente la posición económica dependiente de las clases populares.

A partir de aquí, es obvio que las discrepancias con el enfoque empirista no pueden ser mayores ni más hondas. La crítica, en el caso de los análisis marxianos, no es al poco o mal funcionamiento de la igualdad de oportunidades, sino a ésta como proclama ideológica, que falsean el carácter clasista y discriminatorio de las prácticas escolares; no es la falta de adecuación entre educación y empleo la que se pone en solfa, sino justamente la ligazón de la escuela a las necesidades del mercado de trabajo; no es la falta de técnicos lo que preocupa, sino el ascenso de los mismos y de esa meritocracia que la educación produce; no es la falta de conocimientos escolares en la población lo que deplora, sino la imposición cultural de la ideología dominante a través de la escuela. En suma, no se critica a la L.G.E. por sus limitaciones y defectos, sino a esa ley o a otra que la hiciese más perfecta, porque una democratización mayor de la enseñanza la convertirá en más eficaz para los intereses de la fracción burguesa en el poder.

El otro eje del análisis marxiano, mucho más centrado en las contradicciones debidas a las luchas internas del sistema educativo, completa y complementa el planteamiento anterior. También en este caso se parte de la presencia en los aparatos del Estado de una élite tecnocrática, cuya pretensión es la supervivencia del orden social heredado de la postguerra. Es esta supervivencia y no racionalización educativa alguna, el objetivo esencial de la reforma educativa. Más que preocuparse de todo el sistema escolar, hay aquí un privilegiamiento de la Universidad: primero, por la autonomía que los estudiantes de este nivel habían adquirido frente al orden imperante; segundo, la masificación universitaria y la función técnica y jerarquizadora que la Universidad cumple, la reforzaban aún más en sus potencialidades políticas. La solución de la Ley es transformar la lucha universitaria en un problema estructural de todo el sistema educativo, desplazando aquélla a la reforma de éste. Consiguientemente, las estructuras universitarias que se encontraban en descomposición (paternalismo, autoritarismo, caciquismo, formalismo, etc.), se ocultan y se consolidan de nuevo. Ahora bien, si la reforma desempeña todas estas virtualidades en el ámbito universitario, en la globalidad del sistema escolar lo que pretende es acumular nuevas desigualdades, ya que a las internas diferencias que existían en la sociedad, se le vienen a sumar ahora aquellas otras que la educación crea de acuerdo con la individualización según los méritos.

Cabe finalmente hablar de otra función no menos ideológica del sistema escolar reformado: tendría lugar un desplazamiento o transferencia estructural a la educación de otros problemas sociales. Las desigualdades sociales eran el resultado de un sistema escolar ajeno al principio de igualdad de oportunidades. Mas, una vez instaurado éste, la igualdad democrática resulta impecable; pues qué mejor democracia que aquélla que abre sus escuelas a todos para que cada cual rinda según sus capacidades, de manera tal que después la sociedad recompense según los méritos escolares. Desigualdades

económicas, políticas y culturales se convertirían, según esto, en simples epifenómenos de la práctica escolar.

Como se ve, empiristas y marxianos, aun partiendo del mismo hecho, llegan a conclusiones muy distantes. Unos, pretenden racionalizar —en la medida que la sociología lo permite— la función legitimadora de la escuela; los otros es precisamente tal función la que critican por su directa vinculación a la sociedad de clases y a la pervivencia de la misma. Hay, en el caso de los marxianos, un intento mayor que en los empiristas por ligar su crítica del sistema escolar a una teoría donde se engloben el resto de niveles e instituciones sociales. Pero al basarse inicialmente en el postulado de Marx de la ideología como superestructura, y al otorgarle carácter de tal a la educación (y en esto se deja entrever la influencia que por entonces podía ejercer Althusser, especialmente su *Ideologie et appareils Idéologiques d'Etat*), existe un interés mayor en hacer depender la educación de las condiciones económicas y políticas, y una cierta despreocupación de lo que sea la educación como aparato *productivo* y no simplemente *ideológico* y reproductor.

Es esta premisa teórica la que va a explicar —creo que en grado suficiente— la cuasi extinción de la corriente marxiana en la sociología de la educación. Conviene tener presente el siguiente hecho: el estímulo que pone en acción los análisis marxianos en nuestro país, es la reforma educativa de 1970; reforma que es vista como el intento de alterar el nivel ideológico, pero sin modificar sus bases materiales y políticas. Mas este esquema comienza a modificarse por la muerte de Carrero Blanco y el no por previsible siempre esperado óbito de Franco. Se entra en una dinámica social donde el nivel político, sus instancias y legitimaciones van a ser preponderantes. Los pocos o muchos esfuerzos que tenían a Marx como referente, van a abandonar otras formas de lucha (por ejemplo la universitaria) y empresas teóricas más minuciosas, para participar en la reforma política. Esta es el verdadero centro de atención. El espejismo que la misma pudo producir en muchos; el tratar de encontrar nuevos caminos de expresión e incidencia en la vida social en otros; la absorción en fin, de energías, antes especulativas y ahora más dirigidas a la práctica política cotidiana, han tenido, a mi juicio, un efecto devastador para la corriente marxiana en sociología de la educación y de resultados todavía no valorables si nos atenemos a lo que de veras ha supuesto la llamada «transición política».

Pero hay otra consecuencia de todo lo anterior que ha dejado una cierta impronta en quienes actualmente se acercan a la educación desde una óptica marxista (si se quiere, en este caso se trata de un marxismo más fosilizado): la proximidad del poder, la indudable concurrencia de partidos más o menos marxistas en la legitimación del sistema político democrático, ha conducido a una posición en el terreno educativo que vamos a llamar «estatalista». Se ha dejado de ver la educación como un aparato ideológico que reproduce las condiciones de la producción (tal como la teoría marxista dominante en la práctica política lo veía), para considerarlo una especie de mecanismo neutral, perjudicial o beneficioso según *quién* lo detente y, en consecuencia,

según la ideología que transmita. Es el trasfondo de la confrontación escuela pública (estatal)-escuela privada (confesional). Sin entrar ahora en mayores precisiones, conviene, sin embargo, dejar claro que con tal planteamiento se abandona la concepción marxiana al respecto, para entrar en otra diferente: la filosofía hegeliana del Estado moral y neutral. Y algo que me parece peligroso: la despreocupación, cuando no el rechazo, de todo cuanto sea ahondar en las funciones internas que la educación tiene asignadas como cometido propio en una sociedad de clases.

Nada de extraño tiene que en los años ochenta difícilmente podamos encontrar, propiamente hablando, una sociología de la educación marxiana. Uno de sus más pertinaces cultivadores, I. Fernández de Castro, se sitúa hoy (ver su obra *Sistema de enseñanza y democracia*) en paradigmas que conservando todavía un regusto marxiano son ya de otra cocina. Los esfuerzos y los intereses de la gran mayoría de quienes hoy tratan de plantearse la educación desde posiciones marxistas, se mueven dentro de unas coordenadas que no pueden ser otras que las de aquéllos a quienes se enfrentan: la aceptación de la escuela y el afán por controlarla más y mejor. No niego que esto pueda ser eficaz, y hasta que ha de producir avances pedagógicos y psicológicos dignos de mención. Lo que me resisto a creer es que sea éste el modelo congruente con quienes pretenden ser portavoces orgánicos de las clases menos privilegiadas, aspirando, además, a la supresión de las clases. Hay aquí, sobre todo, competencia concurrente entre los defensores de la enseñanza estatal y los de la privada, antes que oposición entre alternativas sociales y políticas incompatibles. En este clima, difícilmente va a reverdecer la sociología de la educación, ya que a nadie le interesa desvelar las funciones que está cumpliendo. Es más bien terreno abonado para pedagogos (en la línea de cómo se forma un buen trabajador, por ejemplo, Freinet) y de psicólogos (por supuesto conductistas). Está por hacerse la historia de la reconversión a la pedagogía y a la psicología, durante el último lustro, de una parte considerable de la izquierda española.

6. *La autonomía (relativa) de la sociología de la educación en Cataluña.*

La peculiaridad de la sociedad catalana, sin duda alguna la más moderna de la formación social española, con una vinculación (económica y cultural) estrecha a Europa, así como con una rica experiencia en el dominio educativo, han hecho de ella uno de los focos más activos en el cultivo de la sociología de la educación. Ya dije en otro lugar que, de no haberse producido la Guerra Civil, habría sido Cataluña el primer centro impulsor de la sociología de la educación en España.

Son también sus específicas condiciones sociales (capitalismo avanzado) y culturales (sobre todo lingüísticas), las que han llevado a que la sociología de la educación se haya desarrollado allí con cierta autonomía respecto del resto de cultivadores de esta ciencia. Sólo en los últimos tiempos comienzan a darse señales de una mayor circulación de ideas entre las diversas corrientes

tes, y una atención más cuidadosa a la sociología de la educación que en Cataluña se desarrolla. Hablar de autonomía relativa no quiere decir, por supuesto, que las líneas teóricas cultivadas en Cataluña difieran del resto del país, sino que su evolución corresponde a referentes y parámetros que en alto grado son propios y específicos de la sociedad catalana.

Quizá las notas más sobresalientes de la actual sociología de la educación, por lo que a Cataluña se refiere, sean: 1. Número cualitativamente mayor de sociólogos y publicaciones dedicados al tema de la educación; 2. Preocupación igualmente destacable entre los pedagogos por la sociología de la educación; 3. Una recepción considerable de influencias teóricas europeas (francesas e italianas, en menor medida sajonas); 4. Existencia de una corriente marxista más arraigada y con una delimitación más clara que en el conjunto de la formación social española; 5. Finalmente, el afán de enfrentarse con la realidad educativa catalana (bien en una posición crítica, bien en otra más tecnocrática) (19). Sin embargo, también en Cataluña, la pobreza teórica es una característica común con el resto de los otros grupos nacionales.

Rasgo predominante en gran número de los trabajos sociológicos sobre la educación llevados a cabo en Cataluña es su enfoque crítico. No suele ser frecuente el optimismo de los empiristas. Se trata de una crítica que se ha ejercido en un doble plano: en el histórico y en el funcional. Es decir, desde supuestos bastante coherentes con el contenido propio de la sociología de la educación.

En primer lugar, se ha tratado de encontrar sentido y explicación al movimiento de reforma escolar que tan honda repercusión ha tenido en Cata-

(19) De acuerdo con estas notas, selecciono algunos títulos que me parecen importantes:

Como publicación de conjunto es útil confrontar el número 49 de *Cuadernos de Pedagogía*, enero de 1979, cuyo tema central es la "Sociología de la educación".

En el plano de la pedagogía, dos obras ilustrativas:

J. M. QUINTANA CABANAS, *Sociología de la educación*, Hispano-Europea, Barcelona, 1977

A. J. COLOM, *Sociología de la educación y teoría general de los sistemas*, Oikos-Tau, Barcelona, 1979.

Inspirados en ideas marxistas pueden situarse:

J. DALMAU, F. FERRER, J. M. ROTGER, "Algunos problemas", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 49, enero 1979.

J. E. SÁNCHEZ, "Educación y mercado de trabajo", *Cuadernos de Pedagogía*, número 49, enero 1979, y *La empresa frente a la formación profesional*, ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona (que yo sepa todavía no ha sido editado).

Pero sobre todo tienen especial importancia los trabajos sobre la sociedad catalana y el sistema educativo, así como la investigación de la profesión docente:

J. GAY, R. QUITLLET, A. PASCUAL, *Societat Catalana i reforma escolar*, Laia, Barcelona, 1973 (edición castellana en 1975).

J. GRIFOLL, *Aspectes economics de l'educació*, Ariel-Banca Catalana, Barcelona, 1969.

A. GÓMEZ BARNUSELL, *El magisterio como profesión*, Ariel, Barcelona, 1972.

J. M. MASJUÁN, *Els mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1974.

luña. Vinculado en sus comienzos al catalanismo burgués de Prat de la Riba, el movimiento de reforma escolar pretendía, antes que nada, dotarse de un aparato legitimador capaz de dar cumplida respuesta a las necesidades de una sociedad industrial. A partir de aquí, los sectores más intelectualizados de las clases dominantes catalanas van a formular reiteradamente la utopía de la educación como institución potenciadora de cambio. La escuela es para ellos el instrumento civilizador y socializador por antonomasia. Surge así la necesidad de disponer de una escuela propia (frente a la pública-estatal) capaz de formar el tipo de sujeto portador de las cualidades que se consideran ideales para perfeccionar la estructura social. Ello va a llevar a este grupo social (fundamentalmente compuesto por profesionales liberales, burguesía industrial y comerciante, intelectuales, trabajadores autónomos y agricultores acomodados) a *defender el pluralismo escolar y la escuela privada, y a conceder a la pedagogía un papel renovador de primer orden.*

Es precisamente esta concepción educativa la que, perviviendo más acá del desastre cultural que se produce en Cataluña después de la Guerra Civil, vuelve de nuevo a consolidarse en los años sesenta. La ideología escolar de este movimiento se sustenta en principios tales como la educación activa, integral, el neutralismo ideológico, el pluralismo (frente al unitarismo español), apertura social, no confesionalidad, coeducación. Notas todas que entroncan con el intento racionalizador que representó la Escuela nueva en Europa, y con la Institución Libre de Enseñanza en España. Aparece así la pedagogía como un saber neutral valioso en sí mismo y digno de ser potenciado como instrumento de cambio social (de ahí la enorme importancia de experiencias e instituciones pedagógicas tales como «Rosa Sensat», Escola d'Estiu, etc.; de ahí viene también la atención que en Cataluña se ha dedicado a la formación de maestros).

Ahora bien, lo que ha puesto de relieve la sociología de la educación es que esta empresa de cambio y transformación social ha llevado a depositar en la escuela expectativas y valores que no cumple nada más que idealmente, pero nunca en la práctica. Además, ha desarrollado una actitud carente de críticas hacia el funcionamiento real de la institución y sus consecuencias. Al comparar las escuelas renovadas con las públicas, lo que han encontrado nuestros colegas catalanes es que no son radicalmente distintas unas y otras, aun cuando tengan peculiaridades o matices diferenciales. Hay una identidad básica entre todas las escuelas. Cumplen la función general de reproducir las relaciones sociales existentes, a través de cuatro mecanismos educativos: autoritarismo, discriminación, reforzamiento de la división del trabajo y enmascaramiento de las clases sociales y de sus conflictos.

Desde la perspectiva crítica con que un sector de sociólogos ha analizado este movimiento, la racionalización educativa en Cataluña no difiere sustancialmente de la racionalización que tratan de introducir las clases dominantes de la formación social española. A la postre, son dos racionalizaciones que pretenden lo mismo: la permanencia de la estructura de clases y la conversión de la escuela en aparato reproductor de aquélla y productor de la legitimación basada en la correspondencia entre méritos y profesión.

Confirmación, una vez más, del papel que se le confiere a la educación en el capitalismo avanzado con independencia del grupo social o de la ideología que la controlen.

La sociología de la educación practicada en Cataluña es predominantemente crítica en lo que atañe a la igualdad de oportunidades. El desarrollo económico, notablemente mayor que en el resto de la sociedad española, y la función tan importante que durante un período histórico suficientemente amplio ha desempeñado la escuela, han permitido conocer con más precisión el alcance y el carácter de la igualdad de oportunidades. Diversos trabajos empíricos han revelado que los mecanismos empleados para conseguir aquella proclamada igualdad, son reforzadores de la discriminación y de la desigualdad. Porque la escuela, vienen a establecer estos trabajos, es un aparato reproductor de las relaciones sociales (por naturaleza desiguales), y todo cuanto trata de ocultar esta función es pura justificación ideológica. Las diferencias entre escuela privada (de calidad) y la pública (de baja calidad); entre escuela urbana y escuela rural; entre enseñanzas técnicas (dirigidas al trabajo manual) y enseñanzas científico-literarias (destinadas a formar las élites dominantes): todas estas diferencias marcan la línea discriminatoria que permite a la escuela producir, reproduciéndolas, las desigualdades sociales (nótese, de paso la influencia de teorías tales como las de Baudelot-Estabet y C. Grignon en estas conclusiones).

La escuela no contribuye así al aumento generalizado del conocimiento y la ilustración, sino a la reproducción de la división entre trabajo intelectual y trabajo manual. A mayor escolarización, la disociación entre desarrollo intelectual y habilidades manuales es creciente. Con lo cual, el sistema educativo no tiene como objetivo ese pretendido desarrollo integral del sujeto humano (tal como se desprende de las concepciones esencialistas-psicologistas hegemónicas en el terreno educativo), sino la producción de sujetos desiguales, con la mayor parte de los mismos formados muy por debajo de lo que puede dar de sí la inteligencia humana (la escuela frena y bloquea su cultivo), y con una formación técnica que sólo se proporciona a las clases populares, también a un nivel inferior al socialmente posible. En definitiva, la escuela no sólo no contribuye a incrementar la cultura global de la sociedad, sino que tampoco desempeña papel relevante en la capacitación técnica de los que salen de sus aulas. Eso sí, legitima la estructura social por el desarrollo desigual y dividido entre inteligencia y trabajo manual, gracias a las divisiones internas del propio aparato escolar, a los límites y expectativas que cada uno de los ciclos escolares determina, y a la asociación que crea entre capacidad individual (cociente intelectual y rendimiento académico), ciclo escolar y posición social.

Puede entenderse así en sus justos términos la tan cacareada educación como inversión. Una deformación intencionada pretendía hacer creer que invertir en educación debe traducirse en un ajuste entre los elementos del mercado de trabajo y las ofertas escolares. Nada más lejos de la realidad. Los «productos» escolares son de otra índole, y por ello resulta una falacia la vinculación entre desarrollo y educación institucional. Lo que la escuela pro-

duce son sujetos que aceptan roles desiguales, integrados en sistemas jerárquicos técnicos e intelectuales, donde se da una reproducción de las clases sociales; sujetos con un desarrollo limitado para que las expectativas individuales no superen a las posibilidades reales.

A todo ello hay que añadir que es en Cataluña donde la sociología ha estudiado aspectos micro-institucionales y profesionales que aún están inéditos para los sociólogos de otras comunidades. Así, en primer lugar, la profesión docente, especialmente en la escuela básica. En este caso, la orientación dominante en estos trabajos es la de investigar la incongruencia entre el rol tradicional del maestro y los ajustes necesarios derivados de la modernización del aparato escolar posterior a la Ley General de Educación.

Por otra parte, se ha prestado atención a todas esas «pequeñas cosas» que, hasta ahora irrelevantes para tantos sociólogos, tienen, sin embargo, una función primordial en la ordenación espacial y en la estructuración del tiempo: locales, mobiliario, decoración, horarios, gestión, etc.

Ciertamente, este panorama quedaría incompleto sin hacer referencia a la presencia en Cataluña de otras sociologías de la educación. Una, de tendencia más empirista, a la que ya aludí en el apartado 4. Y otra de procedencia pedagógica, en la que los supuestos teóricos son diversos a los que acabo de exponer. Hay aquí un enfoque más convencional y menos crítico, una atención dirigida sobre todo a los aspectos integrativos del sistema escolar, una preocupación por los llamados «factores sociales» en la educación.

7. *Construcción de una sociología de la educación como teoría e historia de las prácticas escolares: La influencia de los modelos franceses.*

Hemos encontrado en todas las corrientes de sociología de la educación analizadas hasta ahora, un rasgo común: la falta de interés por dotar a esta ciencia de una estructura teórica coherente, bien a partir de la cual enfrentarse con la realidad educativa, bien como resultado lógico del estudio de la institución escolar. Y se ha podido comprobar también la muy escasa preocupación por vincular la práctica sociológica actual con toda la tradición sociológica precedente. Pues bien, este vacío ha comenzado a ser ocupado por enfoques sociológicos caracterizados globalmente por la recepción y asimilación de teorías francesas. Nos encontramos así con un grupo sociológico que, si cuantitativamente no es muy considerable (ni en cuanto a miembros ni tampoco en lo que se refiere a publicaciones), tiene en su haber algunos de los trabajos de sociología de la educación más relevantes y desde luego capaces de producir próximamente frutos bien madurados y coherentes.

Decir que la influencia francesa es nota dominante no es suficiente para comprender el entramado teórico que sirve de base a esta corriente. En ella también convergen otras fuentes: el marxismo no dogmático (Marx y Gramsci), usado con cierta libertad; la sociología clásica (especialmente Weber y Veblen); y en menor medida la nueva sociología de la educación inglesa (Bernstein). Mas como tramazón del conjunto es la sociología francesa la

masa principal: Durkhem en primer lugar, como constructor inicial y sin duda más definitivo de la sociología de la educación; luego Bourdieu y Passeron, con su teoría de la *reproducción*, y finalmente la activa influencia «genealogista» y «microfísica» de Foucault. Ciertas pregnancias althusserianas, presentes en alguna obra, parecen desaparecer del horizonte (20).

Se parte, en todos los trabajos situados en esta orientación, del hecho de la dominación capitalista y del papel que en ella juega la escuela. Frente a otras concepciones más mecanicistas o simplemente empiristas (centrada esta última en los «factores sociales»), que conceden a la escuela un carácter de mera subordinación (ideológica o de mercado) al sistema social, hay en estos planteamientos un cambio radical en lo que concierne al papel que aquélla desempeña: ser *un área de producción*, y serlo con cierta autonomía (de acuerdo con una lógica que es la propia de la dominación y que hunde sus raíces en las relaciones sociales de producción).

Se rechaza cualquier discurso esencialista-psicologista para sentar que la educación es ante todo institución social, y que produce consiguientemente sujetos humanos específicos a cada época y contexto socio-histórico. De ahí que esta sociología de la educación sea indisociable de la historia, que historia que pone de relieve los conflictos, luchas y tensiones que tienen lugar en el ámbito escolar como espacio privilegiado de las relaciones de poder.

Hay, en fin, un intento de captar, por debajo de las formulaciones ideológicas del poder, la función real que hoy cumple la escuela. Es un esfuerzo teórico por desmontar las supuestas neutralidades y el carácter progresista que desde posiciones políticas no siempre coincidentes se otorga a la escuela.

Veamos brevemente las líneas teóricas principales que han establecido los diversos trabajos que se sustentan en estos supuestos.

En primer lugar, la sociología de la educación queda delimitada sin ambages como sociología, y como tal la educación institucional aparece como un *hecho* social en el sentido durkheimiano: externo a los individuos, coactivo y autónomo respecto de sus particulares voluntades. La educación es solidaria del resto de instituciones del sistema social, y su función es pro-

(20) Un elenco de autores situados en esta corriente ha de ser, por ahora, forzosamente breve:

- I. FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Sistema de enseñanza y democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1980.
- C. LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976.
- *Teoría sociológica de la educación*, Memoria de Cátedra, inédita, Madrid, 1979.
- F. ORTEGA, "La sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario", en *Negaciones*, núm. 7, verano 1979.
- "Socialización y mecanismos de control de los emigrantes y sus hijos: la familia y la educación", en J. A. Garmendía (comp.), *La emigración española en la encrucijada*, CIS, Madrid, 1981.
- J. VARELA, "Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación", en *Cuadernos de Realidades Sociales*, número 14/15, enero 1979.
- "Elementos para una genealogía de la Escuela Primaria en España", en A. Queirrién, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.

ducir el tipo de sujeto humano socialmente exigido. La educación es así imposición, inculcación, moldeamiento y encauzamiento de las conductas.

Para una cabal comprensión del fenómeno educativo es necesaria la historia. Rastreo de cómo se ha gestado la escuela, así como de las diversas fases y secuencias por las que ha pasado hasta llegar a nosotros. Genealogía escolar que nos permite entender y explicar esa especificidad que es propia de la escuela, al tiempo que nos revela la lógica educativa en su conexión con la de la dominación. Además, gracias a aquélla es posible descender el velo de la ideología para penetrar en los mecanismos de poder que funcionan en la escuela a partir del momento en que se transforma en una de las fuentes de legitimación (racional) del sistema social capitalista.

Por tanto, la historia (genealógica) de la escuela posibilita conocer los designios a que obedece, la estrategia donde se encuadra, los principios a que recurre y las sucesivas modificaciones que sufre según tácticas cada vez más eficaces. Resulta de todo ello que la escuela es indisoluble de la impronta religiosa que la vio nacer, pero ahora, en la sociedad industrial, rotas las ligazones con la ideología religiosa, se apresta a hacer operativos los mecanismos de apropiación de voluntades, que siempre la caracterizó, al servicio de una política que pretende la gestión económica y disciplinar de la población. La escuela nacional, unida a la moralización de las clases populares, al mundo del trabajo y a los designios del poder político, se convierte, desde la óptica de ilustrados y reformadores, en la fuente de legitimación contrapuesta a la coacción represora, al puro poder sin justificación racional. Es por ello el Estado quien se erigirá en el defensor de la escuela, en su financiador y, en suma, en su guardián jurídico y moral. Aparece así la escuela obligatoria, uniforme y gratuita. El nexo de unión entre la escuela religiosa y de acción reducida del Antiguo Régimen y esta otra laica y generalizada, lo constituyen las Escuelas Pías, primera y amplia experiencia de moralización de las clases subordinadas. A partir de aquí, el Estado va a desempeñar progresivamente un papel decisivo, controlando sectores cada vez más amplios del aparato escolar. A la vez, el resto de mecanismos estatales van a funcionar de manera tal que la escuela se vea reforzada: prohibición de la vagancia y mendicidad; regulación de la edad para comenzar a trabajar; protección de menores. Concomitantemente, un cuerpo de especialistas surge para atender las necesidades del sistema escolar: los maestros como funcionarios de la burocracia estatal.

Gracias a la metamorfosis que convierte a la escuela en una instancia de actuación del Estado moderno, la burguesía va a poder ser la clase dominante y dirigente (en el sentido gramsciano) de la sociedad industrial. La capacidad de intervención del aparato educativo sobre el cuerpo social ha servido para establecer buena parte de las características estructurales de nuestra sociedad: una infancia como sector social necesitado de protección moral; una familia reorganizada a partir de las (supuestas) necesidades de la infancia; un discurso normalizador acerca del desarrollo psicológico del individuo que insomorfiza diferencias individuales con desigualdades so-

ciales; unas prácticas de control político (examen, encuesta, confesión) que serán fundamento epistemológico de las ciencias sociales.

El proceso en virtud del cual la escuela llega a convertirse en lo que es hoy, constaría, según algunos de estos estudios, de tres fases, cada una de las cuales corresponde a momentos diferentes del desarrollo del modo de producción capitalista: enseñanza escolástica (comienzos de dicho modo de producción), enseñanza liberal (ascenso) y enseñanza tecnocrática (consolidación). Fases que se corresponden con la diversa intensidad con la que participa la escuela en la legitimación y consolidación de la burguesía como clase dirigente. Son los dos últimos modelos los que realmente juegan un papel decisivo en las sociedades contemporáneas. Son funciones específicas de ambos la imposición, la inculcación, la selección, la legitimación y la reproducción.

A partir de la Ilustración, las distintas fracciones de la clase burguesa tomaron conciencia de la educación como arma político-ideológica; emerge así la crítica al sistema escolástico y, simultáneamente, los movimientos filantrópicos que llaman la atención acerca de la necesidad y bondad de la educación del pueblo. Ilustrados de las Cortes de Cádiz y afrancesados serán los primeros en pergeñar planes educativos, que confieren al profesor el carácter carismático del que han despojado al sacerdote. Todo el XIX se encuentra plagado de reformas destinadas a hacer viable el modelo liberal de educación: sus dos grandes hitos son la Ley Moyano (1857) y la Institución Libre de Enseñanza (1876).

Las necesidades legitimadoras de la burguesía buscan un apoyo más sólido: las desigualdades individuales consagradas por la escuela, base incontestable de toda la articulación social capitalista. Consagración del principio de igualdad de oportunidades que brinda la posibilidad de llegar a formar parte ventajosamente en la dividida sociedad a quienes son más aptos. Se pone en marcha un sistema educativo que por obra y gracia de su configuración actúa ambivalentemente: una escolaridad básica, necesaria para imponer la cultura dominante como legítima a las clases populares, al tiempo que rechaza como ilegítima la cultura de estas clases; una enseñanza media y superior reservada a los hijos de la burguesía y, en su caso, a los de los terratenientes. La llave que daba acceso a la enseñanza superior era el bachillerato, ciclo donde tenía comienzo el verdadero acceso a la cultura, a ese saber que iba a corresponderse con un status social relevante y con una posición política dominante.

Este modelo liberal es frenado como consecuencia del resultado de la Guerra Civil de 1936, y buena parte de sus funciones se fusionan con las del aparato eclesiástico, detentador durante mucho tiempo de la legitimación política y del sistema educativo. Mas la crisis de legitimación que afecta de manera global a todo el sistema social, desde el momento en que el crecimiento económico y la complejización de la estratificación social se producen, va a exigir, también según los trabajos que comentamos, una reforma escolar que permita convertir nuevamente la institución educativa en fuente primaria de legitimación política. El modelo tecnocrático tratará de conse-

guiro, potenciando la movilidad social mediante el previo paso por la escuela (que legitima y produce reproduciéndolas las clases sociales); incorporando a los intelectuales al aparato productivo como racionalizadores del mismo y neutralizando ideológicamente la institución por medio de su tecnificación.

Sin abandonar totalmente la teoría marxista, esta sociología de la educación ha dejado de ver el sistema educativo como superestructura ideológica, para reinsertarlo plenamente en el campo de la economía política tal y como ésta fue entendida en sus comienzos: conjunto total de condiciones que hacen posible el funcionamiento de la sociedad capitalista. No hay un ámbito privilegiado de la producción —aquél que produce bienes de consumo—, sino que todo el orden social y cultural debe ser entendido como producto de mecanismos específicos. O, si se quiere, no hay supuesto más importante para asegurar la producción estrictamente económica que aquella que posibilita una precondition inexcusable: una población dócil y eficaz. Y ello requiere de una instancia encargada de su producción: la escuela.

Los planteamientos que, dentro de esta corriente, tienen una proximidad más considerable a las ideas de Marx, ven en los alumnos la materia prima que entra en el sistema de enseñanza, para, una vez que pasa por él, transformarse en población trabajadora. Por eso, aunque ideológicamente la educación se presenta como un derecho, en la práctica es una *obligación*. La educación es bastante más que mecanismos reproductor de las clases sociales: es uno de los aparatos encargados de producirlas, mediante la vinculación del saber y el poder.

El poder es el sujeto activo presente en el sistema educativo, y para ello se sirve de los enseñantes como fuerza de trabajo, producida y apropiada por el poder.

Por otra parte, la ciencia tiene una doble función: es un instrumento de producción y también el discurso del poder que se interioriza en el alumno para conducirlo en mejores condiciones al proceso de producción.

Desde cualquiera de los análisis que vengo exponiendo como característicos de esta corriente, la discusión en torno a la escuela pública o escuela privada es una falsa polémica, puesto que deja intacto el meollo del problema: la institución misma. Ésta y su cometido no cambian porque lo haga la ideología explícita en que se apoya. La escuela es siempre un instrumento para la apropiación privada de las fuerzas sociales; un arma concebida por la burguesía para someter al pueblo.

Una crítica global a estos planteamientos es la excesiva influencia que en ellos juegan modelos que no dudamos puedan ser válidos para otros medios sociales; pero en el caso de la sociedad española, la escuela no ha tenido asignada la función legitimadora de una manera tan clara. Por otro lado, es obvio que en las sociedades industriales, una alta escolarización, con la consiguiente acción moralizadora que ejerce, ha contribuido a amortiguar las cada vez más fuertes amenazas de instituciones represoras; no está tan claro, por tanto, que la escuela juegue un papel tan negativo.

8. *Contradicciones y riesgos de un falso esplendor.*

Una valoración global de lo que hasta ahora ha sido la sociología de la educación en España no puede ser otra que aquella que reconozca el escaso arraigo de la misma, el carácter coyuntural que en no pocas ocasiones tiene y los irrelevantes resultados a que llega. En no pocos casos, el cultivo de la sociología de la educación ha sido tarea secundaria, un desvío momentáneo de la actividad de los sociólogos o uno de esos temas que se toca para dar la sensación de que tiene un amplio dominio de *toda* la sociología.

No debemos olvidar, desde luego, las dificultades que ofrece la sociología de la educación. Una de ellas, genérica, afecta a todos cuantos pretendan investigar en el ámbito educativo. Bourdieu-Passeron reconocen que muy pocas instituciones están tan protegidas contra la investigación sociológica con la educativa (21). Y ello no sólo porque la escuela oculta y enmascara, como función específica, su función objetiva de reproducir el sistema de clases, con lo que el objeto de la sociología de la educación ha de trascender la inmediatez de lo dado si desea llegar hasta la función oculta. Esta dificultad es afín a la de otros objetos sociológicos, aun cuando no todos ellos tengan por función ocultar la reproducción y legitimación del orden social, lo cual confiere ya a la escuela (junto con la ciencia) alguna de las propiedades que en otra época tuvo el mundo religioso.

Hay, sin embargo, otra dificultad más escurridiza y condicionante: los sociólogos, que desempeñan fundamentalmente un rol docente, prestan —como ya he dicho más arriba— escasa atención a su práctica y a las instituciones dentro de las que se desenvuelven. No se trata de un olvido casual, sino de una acción intencional de protección y salvaguardia de la propia identidad profesional y personal, así como de los múltiples intereses que circulan como lubricantes a todo lo largo de los mecanismos educativos. De ahí lo difícil que resulta la crítica del sistema educativo, dado que en éste se ponen de manifiesto los intereses y controles concretos de los sociólogos en tanto que profesionales con una tarea específica en la división social del trabajo.

Pero tampoco hemos de olvidar las particularidades históricas, económicas y culturales de la sociedad española. A ellas me he referido en los primeros apartados para hacer ver las peculiaridades de nuestra sociología de la educación. Conviene detenerse en ellas de nuevo para comprender el punto en que nos hallamos. Para que la escuela se generalice y cumpla su función disciplinadora y legitimadora —prerrequisito éste sin el que la sociología de la educación no puede existir—, se requiere que la clase dominante esté dispuesta a ello, que se interese más en formas de dominio «suaves» que en las «duras». Pero la historia de este país es bien distinta: la conjunción de Iglesia, terratenientes y oligarquía financiera ha tenido como resultado

(21) P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, páginas 266-267.

el recurso permanente a la fuerza física, a la violencia, a la imposición *manu militari* de sus intereses y criterios. Difícilmente se han avenido a una racionalización de la organización social, y cuando ésta se ha producido, prontamente ha sido abortada. Nuestras clases dominantes han sido —y un trozo de ellas continúa siendo— alérgicas a la escuela. La excepción podía ser la escuela confesional, hacia la que la desconfianza era menor, ya que no en vano era la Iglesia quien la controlaba.

El verdadero peligro, desde la óptica de la fracción más reaccionaria de las clases dominantes, era la escuela laica: ella representaba una forma de poder que podía acabar con el poderío de la violencia física, así como sustituir a la Iglesia como instancia de legitimación. Todo esto es precisamente lo que la sociología de la educación trata de racionalizar y de convertir en el basamento de una democracia industrial. Absolutamente todo esto es lo que odian profundamente esos sectores hegemónicos de las clases dominantes.

En suma, las dificultades con que tropieza la sociología de la educación no son otras, aun cuando multiplicadas, que las de su propio objeto.

Ahora bien, tanto el desarrollo económico de los años sesenta como los intentos democratizadores de los setenta (y podemos sopesar en 1981 lo que da de sí la fracción reaccionaria de la clase dominante) han impuesto la escolarización universal y la sociología de la educación. Incluso en los planes de estudio de pedagogía, tan refractaria a la sociología, se ha incluido aquella. Eso sí, tanto en este caso como en el de los sociólogos, con esa pobreza que ya he apuntado. Una vez que se ha institucionalizado académicamente, la sociología de la educación se ha integrado en los circuitos del mundo escolar y ha pasado a gozar de la autonomía que el sistema le brinda. Autonomía que se manifiesta fundamentalmente en la proliferación de un profesorado que, dentro de la lógica imperante en la Universidad, reclama dotaciones de plazas de sociología de la educación. Este es el punto donde nos encontramos actualmente. Conviene detenernos en él.

¿Qué significa una autonomía así entendida? Por lo pronto estas cosas:

1. Que la oferta de cátedras y adjuntías de sociología de la educación ha creado nuevas expectativas entre el profesorado universitario;
2. Que dado el escaso desarrollo de la sociología de la educación, todo un amplio grupo está tratando de mostrar su vitola y su *pedigree* de «expertos» en la materia;
3. Que por la falta de una tradición en el tema, cualquiera puede reivindicar, y desde supuestos teóricos peregrinos, su profesionalidad como sociólogo de la educación;
5. Que la peculiar situación en los *curricula* universitarios de la sociología de la educación (implantada sobre todo en pedagogía) y la necesidad de los actuales catedráticos de situar a sus afines, hace abrigar serias dudas de la consistencia epistemológica con que habrá de cultivarse esta ciencia en el futuro.

Entre la oferta de cátedras y el grado de cultivo de la sociología de la educación, hay, sin duda, desproporción. Si se tratase de mejorar la situa-

ción del profesorado, de colocarle en condiciones de trabajar mejor, el planteamiento sería irreprochable. Mas hay que tener en cuenta que no se orientan en ese camino las intenciones académicas: unas cuantas cátedras van a mejorar a unos cuantos, pero no a la mayoría. Y, sin embargo, el efecto que produce la conversión en catedrático, en muchos casos, es demoledor: investidos del carisma que el poder burocrático confiere, no suele haber otra preocupación que la de crear en torno a sí un grupo de fieles que por su fidelidad personal serán recompensados. Lo que con frecuencia preocupa menos es la teoría, la investigación o la docencia; son los intereses gremialistas, de escuela o de grupo, los que prevalecen.

Pues bien, cuando se trata de una ciencia consolidada —y las que mejor lo hacen son aquéllas que lo logran fuera de la Universidad; la sociología, en nuestro país, es un buen ejemplo—, lo que se institucionaliza a través de las oposiciones puede ser el trabajo y los logros de personas que han cultivado sistemáticamente un área de conocimientos. Muy otro ese el caso de la sociología de la educación: toda esta pléyade de profesores que mueven estrepitosamente sus alas para afirmarse como sociólogos de la educación, tienen de tales la pretensión. Por donde resulta que una decena escasa de cátedras de la materia nos han descubierto toda una legión de embozados cultivadores de la misma (22).

Y de ahí los riesgos. Si «todo el mundo» es sociólogo de la educación, *nada y todo* (en nuestro medio universitario) es sociología de la educación. Apenas hay criterios rigurosos que delimiten lo que es sociología. Con la cual, la fundamentación epistemológica, cuando la haya, va a estar en total dependencia de los tribunales de oposición. Curiosamente, esta situación tiene el peligro de llevar a falsas ortodoxias y a exclusiones absurdas. Síntomas empieza a haber de ello en un momento en el que prescindir de quien haga verdaderamente sociología de la educación, venga de donde venga, es suicida. Pero así es el mundo académico español.

Otro hecho no menos alarmante es el ropaje administrativo con que ideológicamente se pretende frenar —por parte de algunos pedagogos— el desarrollo de la Sociología de la educación. Me refiero a que esta ciencia ha sido asociada, como si de un todo histórica y epistemológicamente coherente se tratase, a una disciplina denominada «Pedagogía Social». Hay en esta aberración teórica intereses gremialistas: impedir que sociólogos formen tribunales y adquieran plazas de profesores de Sociología de la Educación; las consecuencias pueden ser desoladoras, si en maridaje tan contranatura uno y otro saber, se confunden respondiendo como responden a supuestos básicos tan distantes.

(22) Así, a raíz de la oposición a la cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense, podía constatarse que la mitad de los opositores no tenían ninguna publicación sobre la materia. También por aquellas fechas podían verse publicaciones que indentificaban sociología de la educación con organización escolar y con dinámica de grupos.

No se trata de entrar ahora en disputas corporativas, sino de algo más sencillo: la Sociología de la Educación es una rama de la sociología que bajo ningún criterio *científico* puede ir de la mano con otro saber cuya epistémica es refractaria. Asunto bien distinto es *quiénes* son sociólogos de la educación: parece absolutamente evidente que aquellos (sea cual fuere su titulación) que cultivan esta ciencia de acuerdo con sus requisitos teóricos y metodológicos. Si ambos extremos no se clarifican en nuestra Universidad, malos presagios se ciernen sobre el inmediato futuro de la Sociología de la Educación.



INVESTIGACION EDUCATIVA: NUEVOS DESAFIOS Y NUEVAS RESPUESTAS

Isidoro ALONSO HINOJAL

Observaciones previas

No pretendo un estudio amplio y documentado del tema. Me parece que será más provechoso presentar unas ideas que considero importantes y con ello facilitar la discusión. Se trata, por tanto, de ofrecer un esquema de discusión sin más ropaje bibliográfico que el indispensable.

El enunciado también podría haber sido otro, quizá más escueto. Si no hubiera sido por mi personal resistencia a pasarme la vida hablando de tantas crisis, así se podría haber llamado: la nueva crisis de la investigación educativa. De hecho a ella me voy a referir, deteniéndome en la guerra de acusaciones, más o menos voceadas, en torno a la utilidad o inutilidad de la investigación educativa en la actualidad. Previamente, y a modo de breve ilustración histórica, me referiré a los antecedentes de la actual situación y a algún momento anterior de reorientación o crisis que puede servir de referencia a la actual. Al comentario central se añadirán, por un lado, una serie de recomendaciones más o menos repetidas y con las que se pretende relanzar la investigación educativa, y, por otro, a algunas líneas de trabajo concretas que, en su diversidad, considero que constituyen indicios parciales de lo que será esta actividad en los próximos años.

En todo ello se intentará la referencia a nuestro país, al que se ve en este tema en el conjunto de los países occidentales pero de una manera peculiar.

1. *Etapas recientes en la investigación educativa.*

La investigación educativa, como cualquier otra actividad social cuando se la considera en el tiempo, suele vérsela dividida en períodos o etapas ligados a otros períodos de cambio social y, en este caso concretamente, al educativo. Salvando las inevitables disparidades, suelen señalarse dos etapas en la investigación educativa moderna, y yo mismo las he presentado con más detalle en otro lugar (1).

(1) ALONSO HINOJAL, I.: "Investigación educativa en España: Elementos para una evaluación de la realizada por la red INCIE (CENIDE)-ICE", en *INCIE. Investigaciones de la red INCIE-ICE*, Madrid, 1979.

La primera de ellas, predominantemente académica, sería la anterior a 1950, o si se prefiere la investigación del período de entreguerras. Cabría caracterizar brevemente a la investigación de este período como de carácter predominantemente fundamental y teórica, no muy voluminosa, desarrollada en las universidades, de forma individual y espontánea y destinada a no ser apenas conocida más allá del propio ámbito académico.

La segunda etapa, a partir de 1950, se caracteriza, en cambio, por el predominio de la investigación aplicada y otros rasgos más o menos contrapuestos a los de la etapa anterior. Se trata, en efecto, de investigación desarrollada o apoyada desde centros especiales, muchas veces no propiamente universitarios, más voluminosa y con más recursos que la tradicional y de algún modo planificada. Trata de satisfacer las necesidades y de resolver los problemas concretos que la enseñanza presenta a sus protagonistas; por eso se insiste en que tiene una gama de usuarios o utilizadores de sus resultados, como son los docentes, gestores, planificadores y hasta los propios alumnos o sus familias (A este tipo de investigación se refieren las dos iniciales R - D «Research - Development» tan difundidas internacionalmente).

En la actualidad esta segunda etapa de expansión y optimismo de la investigación educativa, animada por la expansión y el optimismo educativos y rodeada de otras expansiones y otros optimismos es, en general, considerada como concluida, con el paso de los hechos o estados de ánimo que la acompañaron. Por eso empieza a hablarse, y yo voy a hablar, de un nuevo período, al menos en proceso de iniciación.

En una publicación española decía hace poco el británico Yates (2) que hemos entrado en una nueva etapa caracterizada por la desilusión y por la moderación de las excesivas expectativas puestas en las últimas décadas en la investigación. Pero esta desilusión y esta moderación en los resultados esperados, pienso yo, no son suficientes elementos para con ellos dar por terminada una etapa y poder decir que nos encontramos en otra diferente. En el punto siguiente acentuaré los elementos de la crisis y eventual liquidación de etapas y en los posteriores mostraré las direcciones en que se insiste para los próximos años.

Antes, y según lo prometido, pensemos en lo ocurrido en España y si tiene algo que ver con esas traídas y llevadas etapas. Para no extenderme ni repetirme, recogeré de mi artículo antes citado la conclusión de que España, en efecto, ha pasado por esas dos etapas esquematizadas. Con la impulsión de la reforma de 1970 se crearon centros especiales para, entre otras cosas, la investigación en educación, se formaron especialistas y se destinaron fondos expresamente a esta actividad, es decir, a la investigación aplicada a la educación y se pensó que fuera una actividad no aislada sino planificada.

Me atrevo por tanto a decir que España ha pasado por esas dos etapas que se dibujan por encima de nuestra fronteras, añadiendo a renglón se-

(2) YATES, Alfred: "El futuro de la investigación educativa", en *Revista de Educación*, núms. 258-259 (septiembre-diciembre 1978), págs. 5-13.

guido que lo ha hecho de una forma peculiar (3). Tan peculiar que con los rasgos de esa peculiaridad a la vista, algunos tratarían de argumentar lo contrario que yo. Para mí esos rasgos podrían reducirse a tres: su retraso en incorporarse a la etapa aplicada (diez años aproximadamente si se mira a Europa y veinte si se mira a USA); su limitada producción; y su especial, espectacular más bien, inconsistencia a lo largo de ella.

2. *La crisis actual; acusaciones, contraacusaciones y alguna defensa.*

Ni en esta ni en la anterior etapa la crisis llegó por sorpresa ni sola; entonces y ahora la acusación básica ha sido la misma: la investigación no sirve, o no sirve apenas, para resolver los problemas de la educación. Pero ahora la acusación es más radical y el desencanto mayor. El desencanto es mayor porque las ilusiones, con la investigación aplicada a la educación en su etapa expansiva, fueron mayores y más próximas que en la etapa anterior. Las críticas ahora son más radicales en varios sentidos: ante todo porque se hacen precisamente al tipo de investigación orientada especialmente a resolver problemas, no a la fundamental y académica de la etapa anterior; también porque provienen de los distintos usuarios potenciales, aunque en forma desigual. En algunos países también de los propios alumnos o sus familias. Las consecuencias ahora están siendo lógicamente más contundentes y decisivas: la reducción de los fondos de investigación, presionados por la crisis económica. (Este aspecto también lo ha seguido España inconsistente o contradictoriamente: se suprime el INCIE para ahorrar y el pequeño ahorro que se consigue en 1980 es negativo).

Las acusaciones, decía, proceden de los distintos usuarios y con distintos acentos, pero además son respondidas por los investigadores y así se llega a una especie de guerra fría en torno a la investigación educativa. Unos y otros argumentos me parecen suficientemente conocidos. Los usuarios dirán: que se eligen temas de investigación irrelevantes en la práctica; que las investigaciones se hacen interminablemente largas y, cuando acaban, son ya otros los temas que preocupan; que los informes en que se reflejan, o no se difunden o no se entienden, o no llegan a nada, y si llegan a algo no es algo que resuelva los problemas.

Las acusaciones de los investigadores, en lógica correspondencia, van más intensamente dirigidos a gestores, inspectores y planificadores que a docentes. También entre ellos habría una acusación genérica, el desinterés, que se concretaría en: desinterés por la investigación misma como proceso que aumente la capacidad de actuación racional, desinterés por las investigaciones concretas y sus posibles resultados, y desinterés por los propios investigadores y las exigencias de su trabajo.

(3) ESCOLANO BENITO, A., y otros: *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Salamanca, Ed. de la Universidad de Salamanca, ICE, 1980.

Es evidente que lo anterior se ofrece en esquema y debe ser matizado por uno y otro lado. Pocos, efectivamente, se areverían a mantener razonablemente la inutilidad de la investigación educativa, porque entre otras cosas en su propia argumentación se pondría quizá de manifiesto que ha habido y hay una utilidad difusa de la que todos somos beneficiarios. Junto a estas utilidades concretas, directas o indirectas, también serían difíciles de dejar de reconocer. Por otro lado, tampoco faltarán ejemplos suficientes de personas de una procedencia u otra, que buscan y aprecian los resultados de algunas investigaciones.

Antes de abandonar estos aspectos me refiriré a un par de cuestiones para mí subyacentes a esa aludida guerra de acusaciones, que, situándose fuera del ámbito a que se refieren, en buena parte las determinan y mantienen.

En primer lugar creo que cuentan mucho en estas tensiones y oposiciones las diferencias en posición social y orientación cultural, fruto en buena parte de las diferentes experiencias biográficas entre unos y otros, y especialmente entre investigadores y el resto. Esta cuestión, evidentemente compleja y que no cabe desarrollar aquí en buena parte se orienta hacia dos tipos de divisiones bien visibles respecto de la universidad: una, la que se da entre cuerpos superiores de la administración y profesores universitarios, y otra, dentro de éstos, entre catedráticos (y «precatadráticos») y «penenes».

La otra cuestión subyacente, también muy compleja y menos manifiesta que la anterior, se refiere a las consecuencias de los elementos míticos que siguen rodeando a la investigación y la ciencia aunque sea la educativa. Viejo asunto éste que suele olvidarse y puede, en nuestro caso también, estar teniendo mayores influencias que las que se sospecha. Al menos puede dificultar la discusión a que estoy aludiendo, añadiendo irracionalidad y haciendo que unos revistan la investigación educativa con una gran ambivalencia y otros la pretendan defender con argumentos no tan claros como podrían ser.

Por supuesto, un factor decisivo siempre es la desigual capacidad de influir en las decisiones sobre la distribución y control de los recursos correspondientes.

3. *Recomendaciones generales para la reorientación.*

Si la acusación mayor es que la investigación educativa apenas es útil a la educación, las recomendaciones en su defensa necesariamente pasan, o se quedan, en medidas que la hagan más útil. Bajo la presión de la crisis actual cabría decir más rentable. A la vez hay que decir que estas recomendaciones generales no se hacen hoy con mucho entusiasmo, porque con mayor o menor intensidad ya se han hecho en el pasado sin que al parecer hayan servido para mucho. Es bien normal que interesen más las propuestas concretas sobre líneas de investigación a seguir, a lo que dedicaré el punto siguiente.

En los términos más generales, pero progresivamente más concretos, estas recomendaciones pedirían: romper el aislamiento entre los distintos actores, lograr mecanismos adecuados de información recíproca entre unos y otros y llegar a que la investigación educativa fuera una actividad en alguna medida participada por todos.

Como tantas otras veces, afirmaciones como éstas son tan fáciles de hacer como inútiles de repetir a la vista de su inconcreción y de los obstáculos que se acaban de citar y de otros que no se han señalado. Por ello voy a concretar un poco algunas medidas, unas más directamente referidas a la propia investigación, y otras a los obstáculos subyacentes. Entre las primeras estarían:

- 1) Que los aquí llamados usuarios recibieran en su formación algún entrenamiento en investigación, sus supuestas exigencias y metodología. Esto les supondría múltiples beneficios, sin introducir aquí la perspectiva de la propia enseñanza como investigación.
- 2) Que en el ejercicio profesional de unos y otros, y no en una etapa demasiado avanzada, existiera la posibilidad de alguna alternancia en actividades de investigación de los no investigadores y en la docencia, no sólo universitaria, de los investigadores.
- 3) Que en los proyectos estén implicados algunos de los usuarios afectados. Su participación será desigual en unos y otros y en distintas etapas, pero siempre importante y, a veces decisiva. Esto ocurrirá, por ejemplo, en los momentos iniciales y finales de un proyecto o de un plan de investigación.

Algún tipo de proyectos son especialmente adecuados para la coparticipación, como es el caso de las investigaciones de evaluación. Todos los que intervienen responsablemente en la educación, como en cualquier otra actividad social, necesitan saber qué consecuencias tiene su acción, y más si ha sido programada. Por otro lado, ante una exigencia así los investigadores se ven obligados a un trabajo metodológicamente muy exigente, y me parece que esto es típicamente lo suyo.

Alguna recomendación puede hacerse también respecto de aquellos obstáculos exteriores. Sin entrar en profundidades, el progresar en la desmitificación de esta parcela del saber y del proceder no tendría más que efectos benéficos para la propia actividad y haría más racionales las relaciones de unos con otros. Hace ya mucho tiempo que se ha dicho, y yo creo que aceptado, que la investigación no es «ni más ni menos que el proceso de buscar respuestas a preguntas de una manera organizada y controlada»; pero estamos lejos de comportarnos en consecuencia.

Además, la mitología investigadora no sólo daña las relaciones entre esta y otras actividades, sino dentro de ella a las que existen entre un tipo y otro de investigación, y entre unos y otros investigadores. La inferior consideración de la aplicada es clara entre investigadores, enredados según al-

gunos en una vieja ambigüedad: el mayor atractivo social de la investigación fundamental y la necesidad de autojustificarse mediante la utilidad social del trabajo hecho.

Respecto del segundo obstáculo antes citado, creo que es en nuestro país más problema que en otros, y debe tener solución, al menos parcial, a medida que se vayan pasando otras «asignaturas pendientes», como la reforma universitaria y la de la administración y la función pública.

Por último, y para no olvidarnos de nada de lo apuntado, los recursos para la investigación, como todos los recursos públicos, no pueden tener otro control que el democrático.

4. *Orientaciones concretas.*

Es arriesgado inclinarse por un tipo u otro de trabajo, como lo es presentar sólo dos, cuando podrían aportarse doce más. Entiéndase que trato de ejemplificar las recomendaciones generales mediante casos, que siendo diferentes e incluso opuestos en muchos sentidos, ilustran mejor la gama de posibilidades. Primero presentaré una línea de trabajo predominantemente americana, la investigación sobre variables alterables, y después la investigación participativa, practicada en diversas latitudes, generalmente nórdicas, y sistematizada por la universidad de Linköping, en Suecia.

a) *Investigación sobre variables alterables.*

Especialmente definido y propugnado este tipo de investigaciones por B. S. Bloom y su equipo en la Universidad de Chicago (4), parte de los conocimientos ya acumulados y pretende conseguir resultados eficaces en una vertiente de predominante interés: el de la igualdad de oportunidades en educación. Se trata también de ser más eficaz en esta dirección al pasar de estudiar los factores de desigualdad ante la educación a los factores o condiciones del aprendizaje que pueden ofrecer igualdad de resultados para todos, y resultados elevados.

Sus características metodológicas serían: pasar el acento de la investigación de los actores a los procesos; detectar y precisar variables en ese proceso que influyan en el aprendizaje; establecer entre esas variables y el rendimiento relaciones causales, de medios a fines; y, finalmente y sobre todo, que se trate de variables modificables en o desde el aula. Ofreceré alguna de estas variables que se consideran alterables y merecedoras por eso de toda la atención, proponiéndolas como sustitutivas de otras que la investigación ha demostrado que tienen influencia pero que al no ser modi-

(4) M. E. S. A. SEMINAR: *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education*, Chicago University Department of Education, 1980.

ficables, al menos desde la propia educación, apenas su conocimiento ha tenido consecuencias prácticas.

- 1.º Sustitución del tiempo disponible para aprender por tiempo realmente utilizado en aprender. El primero fijado reglamentariamente en planes, programas y calendarios no es muchas veces alterable, mientras que lo es aquél, dentro del primero, en que el alumno está activamente implicado en aprender.
- 2.º Sustitución de las medidas de inteligencia por el de características cognitivas previas a un determinado aprendizaje. Las primeras son muy difíciles de alterar, especialmente a partir de ciertas edades; las segundas sí lo son, puesto que se trata de conocimientos o habilidades específicos que se requieren para aprender ciertos temas o ciertas prácticas. Se trata de conocimientos o habilidades mal aprendidos previamente; no aprendidos en absoluto o ya olvidados.
- 3.º Sustituir las pruebas sumativas por las formativas. Las primeras se aplican una vez con el objetivo de evaluar el nivel alcanzado por el alumno; las segundas, que se aplicarían cuantas veces fueran necesarias, pretenderían informar sobre el proceso de aprendizaje, corregirlo o apoyarlo en su caso.
- 4.º Pasar de las características del docente a las de su modo de enseñar. Efectivamente se han relacionado con los resultados escolares características varias del profesor, algunas tan intocables como el sexo, la edad, el origen social o incluso su formación profesional. Identificados ciertos rasgos de su actuación docente, estos pueden ser más fácilmente modificables a la vez que también son influyentes. Entre los rasgos se citan, por ejemplo: la explicitación de objetivos y procedimientos, los refuerzos de un tipo u otro, la participación, el tipo y uso de las preguntas, etc.
- 5.º Del status familiar a la atmósfera familiar. Está claro que tampoco es fácilmente alterable desde el sistema educativo el status social de los padres de los alumnos (su profesión, ingresos o años de escolaridad); de lo que se trata es de aproximar el futuro de éstos aproximando los resultados escolares. Para ello es más viable alterar ciertos aspectos del comportamiento, de la interacción, en el hogar que está demostrado o puede demostrarse que favorecen los resultados escolares. Entre ellos estarían el apoyo en el aprendizaje del idioma, la ayuda y estímulo en el estudio, el mantenimiento de las aspiraciones y el arreglo material en el hogar (de espacio y tiempo principalmente).

Ni en el caso expuesto ni en el que sigue puedo entrar en comentarios de un tipo u otro y que a todos nos suscitarán. Después de todo, los traigo a colación sólo a modo de ejemplos.

b) *Investigación participativa* (5).

La expresión alude a sus características más destacadas, que podrían concretarse así: este tipo de investigación pretende conseguir conocimientos y a la vez cambiar situaciones; suele aplicarse, por tanto, a medios con carencias especiales; toda la colectividad trata de ser implicada en la investigación; esa colectividad es la que asume la responsabilidad de la investigación y en cuyas manos se ponen las decisiones.

A pesar de los objetivos de acción y cambio con los que va unido el indagación, se insiste en que se trata de una verdadera investigación, aunque indudablemente de carácter especial y bien diferente de la tradicional. Comparémoslas en algunos aspectos importantes: En la participación, los objetivos de la investigación, además de ser inseparables de la acción, son de carácter interno, no impuestos por el investigador u otro agente exterior; el diseño es flexible y cambia según lo aconseje la evolución del proceso de cambio; el investigador nunca es neutro ni distante; a la población afectada no se la mantiene ignorante del proyecto y sus características, sino que las conoce y decide sobre ellas.

Quienes estén familiarizados con los modos de la investigación social no dejarán de apreciar la proximidad de este tipo de investigación con la llamada investigación acción, y de hecho viene a ser como una especie de ella. Yo diría que se sigue diferenciando, al menos en dos aspectos importantes: en la fijación de objetivos y en el rol del investigador. En la investigación participativa, se insiste, los objetivos los define la propia colectividad que va a ser investigada, si bien ayudada por el investigador, y no los fija éste o la agencia exterior que lo envía. El rol del investigador en las demás etapas también queda más atenuado por la participación y toma de decisiones de la propia colectividad.

De lo anterior ya se desprende que al menos hay una limitación de edad para la investigación participación; pero además, por sus pretensiones dobles de investigación y acción, es un modo de hacer muy apropiado para la educación de adultos. Pero ha sido utilizado en centros de enseñanza formal con diversas orientaciones y fines.

5. *Aproximación final.*

Los ejemplos anteriores podrían equivocadamente hacer pensar que sólo en países lejanos, en más de un sentido, están buscando e introduciendo nuevas orientaciones a la investigación educativa. También sin otra pretensión que la de ofrecer ejemplos, terminaré aludiendo a algunos en los que se comprueba que tampoco en el nuestro y otros próximos faltan ni el descontento con la situación ni ideas para reorientarla.

(5) WERDELIN, I.: *Participation research in education*, Linköping University, Department of Education, 1979.

Recientemente una revista española (6) publicaba unos «apuntes para una discusión» elaborados por un grupo de maestros y psicólogos animados por Francesco Tonucci. Después de una crítica a lo Wright Mills tanto de la investigación experimental como de los grandes tratados elucubrativos, se propone dejar de investigar sobre la escuela para investigar en la escuela y fundamentalmente por quienes están en ella.

Modestamente yo mismo proponía hace tres años y para la nueva situación española una serie de cambios que condensaba en la diversificación de la investigación educativa (7). La diversificación se entendía tanto referida a los mismos proyectos y sus planteamientos, como a los propios investigadores, a la organización de la investigación y a los utilizadores de los resultados, si es que los había. En esas diversificaciones, especialmente en las referidas a investigadores y usuarios, se contenía buena parte de lo aquí presentado.

(6) *Cambiar la escuela*, enero 1980.

(7) ALONSO HINOJAL, I.: "Líneas futuras de la investigación educativa en España", *Revista de Educación*, núms. 258-259 (septiembre-diciembre 1978).

RENOVACION PEDAGOGICA Y ESCUELAS DE VERANO

Fabrizio CAIVANO

Una de las aportaciones más positivas de la sociología de la educación ha sido la de interrelacionar el sistema educativo con los niveles económico, político e ideológico. Este enfoque, que surgirá en la década de los setenta rompiendo la miseria cultural y el parcialismo ideológico de la época, obligará a una consideración dinámica e interrelacionada del sistema escolar y a una aproximación a sus prácticas concretas. La abundancia de datos estadísticos (1) contrastará, quizás, con una escasez relativa de investigaciones empíricas o, más aún, de reflexiones teóricas.

Las expectativas y la dinámica política que va a significar la puesta en marcha de la Ley General de Educación, en 1970, será un factor de generalización del interés por la enseñanza y, en consecuencia, también de la producción sociológica.

Esta ponencia quiere aportar una mínima reflexión en el terreno de la transformación de la escuela. No trata de situarse en el análisis macrosociológico ni en la disección puntual de algún efecto escolar, terrenos en los que ha abundado la sociología de la educación. Sólo tratará de recordar de qué modo los propios enseñantes, con todas sus limitaciones y con toda su grandeza, afrontan cooperativamente las lagunas de su formación, situándose en un proyecto alternativo al modelo escolar y pedagógico dominante hoy en nuestro país.

Trataré de sistematizar y de analizar las tendencias generales de las denominadas Escuelas de Verano (E. de Verano), una actividad que se ha generalizado y que alcanza a una buena parte del profesorado.

A través de la formación del enseñante, de la consideración crítica del modelo pedagógico-escolar dominante y de su independencia de la administración, estos encuentros se configuran como uno de los instrumentos más eficaces para la renovación pedagógica y la transformación de las prácticas escolares.

Sus objetivos, contenidos y sus formas organizativas, pueden aportar a la Sociología de la Educación un terreno intermedio entre el discurso estructural y el análisis puntual.

Este modesto análisis, más bien mera descripción, está escrito a partir de la recopilación de información sobre esas Escuelas de Verano. Valga, pues, como un bien pequeño pero merecido homenaje a tantos y tantos anó-

(1) Los datos educativos de los sucesivos informes FOESSA contribuirán, dentro de sus limitaciones, a la descripción cuantitativa del sistema educativo español.

nimos maestros que se dejan la piel en el esfuerzo de ofrecer a todos una escuela pública digna de ese nombre.

Notas históricas.

A lo largo de todo el siglo XIX, con sus vaivenes de alternancia política, la legislación en materia educativa recoge escasamente las aportaciones progresistas. El siglo entero está atravesado por la pugna entre las tímidas tentativas de reforma de los liberales y progresistas y la enconada resistencia ante el menor síntoma de cambio que le oponen los sectores más conservadores, por supuesto incluida la Iglesia católica (2).

Con el cambio de siglo no se modificará en demasía esa pugna que se aleja cada vez más de la realidad: 64 por 100 de población analfabeta, un profesor por cada 84 alumnos y una inversión en educación de las más bajas de Europa. Esta situación general se ve modificada en función, entre otros factores, de las diversas situaciones económico-sociales que se dan en el país. Así, en el caso de Catalunya, quizás uno de los más estudiados aunque no el único que produce tentativas de cambio escolar, el movimiento nacionalista, que aglutina a amplios sectores de la burguesía y de la pequeña burguesía, va a conceder a la cultura en general y a la enseñanza en particular una atención preferente, va a poner en marcha experiencias renovadoras, especialmente en lo concerniente a la escuela primaria y a la formación profesional. Esta posición «regeneracionista», con una componente de interés de clase obvia pero no por ello invalidable, segregará los rasgos de una concepción moderna del sistema educativo, alguno de los que, aún hoy, son plenamente vigentes: autonomía política, descentralización administrativa, gestión democrática de la «res educativa», catalanización de la escuela, laicidad y neutralidad religiosa, coeducación de sexos, formación científica del profesorado, cambio de los métodos pedagógicos y de los contenidos, etc.

La inexistencia de una burguesía más o menos ilustrada y la escasa incidencia de la industrialización, determinará que en otras partes del Estado español esa renovación se limite a unas pocas, y quizás más meritorias, iniciativas de maestros aislados por cambiar *in* práctica escolar y por coordinarse con compañeros de similares afanes. La crónica y la historia de todo ello está ya hecha (3). No vamos a extendernos más; sólo trato de señalar viejas raíces de un fenómeno, el de la renovación pedagógica, que casi siempre ha surgido desde las preocupaciones de la base profesional; o ha contado con ella de modo muy participativo o, por el contrario, no ha prosperado, quedándose en la imposición de la circular, el reglamento o la orden ministerial.

(2) Un excelente y detallado análisis de esa pugna puede verse en *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Ed. Labor, Barcelona, 1980.

(3) Una primera aproximación la constituye *Sociedad catalana y reforma escolar*, de J. GAY, A. PASCUAL y R. QUITLLET. Ed. Laia, Barcelona, 1973.

En cualquier caso hay que indicar, para no mitificar ciertas experiencias, que el impacto generalizador de algunas realizaciones fue escaso, sus planteamientos experimentales y circunscritos a centros contados; en ocasiones por la escasa posibilidad de continuar adelante, como en el caso de la política educativa de la República. El conjunto del sistema educativo sigue, pues, gozando de sus rasgos más conservadores e inmovilistas: centralismo, burocratización, clasismo, presupuesto escaso, autoritarismo y jerarquización, formalismo, alejamiento de la realidad, pedagogía ideologizada y obsoleta, deficiente formación del enseñante, etc. Estas características van a ser las que, tras el sangrante paréntesis de la Guerra Civil, se retomarán, adecuadas a la nueva situación política que se inicia en 1939.

La era franquista, etapas.

Ya a partir de 1938 se inicia una ordenada y selectiva depuración en los medios enseñantes, paralelamente a la consolidación de los caracteres autoritarios e ideologistas del sistema educativo (4). El Estado se limitará a asistir pasivamente al reparto de beneficios: la escuela privada religiosa, de un nacionalcatolicismo radical y militante, de una parte; de otra, la falange en sus diversas tonalidades.

Se estructura un sistema educativo claramente clasista, dual, y rígido. Reproducir la élites y escolarizar al mínimo costo a parte del pueblo es el papel subsidiario que el Estado se otorga. La Enseñanza Media es, hasta finales de 1950, muy minoritaria, bajo la ley de 1938 que reforma este nivel. La creación del Bachillerato laboral va a tener escasa incidencia. Sólo a finales de los años cincuenta el fracaso de la autarquía económica evidencia la inadecuación del sistema educativo, que subsiste sin apenas modificaciones con sus rasgos de clasismo: según el propio libro Blanco (5) nos dice: de 100 españolitos que empiezan la educación primaria en 1951, 27 ingresan en la enseñanza media, 18 aprobarán la reválida elemental, 10 el Bachillerato superior, y sólo 5 el Preuniversitario, y 3 acabarán estudios universitarios.

El déficit escolar se estima que es, en 1956, de 1 millón de puestos escolares y más de 700.000 niños están mal escolarizados. La subsidiaridad del Estado es patente.

Un aparato educativo tal se contenta con un modelo pedagógico oficial básicamente ideológico: desprecio por la ciencia, exaltación de la pasividad y de la sumisión, autoritarismo a ultranza, métodos reptitivos y memorísticos, inferiorización cultural, inculcación político-religiosa, etc. Como vere-

(4) Vid. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 9 (septiembre 1975). También, para el caso de Cataluña, *L'escola a Catalunya sota al franquisme*, de J. MANÉS, en Ed. 62, Barcelona, 1981.

(5) Vid. *La educación en España*. Servicio General Técnico del MEC, 1969.

mos más adelante, la formación que se le da al enseñante es apta para tal programa: poca y mala.

Con los años 60 se consolidan y amplían los cambios del sistema productivo apuntados ya en la década anterior. Se va a producir una presión de la demanda de servicios educativos, de preparación profesional. Un sistema educativo rígido como el español de ese momento va a continuar creando desajustes entre demanda y oferta. El fin de la autarquía, cuyo indicador mayor es el Plan de Estabilización, 1959, supondrá el inicio de cambios sociológicos profundos: industrialización, movimientos migratorios, despoblación rural y concentración en ciudades, modificaciones de la población activa, etc. Sus efectos sobre la escolarización y el conjunto del sistema educativo van a pesar durante años.

En ese nuevo cuadro de relaciones sociales diferentes y de crecimiento de las fuerzas productivas, con el acompañamiento de la pertinente ideología del progreso, el consumo y la racionalidad técnica, el país se pone a caminar por la ruta del capitalismo avanzado. La educación, al igual que en los países «modernos», aparecerá como «la» vía de promoción individual, de calificación de la fuerza de trabajo y de estabilidad en el empleo. La reproducción de ciertas clases se desplaza así del sistema de herencia familiar a la escolarización como preparación profesional, a cambio de una generalizada salarización. Cuanta más escuela se consuma mejor se garantizará la inserción en el trabajo, el status, el prestigio y el nivel retributivo.

Esta demanda de educación está en el origen de la mal llamada «masificación» de la enseñanza en todos los niveles. Me permito seleccionar uno solo de los indicadores de ese crecimiento: en 1960 hay medio millón de estudiantes de Bachillerato; en 1970, son un millón.

Sin embargo, el Estado no intervendrá con criterios estratégicos. Se limitará, una vez más, a tratar de reducir los costes de la enseñanza, y no siempre. En la práctica, la infraestructura escolar, a pesar de ese boom, apenas se verá modificada. Gobierna el paradigma elitista de que mayor demanda de educación equivale, siempre, a menor calidad de la educación recibida.

El modelo tecnocrático de intervención política, introducido por López Rodó y su equipo, va a tratar de dar respuestas sólo técnicas. Ese desajuste entre desarrollo económico, reestructuración social y demanda de servicios y, de otra parte, un sistema político incapaz de asumir como algo distinto de una provocación esas demandas populares, va a ser el factor desencadenante de una contestación generalizada entre estudiantes, profesores y ciudadanos que, a su vez, obtendrá la única respuesta que el sistema es capaz de idear desde sus premisas políticas: la represión. Hasta 1969 la espiral continúa.

La Ley General de Educación.

Tras el nombramiento de Villar Palasí como titular de la cartera de Educación, comienza a proponerse una respuesta distinta, más inteligente y sofisticada. Sin modificar los presupuestos del régimen, un equipo de tecnócratas bien preparados tratará, entre 1969 y 1973, de modernizar y ampliar el sistema educativo, sacudiéndole su vieja estructura y adecuándolo a las nuevas necesidades productivas, a la par que tratando de canalizar la presión social que exige educación. Los hitos de esa reforma serán el llamado Libro Blanco, 1969, mordaz crítica de la educación hasta entonces, y, en 1970, la aprobación de la Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa. Bien pronto va a perder, gracias a las reacciones que suscitará, la coletilla de «financiación», como el propio Villar reconocerá años más tarde (6). El modelo que se propone arranca de toda la literatura económica que considera la educación como una inversión directamente productiva, la educación como «capital humano» (7), justamente cuando en Europa empiezan a ponerse en duda la correlación entre inversión educativa y rentabilidad, comenzando, por el contrario, a hablar de «explosión educativa» y de «disfuncionalidades» en la inversión en enseñanza.

Ante la sola definición de la educación como «servicio público», que la LGE hace, se desató el contraataque de quienes creían peligrar sus intereses temporales o religiosos, o ambos a la par. Esa involución se fortifica ya en 1972; con cada nuevo nombramiento de ministro del ramo se hará más patente. La «contrarreforma» educativa obtendrá puntos decisivos entre 1973 y 1976: aumento de subvenciones, implantación de la selectividad, combatividad en temas ideológicos con gran presencia en los medios de comunicación, etc. Baste aquí también un solo dato: en 1973 las subvenciones son del orden de los 500 millones; en 1981 alcanzan los 55.000 millones. Los compromisos de control de las subvenciones, a través de los conciertos, que los gobiernos posteriores al 75 adquieren con la oposición, Pactos de la Moncloa y otros, son incumplidos sistemáticamente en beneficio de la privatización de fondos públicos, sin medidas de control.

Ya desde 1971 se crearán situaciones de rechazo de la política educativa, tanto en cuestiones laborales como en lo relativo a los aspectos de formación del enseñante, alternativas al sistema escolar, pedagógico y administrativo, etc. Los ya clásicos Documentos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, el de las Escuelas de Verano de Barcelona, de 1975 y 1976, y otros similares, plantean las líneas de reflexión, de cambio y de alternativa pedagógica: educación como servicio público, gratuidad real, de-

(6) Entrevista a J. L. Villar Palasí en *Cuadernos de Pedagogía*, número 65, mayo 1980.

(7) El enfoque de la educación como inversión directamente productiva, el "capital humano", pierde posiciones cuando la crisis económica revela su inconsistencia como ideología.

mocratización general de la enseñanza, participación, control, gestión, unificación de ciclos escolares, calidad de la enseñanza como condición necesaria a la igualdad de oportunidades, métodos pedagógicos no autoritarios, formación científica y adecuada a la realidad del medio, etc.

La convergencia de esas alternativas, a menudo proyección de deseos más que análisis realista de posibilidades, con una general expectativa de cambio político (recuerden el binomio «ruptura/reforma») no es mera coincidencia cronológica. También en torno al sistema educativo se mueven intereses y fuerzas muy poderosas, con notables recursos en todos los terrenos, como quedará patente en la importancia que el debate escolar cobrará posteriormente, ya en la transición y en la configuración del marco legal de la misma: la Constitución.

Cabe, por último, señalar el papel importante que las aspiraciones nacionalistas y autonomistas van a tener en la potenciación de unas expectativas en torno al sistema escolar; en algunos casos coincidirán con las exigencias de los enseñantes: descentralización, vinculación a la realidad lingüística, cultural, histórica, etc. Las implicaciones pedagógicas entre ambos son, de otra parte, evidentes.

La renovación pedagógica.

Algunas precisiones en torno al término «renovación pedagógica». En primer lugar cabría señalar que no existe *una* renovación pedagógica. Se dan tantas, tantos proyectos educativos, de cambio del sistema escolar, como proyectos de conservación o de cambio están presentes en la sociedad. Esos modelos, especialmente en los aspectos más contradictorios, operan en la práctica y se enfrentan, tratando de imponerse o de continuar su dominación. Ese es el contexto previo donde debe situarse el análisis, por esquemático que sea, de la renovación pedagógica; de lo contrario puede reducirse la interpretación de los dos modos más usuales. El que sostiene que no es posible un cambio educativo si antes no se produce un «auténtico» —y aquí sigue la ideología del sujeto— cambio político que implique una ruptura con todo lo anterior; para esta falsa posición radical todo va a ser reformismo y se invalida de antemano cualquier tentativa de modificar la espesa red de relaciones que la escuela teje cotidianamente. Otro punto de vista es el que sostienen quienes, haciendo abstracción de las implicaciones políticas y sociales, tan reiteradamente evidenciadas por cierta sociología de la educación, se limitan a permanecer en la superficie de los pequeños cambios pedagógicos y didácticos, sin perspectivas de cambios más amplias. Esos falsos dilemas condicionan a menudo el proceso de renovación pedagógica.

Los movimientos de renovación pedagógica surgen como una respuesta organizada *frente a* determinadas formas de dominación. En épocas anteriores propugnaban la escolarización de masas como medio de «acabar con la incultura y los males sociales»; hoy, en nuestro siglo, se oponen a determinadas formas y efectos de la escolaridad de masas. Se trata hoy de pro-

poner una alternativa global a las prácticas escolares acuñadas bajo el modelo de la escuela tradicional.

Así, el eje de la renovación pedagógica progresista se centra, como veremos, en la crítica de la relación pedagógica tradicional y de sus implicaciones negativas para el aprendizaje. En especial, en base a las aportaciones de la psicología infantil, se toma al asalto la vieja fortaleza de una escuela ineficaz, inadecuada y profundamente autoritaria. Ese modelo pedagógico es justamente acusado de clasista, memorista, verbalista y, en suma, destinado a la perpetuación de *un* orden social determinado.

A partir de esa valoración, cada una de las diversas tendencias o distintos autores va a poner de relieve alguno de esos vicios de esa escuela tradicional mayoritaria en toda Europa, y, en consecuencia, propondrá actividades escolares, didácticas o contenidos distintos para paliar o eliminar tales defectos. Las ideas dominantes de ese nuevo modo de entender la transformación de la educación: el rol activo y específico que el niño tiene en su propio aprendizaje y, en consecuencia, el rechazo del autoritarismo como un factor decididamente bloqueador de un proceso autónomo de aprendizaje.

Esa nueva perspectiva, ampliamente argumentada y experimentada con sólidas bases científicas, va a abrir un enorme campo de posibilidades para la renovación pedagógica en su terreno específico: el cambio de la institución escolar y de sus prácticas cotidianas. Tanto los métodos como los contenidos van a ser sometidos a la crítica de diversos pedagogos. El abanico de cambios que se propugna se basa en los avances de la ciencia y, en segundo lugar, en la voluntad de aproximación de la escuela a su medio; el objetivo es el mismo en la mayoría de autores: formar un sujeto capaz de interpretar y transformar críticamente su entorno.

En España se ha producido y sostenido, como hemos visto, una reforma educativa de características conservadoras y reaccionarias. El franquismo tuvo su «renovación» pedagógica, indudablemente. De 1939 hasta bien entrados los años 60 se trató de reducir la formación del enseñante, de negarle el acceso a la literatura renovadora, al pensamiento progresivo y, también, al conocimiento de las bases psicopedagógicas modernas. Se pensaba que era suficiente con una formación breve, teorizante, basada en la ideología del régimen y en la exaltación de una pretendida «vocación» que difuminase la deficiente preparación y el menguado pago (8). Una rápida observación a los planes de estudio de las Escuelas Normales, confirmará esa disección primera. Las Escuelas Normales no tendrán categoría universitaria hasta 1970. Ya desde el siglo pasado la tónica ha sido la de constituir unos estudios de corta duración, de escaso contenido científico y con materias arcaicas e inadecuadas. El Plan de 1914 trata de iniciar unas tímidas mejoras, como un examen de ingreso en la Normal, cuatro cursos y prácticas escola-

(8) Vid. *Cómo España paga a sus maestros*, de ANTONIO MENDUIÑA, Ed. Avance, Barcelona.

res. Con la República se implanta un plan aún no superado en cuanto a racionalidad y calidad: el Plan de 1931; se establece por él el nivel de Bachillerato para poder entrar en la Escuela Normal, tres años de estudios en ésta, uno de prácticas y, al superar la reválida, se obtenía el título y una plaza en el escalafón. La valoración de este Plan no puede hacerse más allá de los pocos años que estuvo vigente. La sublevación militar contra la legalidad republicana acabó, también, con esta tentativa de formar a los maestros con un nivel alto.

Entre 1939 y 1942 se accederá a la enseñanza a través de cursillos acelerados en los que se valora mayormente la posición ideológica y los servicios prestados por el candidato, que cualquier mérito profesional. En 1942 se malcopian los aspectos menos interesantes del Plan 1914. La Ley de Enseñanza Primaria consolidará los privilegios de la Iglesia en el terreno de la formación de enseñantes. En 1950 se implanta un plan de estudios que no modificará demasiado al anterior: cuatro años de estudio de bachillerato y tres de Normal bastan para ser maestro. Durante 25 años miles de maestros van a salir con tan liviano bagaje. En 1967 se intenta reformar el Plan del 50 elevando el nivel cultural al exigir el bachillerato superior, dos años de estudios en la Normal y uno de prácticas. Poco después fue sustituido por el que la LGE va a implantar en 1970: los estudios de la Normal tendrán carácter Universitario, aunque con una duración de tres años. Presenta, sin embargo, deficiencias graves en cuanto a las prácticas y a la poca atención a la formación de maestros de primera etapa de EGB (9).

Queda patente, en este breve recorrido, el desinterés que la Administración concede al decisivo tema de la formación de enseñantes.

La formación del enseñante.

De ese modo, generaciones de maestros, con un nivel cultural bajo y una deficiente formación profesional, alejada de las necesidades reales y de las urgencias prácticas que les va a demandar su trabajo en el aula, se ven inmersos en un sistema educativo muy rígido y que no exige iniciativa alguna, sólo ordena la transmisión de ciertos saberes bien parcializados y predigeridos y la observancia escrupulosa de los reglamentos propios. Las opciones sólo son dos: caer en la rutina de la clase tradicional, desmotivadora y ajena a los intereses de los alumnos, adoptar una relación autoritaria como forma de relación profesional con los alumnos y rastrear el camino hacia las grandes ciudades; de otra parte se puede elegir la vía del cambio, de transformar esa situación general y profesional a través de lecturas, de mantener la curiosidad y la conciencia de la escasa formación recibida, de intercambios con compañeros igualmente insatisfechos de su práctica escolar...

(9) Vid. el número 69 de *Cuadernos de Pedagogía*, en especial el sintético resumen de J. A. LÓPEZ.

Rutina o renovación, tal es la disyuntiva. En favor del mantenimiento de la primera y de la eliminación o el control de la segunda ha operado, y sigue haciéndolo en gran parte, la red de funcionarios, inspectores, directores, delegados, etc., que se limitan a aplicar una legislación poco propicia a introducir cambios o a impedir que sea posible generalizar la aplicación creativa de algunas posibilidades legales. El modelo pedagógico dominante se reproduce así, y con él se mantiene el clasismo, el autoritarismo y la frustración social de un aparato escolar inmovilizado y alejado de las aspiraciones de transformación, de racionalidad y de simple felicidad para millones de niños.

Las tentativas de cambio.

La escuela estatal, burocratizada, jerarquizada, con cuadros de una escasa preparación cultural y profesional, con una práctica psicopedagógica decimonónica y un rígido control de las «disfunciones», es un escenario muy poco estimulante para producir un pensamiento y una práctica alternativas, una práctica que ataje la rutinización; en suma para la porción de *utopía* que toda renovación pedagógica lleva consigo.

De ahí que será del sector de la escuela privada, urbana y mayoritariamente al alcance de capas profesionales y empleados de clases medias, de donde surjan las primera tímidas iniciativas de renovación pedagógica *contra* ese modelo dominante de pedagogía y de práctica escolar. Esas iniciativas, de orígenes diversos y con participación casi exclusiva de maestros con práctica diaria en clase, van a retomar el hilo truncado de experiencias anteriores, de comienzos de siglo hasta 1936, que se habían fundamentado ya sobre bases psicopedagógicas científicas, y con el referente teórico de la «escuela nueva» o «escuela activa». Arrancan también del optimismo y de la capacidad de la escuela para transformar a la colectividad transformando al individuo.

Los orígenes de esos movimientos son espontáneos, precarios y muy a menudo con una difusa conciencia de clandestinidad. En Catalunya, donde antes aparecen, así empiezan, pero cuentan con el patrimonio, cuidadosamente conservado y también a veces exaltado acriticamente, de todo un pasado de realizaciones concretas en el campo de la enseñanza. El punto de mira más atractivo, y que pronto va a ser recuperado, es el de las *Escolas d'Estiu* (E. E.), Escuelas de Verano (E. de V.).

En Catalunya se producen en tres períodos diferenciados políticamente. El primero es durante la *Mancomunitat*, agrupación de las cuatro Diputaciones catalanas. A través de la creación de un activo Consell de Pedagogía, se inicia una política cultural y escolar de alto nivel y bastante incidencia. Centrándonos en las E. de V., entre 1914 y 1923, se celebran diez con el apoyo de la Mancomunitat que tratan de «...dar a los maestros un medio constante de perfeccionamiento, y especialmente de crear un instrumento que

les permitiera tener noticia de los adelantos y novedades de la Pedagogía...» (10). Esta característica continúa hoy plenamente vigente: plataforma para la renovación, formación teórica y el intercambio de experiencias. Con el Directorio Militar y la disolución de la Mancomunitat, las E. de V. desaparecerán, por el momento.

Caída la Dictadura de Primo de Rivera, la Generalitat retoma oficialmente la organización de las E. de V., de 1930 a 1935; reuniones de 4 semanas de duración y con un tema general sometido a debate y que producía un documento que la Generalitat tomaba muy en cuenta a la hora de legislar. De nuevo la sublevación militar vuelve a acallar la voz de los enseñantes, de momento.

Esta corriente renovadora, de gran riqueza, emergerá como un Guadiana silencioso, en 1966, 21 años después. En 1966 se vuelve a hacer la primera E. de V. de «Rosa Sensat», una agrupación de maestros iniciada informalmente en 1961 a través de charlas espontáneas y de minúsculas reuniones de maestros sensibilizados ante la degradación escolar (11). El tercer acto comenzaba. Es esta una experiencia sin parangón en cualquier país europeo, al margen de algunos movimientos minoritarios de enseñantes. Una renovación pedagógica nacida de los propios enseñantes, organizada por ellos a partir de sus necesidades, al margen de la administración cuando no con su animadversión, que va a alcanzar una extensión amplia y una generalización a todo el Estado español.

Los orígenes: Catalunya.

Rosa Sensat se crea formalmente en 1965. En el mes de julio de 1966 se celebra ya la primera Escuela de Verano; asisten 140 maestros y se ofrecen diez cursos. Ya sin interrupción, año tras año, va a organizarse una actividad que, siendo la más masiva y conocida, no es la única que se organiza. En torno a sus tres departamentos, psicología, pedagogía y sociología, se ponen en marcha otras muchas actividades, estudios, cursillos, investigaciones, etc., durante todo el año. La historia de la enorme tarea de Rosa Sensat es el objeto de un libro de pronta aparición (12); para los interesados a él nos remitimos.

Aquí nos limitaremos a ofrecer un resumido cuadro de la evolución del número de matriculados a las Escuelas de Verano de Barcelona (E. de V.) y del número de cursillos que se realizan.

(10) *Cuadernos de Pedagogía* número 6, artículo de RAMÓN MORAGAS.

(11) Vid. Entrevista a Marta Mata. *Cuadernos de Pedagogía*, número 49.

(12) Una minuciosa historia de la Institución Rosa Sensat va a ser publicada próximamente: *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, de J. MONÉS, Ed. 62, Barcelona.

Año	Cursos	Asistentes
1966	10	140
1967	62	560
1968	88	1.250
1969	80	1.630
1970	120	1.150
1971	108	1.200
1972	105	1.070
1973	94	1.230
1974	102	2.065
1975	120	3.270
1976	250	5.941
1977	350	8.444
1978	351	5.177
1979	376	5.200
1980	328	4.616

A partir de 1974 el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados coorganiza con Rosa Sensat la E. de V., ofreciendo cursillos y actividades para los profesionales de la Enseñanza Media. El desglose de la matrícula de licenciados en la E. de V. es como sigue:

Año	Matrículas a través del Colegio de Doctores y Licenciados
1974	315
1975	420
1976	692
1977	548
1978	427
1979	380
1980	226

También la Agrupación de Profesores de Formación Profesional de Catalunya, ofrecerá cursillos durante la E. de V.

La asistencia de enseñantes es, como se ve, creciente año tras año hasta 1977. A partir del 77 se reduce la matrícula, fundamentalmente debido a la aparición de numerosas iniciativas a nivel comarcal y municipal que absorberá a enseñantes de la propia zona, en un esfuerzo por acercar la reflexión y contenidos de los cursillos al entorno inmediato; es ésta una aplicación particular de ese principio pedagógico general de «aproximar la escuela a la realidad». Luego veremos cómo se produce ese fenómeno de comarcalización que, hoy, sigue in crescendo, y no sólo en Catalunya.

Durante esas E. de V. asisten enseñantes principalmente de Catalunya; también grupos de maestros vascos, gallegos, canarios, andaluces, etc., participan activamente desde el principio; ya en 1969 se hace una programación para asistentes castellanoparlantes. Estos participantes serán los que, poco después, aplicarán creativamente en sus lugares respectivos el modelo de Escuela de Verano, que va a generalizarse a todo el Estado Español a partir de 1976.

Las Escuelas de Verano en España.

Año	Número de Escuelas de Verano	Número de asistentes
1976	18	11.113
1977	16	15.993
1978	21	21.905
1979	16	17.175
1980	39	29.752

En este cuadro puede verse el crecimiento constante del número de asistentes con excepción de 1979. A destacar el aumento del número de Escuelas de Verano; de las 39 a nivel estatal 18 se realizan en Cataluña, donde se refuerza la tendencia, ya iniciada años atrás, de comarcalización, municipalización... Con todo, en 1980 se celebran siete nuevas Escuelas de Verano y asisten a ellas un 25 por 100 más de enseñantes que en el año anterior.

Es muy probable que, durante estos años, se hayan celebrado Escuelas de Verano y otras actividades de las que no tenemos información y que, por ello no quedan contabilizadas aquí (13).

La progresión de la matrícula desde los 140 asistentes a la primera Escuela de Verano de Rosa Sensat, en 1966, hasta los casi 30.000 de 1980 en las casi 40 Escuelas de Verano es ciertamente espectacular.

(13) Hay que hacer constar, con claridad, que los datos y cifras que presentamos en este trabajo han sido recogidos a lo largo de casi ocho años de trabajo en la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Eso supone una información de primera mano, pero puede suponer también errores y olvidos, ambos totalmente involuntarios aunque de mi absoluta responsabilidad. Sugiero desde aquí que se envíe a la citada revista cuantas rectificaciones y sugerencias se consideren convenientes; ello posibilitaría el hacer un análisis más en profundidad del que ahora puede hacerse.

Evolución por años de las Escuelas de Verano. Año 1970.

Veremos, ahora, año a año, las *nuevas* Escuela de Verano que se incorporan y que van tener continuidad en los siguientes:

Se inicia la Escuela de Verano «Jaume Mirer», en Lérida. En el año 1980, en su décima edición, tendrá 301 matriculados. La organización la llevan un grupo de maestros de la zona (GMZ) y cuentan con la colaboración del ICE.

Año 1972: se inicia.

— Escuela de Verano de Palma de Mallorca. Desde 1968 «Rosa Sensat» había organizado cursillos en Palma.

En 1980 celebra su novena edición; 700 asistentes. Organiza el «Patronat de l'Escola d'Estiu de les Illes».

Año 1973: se inician.

— Escuela de Verano «Comarques Gironines» de Gerona. En 1980 celebra su séptima edición; 655 asistentes. Organiza «Movimiento de Maestros por una escuela Catalana», en colaboración con la Generalitat y el ICE.

— Escuela de Verano de Tarragona. En 1980, séptima edición; 500 asistentes. Organiza el Grupo Maestros Zona (GMZ) en colaboración con la Generalitat y el ICE.

— Escuela de Verano «Blanquerna», de la Escuela Normal de la Iglesia. En 1980, séptima edición; 780 asistentes. Organiza el equipo de profesores de la Escuela.

Año 1975: se inician.

— Escuela del Bagés (Barcelona). En 1980, quinta edición; 250 asistentes. Organizan GMZ en colaboración con el ICE y la Generalitat.

— Escuela de Verano de Osona (Barcelona). En 1980, quinta edición; 250 asistentes. Organizan GMZ en colaboración con el ICE y la Generalitat.

Año 1976.

Estamos en 1976. En este año irrumpen ya las Escuelas de Verano a nivel estatal, muchas de ellas fruto de las relaciones de equipos de maestros con la institución Rosa Sensat, otras se inspiran en el modelo de Escuela de Verano de Barcelona... El esquema organizativo será similar en todas ellas: desde un equipo, generalmente reducido, de enseñantes con más conciencia

de sus lagunas formativas y desde las plataformas políticas y sindicales, se coordina la celebración de una Escuela de Verano pensada para cubrir las necesidades propias. Así se inician en este año dos de las Escuelas de Verano que, posteriormente, van a tener gran implantación y prestigio: Extremadura y Madrid.

Escuela de Verano de Extremadura.

Año	Número de asistentes
1976	82
1977	180
1978	300
1979	600
1980	483

El núcleo inicial, constituido por maestros activos, se consolidará en una Comisión Gestora elegida en la IV Escuela de Verano, en 1979. La Escuela de Verano de 1980 se subvenciona con las cuotas de los asistentes, una subvención del ICE y de entidades crediticias.

Escuela de Verano «Acción Educativa» (Madrid).

Año	Número de asistentes
1976	500
1977	1.200
1978	1.000
1979	1.500
1980	2.650

También aquí el grupo impulsor se irá institucionalizando hasta estar en condiciones de continuar, a lo largo del curso, ofreciendo seminarios, cursos, grupos de trabajo, etc... Se subvenciona a través de cuotas, Diputación (50 por 100) y colaboración del Ayuntamiento.

Escuela de Verano del País Valenciano.

Desde años atrás diversos grupos de maestros tratan de llevar adelante una Escuela de Verano propia. Existen precedentes anteriores, pero sólo en 1976 se consolida la primera Escuela de Verano. En 1980 se alcanzan 1.575 asistentes a la quinta edición. Organiza un colectivo muy amplio y subvenciona a través de cuotas y con las ayudas de Diputación, Ayuntamiento, etcétera.

Año 1977. Escuela de Verano de Aragón.

Nace este año con un equipo permanente como organizador. Su evolución es como sigue:

Año	Número de asistentes
1977	550
1978	850
1979	1.000
1980	300

Hay que señalar el notable descenso de la matrícula en el año 1980. En cualquier caso la proyección de la EVA ha consolidado numerosos grupos de trabajo y equipos de enseñantes que están iniciando un proceso de comarcalización y acercamiento de los cursillos y seminarios a otras zonas aragonesas y en función de las características del entorno. La financiación corre a cargo de las matrículas, Diputación y Ayuntamientos, Universidades, Enciclopedia, aragonesas, etc.

Jornadas Pedagógicas de Asturias.

Año	Número de asistentes
1977	—
1978	120
1979	171
1980	1.400

No disponemos del número de asistentes de 1977; hay que señalar el espectacular aumento entre 1979 y 1980. Organiza el Colectivo Pedagógico de Asturias que cuenta con la colaboración del ICE, del Grupo Territorial del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), etc. También aquí, además de las cuotas de los asistentes, las Jornadas se financian con ayudas de los Ayuntamientos de Gijón y Oviedo y de la Diputación de Oviedo.

Euzkadiko Pedagogi Jardunaldiak.

Con la participación de Colectivos de maestros, que se consolidan en el Colectivo ADARRA, se inicia, tras diversas iniciativas, las Jornadas Pedagógicas. En 1980 se llega a los 2.500 asistentes. La financiación es a través de matriculas, ayudas del Gobierno General Vasco y de la Caja de Ahorros de San Sebastián. Cada año se celebra en una capital distinta y las organiza ADARRA, en colaboración con GORDAILU y el Col. Oficial de Doctores y Licenciados.

Xornadas Do Ensino De Galiza.

En Galicia cristalizarán diversas iniciativas. En 1977 se inician estas jornadas que, más adelante, se configurarán a través de la activa entidad «Asociación Sociopedagógica Galega» (ASPG). En 1980 reúne a 500 asistentes.

Escola de Verano de la Garrotxa (Gerona).

Un grupo de maestros de esta comarca catalana inicia su Escuela de Verano. En 1980 llegan ya a 105 matriculados. Cuentan con el apoyo del ICE y de la Generalitat.

Desde otra perspectiva habría que destacar otras actividades que, en 1977, tuvieron difusión en el terreno de la Renovación Pedagógica. En concreto me refiero al III Congreso de ACIES, celebrado en Salamanca y al que asistieron 200 participantes. En Madrid el Col. de Doctores y Licenciados organizó las Primeras Jornadas sobre Enseñanza, con un total de 600 asistentes. Por último destacar que la pretensión del Col. de Doctores y Licenciados de Orense de organizar sus III Jornadas Pedagógicas se vieron bruscamente eliminadas ante la arbitraria suspensión gubernativa y el contundente desalojo de los 600 asistentes al segundo día de su celebración.

Año 1978.

Cabe destacar, además del inicio de organización de nuevas Escuelas de Verano, la celebración en Granada del IV Congreso del MCEP, con 700 asistentes. También, y entre otras actividades más puntuales, señalaríamos las II Jornadas Pedagógicas que organizó el Col. de Doctores y Licenciados de Madrid, con 120 asistentes.

Escuela de Verano de Canarias.

Con algunos antecedentes previos (Jornadas, seminarios...) se configurará este año la I Escuela de Verano de Canarias. En 1980 se obtienen 800 inscritos. Organiza el «Colectivo de Enseñantes Canarios». Se financian por las matrículas y las ayudas del Cabildo del Col. de Doctores y Licenciados y de la Caja de Ahorros de La Palma.

Escuela de Verano de Castilla-León.

Se inicia en 1978 y en el 1980 ya alcanza los 435 asistentes. Organiza el Consejo Educativo y se financia a través de cuotas de matriculados, aportación del Consejo y del Ayuntamiento de Valladolid.

Escuela de Verano de la Región Murciana.

A través de la coordinación de un amplio colectivo sindical (maestros de CC OO, STEM, UCSTE, CNT y pedagógico (MCEP) se llega, en 1980 a los 1.000 participantes. Financiada a través de cuotas, ayudas del Concejo Regional de Murcia, el ICE, Ayuntamientos y varias Cajas de Ahorro.

Jornadas Pedagógicas de Primavera (Córdoba).

Escapando al fatalismo del verano, en Córdoba se inician el año 1978 las I Jornadas. Organizan la Asociación de Antiguos Alumnos de la Escuela de Verano Estatal de Profesorado de EGB y cuentan con el patrocinio de diversas entidades. Asisten 200 personas. Se continuarán celebrando, siempre en primavera, y en 1980, las terceras, reúnen a más de 500 matriculados.

Año 1979.

Además de la continuación de las anteriores Escuelas de Verano, este año aparecen, por primera vez, nuevas iniciativas de Escuelas de Verano, repartidas así:

Escuela de Verano de Ciudad Real-La Mancha.

La primera edición es, efectivamente, en 1979, sin embargo ya desde 1976 se venían celebrando unas «Jornadas de Renovación Pedagógica de Ciudad Real-La Mancha». En el año 1979 asisten 129 maestros; en el 1980 serán 137. El organizador colectivo ACIDE (Asociación Cooperativa para la Investigación y el Desarrollo Educativo). Financiación: cuotas y apoyo de ACIDE.

En este mismo año ACIDE acoge y coorganiza en Almagro las Primeras Jornadas Estatales de Renovación Pedagógica, que reúne a casi todos los responsables de las diversas Escuelas de Verano y de los grupos de renovación pedagógica. Más adelante haremos referencia a estas jornadas.

Escuela de Verano de Sevilla.

Es el resultado de la confluencia de dos colectivos que venían organizando encuentros similares en la ciudad de Sevilla. De un lado y desde 1975, el colectivo de las «Jornadas Pedagógicas del Aljárafe», de otro, los organizadores, desde 1978, de la «Semana Pedagógica de Alcalá-Guadaira». De esa unión, se obtienen 1.200 asistentes en la Escuela de Verano de 1979, y 1.500 en la del 1980. La organización corre a cargo del nuevo colectivo, «Colectivo de Pedagogía Popular de Sevilla», y la financiación descansa sobre las cuotas y algunas ayudas del ICE, Caja de Ahorros, Diputación Provincial y Ayuntamiento de la zona.

Escuela de Verano de Albacete.

Nace con los 165 participantes; en 1980 llega a la cifra de 225. Es organizada por un equipo de maestros de CC OO, SPE y SITRE. Cuenta con el apoyo económico de la Diputación Provincial y, sobre todo, se financia a través de las matrículas.

Escola de Vran de Galiza.

Organizada en Vigo por un equipo de maestros y profesores de Comisiones Obreras, UGT y UESTEG, todos ellos con presencia activa en anteriores iniciativas de renovación pedagógica similares. Se celebran en Vigo y cuenta, en este año con 437 asistentes. En 1980 serán 496 los matriculados. Se financia a través de las cuotas y de una ayuda de la Caja de Ahorros de Vigo.

Jornadas Pedagógicas de Jaén.

No nos consta el número de asistentes de este primer año. En 1980 serán 150 los participantes. Organizan miembros del activo Colectivo MCEP y otro del sindicato STE. Financiación similar a todas: lógicamente matrículas y subvenciones de Caja de Ahorros de Jaén y de la Diputación Provincial.

Escuela de Verano de León.

Nace en torno a un servicio de estudios, ADARGA. Reúne en el 1979 a 84 matriculados y, en el 1980, son 95. Obtiene subvenciones del Concejo Educativo de León, de la Universidad y del Ayuntamiento de León; básicamente, cuotas de asistentes.

Por último, siguiendo la tendencia que ya hemos puesto de relieve, y que tiene causas y efectos sumamente interesantes a niveles pedagógicos y organizativos, aparecen tres nuevas Escoles d'Estiu (Escuelas de Verano); todas ellas están organizadas por un Grupo de Maestros de la Zona (GMZ) y cuentan con el apoyo organizativo de los ICE y de la Generalitat.

E d'E Alt Empordá (Gerona), asistentes 1979: 125; 1980: 136.

E d'E Maresme (Barcelona), asistentes 1979: 312; 1980: 476 (coorganizan el sindicato USTEC y la Coordinadora d'Esplai).

E d'E del Penedes, asistentes 1979: 300; 1980: 270.

Año 1980.

Finalmente entramos en la descripción de las Escuelas de Verano *nuevas* que aparecen por primera vez en 1980. Recordemos que, en el cuadro de la página 16 se señala que se celebran 39 Escuelas de Verano, a las que asisten un total cercano a los 30.000 enseñantes.

La tendencia a la comarcalización y a la municipalización aumenta y parte de las nuevas Escuelas de Verano tienen ese ámbito. Veamos:

Primeras Jornadas Municipales de Renovación Pedagógica. MUGARDOS (Galicia).

Cuenta con 150 asistentes, maestros de la zona. Organiza actividades de divulgación, paralelas a las jornadas, para padres. El Ayuntamiento y el CP «Unión Mugardense» corren con la organización.

Escuela de Verano de La Rioja.

Organizadas por GMZ obtiene 179 matriculados, y se financian por el apoyo del STEC, de los Ayuntamientos y a través de las cuotas.

Escuela de Verano de Málaga.

Organiza el grupo territorial del MCEP de Málaga, se financia por las cuotas y por subvención de la diputación provincial. 500 asistentes.

Jornadas Pedagógicas Sierra Sur/El Coronil (Sevilla).

Con el apoyo del Ayuntamiento y de la Caja Rural, un GMZ reúne a 240 enseñantes.

E. d'E. de Tierras del Ebro (Tarragona).

126 asistentes. Organiza GMZ, ICE; USTEC. Apoyan ICE y Generalitat.

E. d'E Vallés Occidental (Barcelona).

335 asistentes. Organizan Col. de Doctores y Licenciados; Escuela «A. Galí» y Sociedad Cooperativa Popular. Financiación: matrícula, subvención de Ayuntamientos de Sabadell y Tarrasa, y de la Generalitat.

E. d'E de Badalona (Barcelona).

Organizada por el Instituto Municipal de Educación, asisten a ella 336 participantes. Financiación: matrículas, Generalitat y Caja de Ahorros.

E. d'E de L'Anoia (Barcelona).

Iniciativa de GMZ, 170 asistentes y financiación Generalitat e ICE.

E. d'E. de la Formación Profesional de Catalunya (Barcelona).

Organizadas por el ICE de la Universidad politécnica y financiados por este y la Generalitat, reúne a 432 asistentes del nivel de FP y con cursillos específicos.

Jornadas Pedagógicas de Santa Coloma (Barcelona).

GMZ en colaboración con el Ayuntamiento; 265 asistentes.

Hasta aquí la somera descripción de las Escuelas de Verano de las que hemos podido recibir información. Tras estas sencillas notas y cifras se esconde un enorme cúmulo de horas de esfuerzos, de reuniones, de gestiones... que no cabe infravalorar. No podemos aquí entrar en este aspecto, a menudo tan importante y decisivo, como la misma celebración, durante unos días de la Escuela de Verano en cuestión.

Trataremos ahora de hacer una valoración general de las tendencias y perspectivas de estas jornadas, recordando la posibilidad de algunas otras no contabilizadas aquí. El riesgo de la generalización y el peligro de que el bosque nos impida ver los árboles es obvio. Pero cabe también señalar algunos aspectos comunes, de base, que están en el corazón de grupos que pueden ser dispares en otras cosas.

Cabe señalar que desde el inicio de las Escuelas de Verano ha habido un contacto, ocasional y esporádico, entre los diversos grupos organizadores. Sin embargo, será en 1979, con la celebración de las I Jornadas de Renovación Pedagógica (JERP) cuando se tratará de establecer formas de Coordinación

más eficaces y que sean, a la vez, flexibles y respeten la autonomía de cada colectivo. Como queda dicho las JERP se celebraron en Almagro (Ciudad Real). En 1980 se reunieron por segunda vez en Daroca organizadas pro la Escuela de Verano de Aragón. En 1981 se han celebrado las III JERP bajo la organización de la Escuela de Verano de Andalucía. En esas sucesivas reuniones se ha acentuado la necesidad de coordinación y, entre otros temas, la defensa del proyecto de nueva escuela pública, y la urgencia de dotarlo de un contenido psicopedagógico y de divulgarlo entre los enseñantes y ciudadanos (14).

Organización.

Por los datos que hemos ido sistematizando, se ha observado que la organización de estos encuentros suelen tomarla en sus manos núcleos de enseñantes que, tras una primera fase de loable voluntarismo y con vaivenes y dificultades, suelen cristalizar en la configuración de un colectivo más permanente, en una Asociación, con sus estatutos y, en algún caso, con locales propios y actividades durante todo el año: seminarios, cursillos y, sobre todo, coordinación de los diversos grupos de trabajo que surgen a partir de las Escuelas de Verano. Estos grupos de trabajo (G. de T.) suelen configurarse con criterios de nivel (preescolar, formación profesional), o de tema (matemáticas, escuela rural, psicomotricidad)... De ese modo, tales grupos, que se crean en torno a los intereses y problemas que la propia práctica escolar plantea, desembocarán a su vez en cursos de la Escuela de Verano, que se ofrecen como formas prácticas de resolver tales cuestiones, a través de la experiencia y la reflexión de los mismos enseñantes.

No cabe ocultar los numerosos problemas que comporta la constitución de equipos permanentes, que superen los primeros planteamientos de intervención puntual. No es siempre fácil la integración abierta y unitaria de un conjunto de grupos pedagógicos, centrales sindicales enseñantes, instituciones, etcétera.

Como se ha visto, las Escuelas de Verano con más veteranía han entrado en esa fase de institucionalización. En otros casos la edición de Escuela de Verano corre a cargo, de forma parcial o exclusiva, del dinámico y siempre presente MCEP. Las centrales sindicales empiezan también a estar presentes en la renovación pedagógica.

(14) Los documentos de Almagro, Daroca y Sevilla han sido publicados en la prensa especializada. Ver en *Cuadernos de Pedagogía*, número 54 y otros.

Otros documentos básicos para aquilatar el valor de las aportaciones de la Renovación Pedagógica son: "Declaración de la XI E. d'E. de Barcelona", *Cuadernos de Pedagogía*, números 23, 34, 35 y suplemento número 1; y el "Documento del C. de D. y Ldos. de Madrid", que se publicó en el número 35, noviembre 1977. Ambos documentos son el punto de referencia de otros muchos que, cada E. de V., han producido en relación a su propio contexto.

Otras instituciones culturales y profesionales también, en estos últimos años, se suman a las Escuelas de Verano, aunque sólo sea a título de conceder alguna subvención. Los organismos autonómicos, con escasas competencias tienen un rol poco relevante por el momento, a excepción del caso de la Generalitat de Catalunya.

Cabe señalar el crecimiento de las iniciativas provinciales, comarcales y municipales. Creemos que es un indicador del acercamiento real de la escuela a un contexto. En especial algunos municipios (Santa Coloma y Badalona, en Barcelona; Mugardos, en Galicia) están tomando en sus manos, a través de las Consejerías de Educación, el complejo tema de la Renovación Pedagógica. Esta tendencia descentralizadora por los datos de que disponemos al redactar esta ponencia, se ve aumentada en las propuestas de jornadas y Escuelas de Verano para 1981. Junto a esa tendencia a la comarcalización de las Escuelas de Verano más «grandes» se produce otra, la de creación de grupos estables que trabajan coordinadamente durante el curso.

Durante años las Escuelas de Verano han sido una isla democrática en el seno de una sociedad autoritaria. En ocasiones las Escuelas de Verano han acentuado ese carácter democrático, en el que caben todas las ideas; a veces eso les ha costado dificultades y represiones. Cabe señalar que, a partir del 1976/1977 se nota un descenso de los debates y las «actividades paralelas» de contenido político, así como de los cursillos teorizantes; aumenta correlativamente la demanda de cursos instrumentales, de descripción de experiencias concretas y aquellos que demandan una participación de los enseñantes. Se lleva la palma en este sentido el área de expresión: juegos, plástica, dramatización, psicomotricidad, talleres diversos, etc... Cabe adelantar la explicación de que el enseñante desea romper activamente la secuencia de inhibiciones interiorizadas durante su formación: autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, pasividad... Por otra parte este tipo de cursillos tienen una evidente utilización práctica en la escuela y facilitan una relación pedagógica gratificante.

Crece asimismo los cursos del área de sociales y naturales que comportan una investigación y un conocimiento del medio, en un esfuerzo por ligar los contenidos al contexto específico de cada lugar.

De modo firme y constante crece también la participación del profesorado de Formación Profesional y de BUP y COU.

En conjunto se puede afirmar que, sin abandonar la defensa de los criterios generales sobre la nueva escuela pública, se orientan los esfuerzos a dar un contenido concreto, profesional y práctico, a tales enunciados generales.

Siguen aumentando también las manifestaciones culturales (cine, teatro, canción, poesía...) y recreativas (fiestas, danzas, verbenas, concursos, juegos...) que ayudan a crear un ambiente entre académico y festivo, facilitador del contacto personal, de intercambio de experiencias y del conocimiento mutuo.

En las encuestas que algunas Escuelas de Verano realizan tras las Jornadas, los asistentes valoran mucho este clima.

Financiación.

Hemos señalado ya, por encima, las formas de obtener recursos para las Escuelas de Verano. Queda claro que el ingreso fundamental se hace a través de las cuotas que los asistentes pagan. A partir de 1976 empiezan a llegar las subvenciones de las entidades autonómicas, ICES, corporaciones locales, Cajas de Ahorros, Diputaciones, etc.

La matrícula financia la mayor parte del costo, salvo en el caso de Catalunya en que, en 1980, sólo era el 31 % del total, cubriendo la Generalitat (65 %) y los ICE (35 %) el resto. Hay que señalar que, en cualquier caso, la matrícula más alta que hemos contabilizado está en las 2.000 pesetas, lo que no ha retrasado la inscripción.

Perspectivas.

Es notable la similitud de proceso en las Escuelas de Verano. Tras la configuración dificultosa de la primera edición, se pasa a una consolidación del núcleo impulsor y, luego, a la creación de grupos de trabajo más o menos permanentes. En este esquema inciden desfavorablemente la dificultad de crear equipos pedagógicos en los centros escolares debido a la movilidad que el profesorado tiene y, de otra parte, a la recarga de trabajo que supone un compromiso de esa índole.

En ese sentido, en las Escuelas de Verano más consolidadas, se configura en torno al núcleo efectivamente impulsor una constelación de colaboradores ocasionales, esporádicos seguidores de diversas actividades.

Los boletines y revistas que algunas Escuelas de Verano publican, muchos de ellos de gran calidad y vinculados a la problemática real del territorio, son instrumentos muy útiles de comunicación y de divulgación de experiencias y reflexiones.

Las Escuelas de Verano se encuentran hoy en una encrucijada decisiva para muchas de ellas. Su futuro dependerá de la sensibilidad de las administraciones educativas autonómicas, del interés en apoyar unas iniciativas no dóciles a los criterios oficialistas.

También cabe decir que las Escuelas de Verano pueden condenarse a la automarginación si los aprioris y los exclusivismos predominan; o, en el extremo, pueden ser absorbidas por los sectores que prefieren neutralizarlas...

Las Escuelas de Verano, un fenómeno que no tiene similar en ningún país europeo, sabrán sin duda sortear esos peligros y continuar el largo camino que han recorrido hasta aquí en defensa de esa escuela, inexistente aún, capaz de crear seres autónomos, creativos, y capaces de transformar el tiempo y las cosas que les toque vivir.

INDICE DE AUTORES

Amparo ALMARCHA

Profesora de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Ha colaborado en numerosas investigaciones sobre la asistencia a los menores en España, la situación social española, el desarrollo regional, etc. En el campo de la educación ha participado en las siguientes investigaciones colectivas, *La reforma educativa en España*, Banco Urquijo, 1970, y *Estructura del mercado de graduados en España*, Ministerio de Planificación del Desarrollo, 1973. Ha publicado *Educación superior y cambio educativo. De la Universidad elitista a la educación de masas*, INCIE, 1980, y recientemente, *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*, CIS, Madrid, 1982.

Isidoro ALONSO HINOJAL

Profesor adjunto de Universidad desempeña actualmente la función de Subdirector de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. Entre sus numerosas publicaciones en el campo de la sociología, algunas de ellas sobre la familia y la medicina, destacan las siguientes dedicadas a temas educativos, *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS, Madrid, 1980, *La investigación educativa en España*, INCIE, Madrid, 1979, y *Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, número 11, julio-septiembre, 1980.

Laura BALBO

Catedrático de Sociología en la Universidad de Ferrara, Italia. Trabajó fundamentalmente en los campos de la sociología de la familia, la condición femenina y la asistencia social. En relación con la educación es autora de *La scuola del capitale*, 1973 (en colaboración con G. CHIARETTI). Ha publicado artículos tales como *Le trasformazioni del sistema scolastico italiano* (Sapere, 1973) y *Università e formazione* (Sapere, 1977). Recientemente en colaboración con M. BIANCHI ha publicado el libro *Ricomposizioni: stato, famiglia, servizi* (1981).

Fabrizio CAIVANO

Director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Miembro de los equipos de renovación educativa en Cataluña (miembro del Departamento de Sociología de Rosa Sensat, profesor de Escuelas de Verano de toda España), ha participado en cursos, mesas redondas, conferencias y seminarios en favor de la democratización escolar y en la búsqueda de alternativas a la actual situación educativa.

Miguel CANCIO

Profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Santiago de Compostela. Ha participado en las siguientes investigaciones colectivas: *Análisis coste/beneficio de la educación en España*, Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1975. *La Universidad en Galicia. Una aproximación sociológica*, Ed. Universidad de Santiago, 1968, y *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*, ICE de la Universidad de Santiago, 1979. Ha escrito asimismo artículos sobre Universidad y empleo, Universidad y selectividad, etc.; en la actualidad prepara un trabajo sobre *¿Surge un nuevo movimiento estudiantil?*

Julio CARABAÑA

Profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, Madrid. Ha realizado diversos estudios relativos a la educación en el Departamento de Investigación del INCIE; trabaja en la actualidad en la Subdirección General de Investigación Educativa. Ha publicado sobre educación, *Algunas opiniones de los profesores de EGB y BUP sobre la selectividad*, INCIE, Madrid (en colaboración con N. GARRETA y N. RODRÍGUEZ SALMONES); *Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB*, en *Temas de investigación educativa*, INCIE, Madrid, 1979; *Las paradojas de la meritocracia*, Revista de Occidente, tercera época, número 1, Madrid, 1980.

Jean Claude CHAMBOREDON

Maitre-Assistant de Sociología en la *Ecole Normale Supérieure*. Paris. Autor junto con P. BOURDIEU y J. C. PASSERON del libro *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1975. En el terreno específico de la sociología de la educación tiene numerosas publicaciones, entre las que destacan: *Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle*, Revue française de sociologie, 14 (3), julio-septiembre 1973, págs. 295-335 (en colaboración con J. Y. PREVOT); *Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance*, Actes de la Recherche en sciences sociales, números 13 y 14, 1977, págs. 60-79 y 55-74, respectivamente (en colaboración con J. L. FABIANI).

Brian DAVIES

Professor del Center for Science Education del Chelsea College de la Universidad de Londres. Sus numerosos trabajos y publicaciones se refieren fundamentalmente a control del poder y toma de decisiones en la educación, a las propiedades organizativas y de curricula en las escuelas y las aulas y a la identidad de los alumnos y las estrategias de los profesores en el contexto educativo. Entre sus publicaciones sobresalen: *Social Control and Education*, Methuen, Londres, 1976; *Schools as Organisations and the Organisation of Schooling*, Educational Analysis, 3 (1), 1981, y *Sociology and the Sociological Organisation*, en *Educational Studies and the Social Sciences*, Heinemann, Londres, 1982.

Marcelo DEI

Profesor de Sociología de la educación en la Universidad de Urbino. Italia. Ha realizado numerosas investigaciones de sociología de la educación, entre las que destacan: *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bolonia, 1969 (en colaboración con M. BARBAGLI); *Sociologia della scuola italiana*, Il Mulino, Bolonia, 1978 (en colaboración con A. COBALTI); *Insegnanti: innovazione e adattamento*, La Nuova Italia, Florencia, 1979 (en colaboración con A. COBALTI). En la actualidad realiza en colaboración con BARBAGLI y COBALTI un estudio sobre la escuela primaria italiana desde 1920 a 1950.

Ignacio FERNANDEZ DE CASTRO

Miembro fundador del grupo de investigación sociológica "Equipo de Estudios" (EDE), escribió numerosos libros y artículos sobre estructuras y clases sociales en España, así como ensayos políticos. Entre sus trabajos dedicados a la enseñanza figuran, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Cuadernos para el Diálogo, segunda edición, aumentada, Madrid, 1977, y *Sistema de enseñanza y democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1980.

Claude GRIGNON

Maître de recherches en el INRA y *Chargé de conférences* en la EHESS. Paris. Entre sus múltiples publicaciones en sociología de la educación figuran: *L'ordre des choses; les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Minuit, Paris, 1971; *L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie*, Actes de la Recherche en sciences sociales, número 1, enero 1975, págs. 75-97. (Traducción castellana en *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, 1981); *L'art et le métier; école parallèle et petite bourgeoisie*, Actes de la Recherche en sciences sociales, número 4, agosto 1976, págs. 21-46. En la actualidad trabaja preferentemente en temas relativos a la sociología de la cultura popular.

Carlos LERENA

Catedrático de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense. Sus trabajos y publicaciones recientes se refieren fundamentalmente al terreno específico de la sociología de la educación. Autor del libro *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, segunda edición, 1980, ha escrito asimismo *Acercas del desarrollo teórico de la sociología de la educación*, Revista Internacional de Sociología, segunda época, julio-septiembre, 1981, número 39, págs. 311-328; *El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España*. Revista Sistema, números 50-51, páginas 79-102; y *Educación*, capítulo de la obra *Tratado de Sociología*, Editorial Latina, Madrid (de próxima aparición).

Alberto MARTINEZ DE LA PERA

Asesor e investigador en el gabinete de Sociología de la Caja de Ahorros Municipal de Bilbao, ha realizado en colaboración con sociólogos y economistas una investigación sobre *Empleo y Formación Profesional en Vizcaya*, 1975-1980, Cámara de Comercio de Bilbao, 1981. dos tomos.

Amando DE MIGUEL

Catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Autor de numerosos libros y artículos dedicados al análisis de la estructura social de España en sus diferentes dimensiones. Ha escrito en numerosas ocasiones sobre temas educativos desde los informes FOESSA hasta, por ejemplo, su obra *Universidad: fábrica de parados*, Vicens Vives, Barcelona, 1979. En la actualidad prepara en colaboración con Jaime MARTÍN MORENO la publicación de una *Sociología de las profesiones en España*.

Alberto MONCADA

Encargado de la investigación educativa en el ICE de la Universidad Complutense y asesor del CINTERPLAN (OEA). Tiene numerosas publicaciones que abarcan desde los estudios sociológicos de la adolescencia y los usos de la sexualidad hasta los propiamente educativos. Entre los últimos sobresalen las obras siguientes: *Sociología de la educación*, Edicusa, 1976, *Educación y empleo*, Fontanella, 1977, *Educación aparcamiento de menores*, Dédalo, 1980 y *La crisis de la planificación educativa en América Latina*, Tecnos, 1982.

Carlos MOYA

Catedrático de Sociología (Cambio Social) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre clásicos de la sociología, teoría social, burocracia y sociedad industrial, el poder económico en España y otros temas relacionados con la investigación sociológica.

Félix ORTEGA

Profesor de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense. Sus principales investigaciones y publicaciones se han centrado en cuestiones de teoría sociológica y en sociología de la educación. Destacando entre estas últimas, *La filosofía de la educación en Marx*, Rev. Española de Pedagogía, 1973-74; *Educación y desarrollo capitalista*, Cuadernos de Realidades Sociales, 1979; *La sociología de Durkheim teoría del poder disciplinario*, Negaciones, 1979; *Socialización y mecanismos de control de los emigrantes y sus hijos*, en *La emigración española en la encrucijada*, CIS, 1981, y la *Presentación* a la obra de E. DURKHEIM, *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, año 1982.

Antonio DE PABLO

Profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense. Entre sus trabajos cabe señalar los realizados para el III Informe FOESSA sobre estratificación, movilidad y clases sociales en España, así como sobre la familia española en cambio. En el campo concreto de la sociología de la educación, además de haber participado en la elaboración del estudio sobre *La Educación en España* del ya citado Informe FOESSA y en varias investigaciones sobre centros escolares, ha realizado últimamente un trabajo sobre *Sociología de la Educación: evolución reciente y perspectivas*.

Víctor PEREZ DIAZ

Catedrático de Sociología (Sociología de las Organizaciones) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Dirige el Departamento de Investigaciones Sociales del Fondo para la Investigación Económica y Social (FIES). Escribió numerosos libros y artículos centrados especialmente en la teoría social, la sociología rural y la sociología de las organizaciones obreras. Es autor asimismo de estudios sobre temas educativos. *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, *Seminarios y Ediciones*, Madrid, 1972, es, por ejemplo, una de sus obras más conocidas en este campo.

Narciso PIZARRO

Director de Investigación en el Instituto Nacional de la Administración Pública. Alcalá de Henares. Autor de obras relativas al campo de la semiótica y de la sociología matemática especialmente. Entre sus trabajos de sociología de la educación figura su reciente obra, *Fundamentos de Sociología de la Educación*, Godoy, Murcia, 1982.

Marina SUBIRATS

Coordinadora del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha escrito numerosos libros y artículos y ha trabajado en sociología rural y urbana, en sociología de la condición femenina y especialmente en sociología de la educación. Algunas de sus publicaciones en este último apartado son, *Las nuevas profesiones*, Salvat, 1974, *El déficit de las plazas escolares en Barcelona*, Colegio de Doctores y Licenciados de Cataluña, 1977, y *El empleo de los licenciados*, Fontanella, 1981.

Julia VARELA

Profesora del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus publicaciones de sociología de la educación figuran, *Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación*, Cuadernos de Realidades Sociales, 14-15, 1979, págs. 7-33; *Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España*, postfacio a *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* de A. QUERRIEN, La Piqueta, 1979; *Política de la Lengua y escolarización*, Boletín del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 3, 1981, págs. 14-27. Prepara la publicación de su tesis en *Sociología Gobernar a los niños. Pedagogías e instituciones educativas en la España de la Contrareforma*. (Ediciones de La Piqueta).

Valerine WALKERDINE

Research Officer del Instituto de Educación de la Universidad de Londres es autora de numerosas investigaciones en torno al desarrollo cognitivo infantil, el contexto social y la adquisición del lenguaje, la enseñanza de las matemáticas en función de la ideología existente respecto a los sexos y a las clases sociales, etc. Sobresalen entre sus publicaciones: *The internal triangle: The social context of language*, en *Language reasoning and the Social Context*, Markova, Londres, 1978; *Language Development*, Unit 2, Course E362, Cognitive Development, Open University, y *From context to text: a Psychosemiotic approach to abstract thought*, en *Language and the minds of children*, Beveridge, M. (Ed.), Edward Arnold, Londres, 1982.

Bill WILLIAMSON

Lecturer de Sociología en el Departamento de Sociología y Ciencia Política de la Universidad de Durham, Inglaterra. Ha investigado fundamentalmente en temas relacionados con la educación. Entre sus múltiples publicaciones destacan los libros siguientes: *The Poverty of Education: A Study in the Politics of Opportunity*, Martin Robertson and Co. Ltd., 1975 (en colaboración con D. S. BYRNE y B. G. FLETCHER); *Education, Social Structure and Development*, MacMillan, Londres, 1975, y *Class, Culture and Community. A Biographical Study of Social Change in Mining*, Routledge and Kegan, Londres, 1982.

AUTORES:

Amparo Almarcha,
Isidoro Alonso-Hinojal,
Laura Balbo,
Fabricio Caivano,
Miguel Cancio,
Julio Carabaña,
Jean Claude Chamboredon,
Brian Davies,
Marcelo Dei,
Ignacio Fernández de Castro,
Claude Grignon,
Carlos Lerena,
Alberto Martínez de la Pera,
Amando de Miguel,
Alberto Moncada,
Carlos Moya,
Félix Ortega,
Antonio de Pablo,
Víctor Pérez Díaz,
Narciso Pizarro,
Marina Subirats,
Julia Varela,
Valerine Walkerdine,
Bill Williamson.

