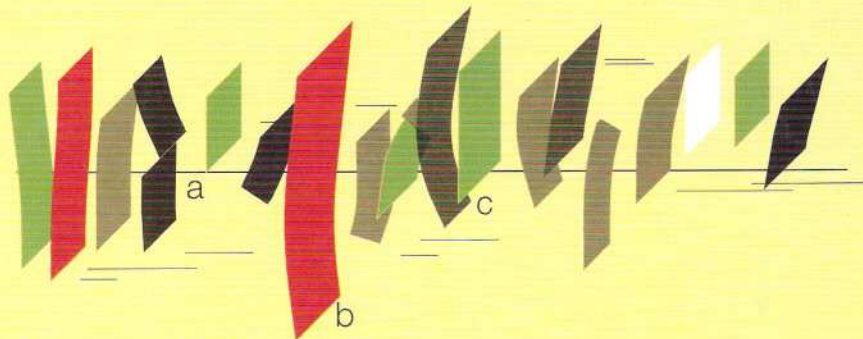




Sociología de la educación

Una aproximación
crítica a las corrientes
contemporáneas

Xavier Bonal

*Papeles
de Pedagogía*

Paidós



¿Qué es la sociología de la educación? ¿Cómo se definen los problemas educativos desde una perspectiva sociológica? ¿Cómo ha cambiado esta definición a lo largo de la historia reciente de las sociedades capitalistas avanzadas? ¿Sirve la educación para facilitar la movilidad social o para reproducir las diferencias sociales preexistentes? A través de un recorrido por las corrientes de investigación dominantes sobre educación y sociedad esta obra analiza críticamente tanto el contenido de las principales teorías sociológicas de la educación como los procesos y factores sociales y políticos que explican su surgimiento y posterior crisis. El análisis cronológico parte de los años de institucionalización de la sociología funcionalista de la educación, en la década de los cincuenta, y nos aproxima paso a paso a la aparición de las nuevas corrientes y explicaciones hasta la actualidad. El lector descubre de este modo cómo desde cada tipo de aproximación existen explicaciones distintas y en ocasiones contradictorias sobre cuestiones tan importantes como el papel de la educación para la igualdad de oportunidades, la transmisión de la ideología en el sistema educativo, la posición y función del profesorado en el proceso de transmisión cultural, la existencia de grupos antiescuela que se oponen al trabajo escolar o el carácter sexista de la institución escolar. En cada capítulo, además, el autor reflexiona sobre la vigencia de cada corriente y sobre su utilidad para interpretar la relación entre educación y sociedad en la actualidad y para entender los procesos de cambio educativo. La combinación del lenguaje asequible del texto y de la profundidad analítica del contenido hacen de este libro un instrumento muy valioso para el profesorado, los estudiantes y otros profesionales de la educación.

Xavier Bonal es profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Autor de *Las actitudes del profesorado ante la coeducación* (1997), ha escrito también diversos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre desigualdades sociales y educativas y sobre política educativa.

ISBN 84-493-0599-3



9 788449 305993

Sociología de la educación

PAPELES DE PEDAGOGÍA

Últimos títulos publicados

34. R. Flecha - *Compartiendo palabras*
35. M. D. Renau - *¿Otra psicología en la escuela?*
36. M. Romans y G. Viladot - *La educación de las personas adultas*
37. X. Bonal - *Sociología de la educación*
38. C. Lomas - *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras I*
39. C. Lomas - *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras II*
40. M.-A. Soler - *Didáctica multisensorial de las ciencias*
41. J. M. Duart - *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*
42. D. Cassany - *Construir la escritura*
43. F. Pedró e I. Puig - *Las reformas educativas*
44. M. Güell y J. Muñoz - *Desconóciate a ti mismo*
45. J. Ferrés - *Educación en una cultura del espectáculo*
46. F. Bárcena y J.-C. Mèlich - *La educación como acontecimiento ético*
47. M. J. Cava y G. Musitu - *La potenciación de la autoestima en la escuela*
48. M. Romans y otros - *De profesión: educador(a) social*
49. M. Ll. Fabra y M. Domènech - *Hablar y escuchar*
50. F. Gil y otros - *La enseñanza de los derechos humanos*
51. P. Ortega y R. Mínguez - *La educación moral del ciudadano de hoy*
52. J. Escámez y R. Gil - *La educación en la responsabilidad*
53. C. Lomas (comp.) - *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*
54. A. J. Colom - *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*
55. J. Rué - *Qué enseñar y por qué*
56. J. Gómez - *De la enseñanza al aprendizaje de las matemáticas*
57. M. J. Cava y G. Musitu - *La convivencia en la escuela*
58. M. Pró - *Aprender con imágenes*
59. C. Poch y O. Herrero - *La muerte y el duelo en el contexto educativo*
60. J. M. Puig Rovira - *Prácticas morales*
61. J. M. Esteve - *La tercera revolución educativa*
62. E. Barberà - *La educación en la red*

Xavier Bonal

Sociología de la educación

Una aproximación crítica
a las corrientes contemporáneas

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1998 de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
<http://www.paidos.com>

ISBN: 84-493-0599-3
Depósito legal: B-4.647/2004

Impreso en Hurope, S.L.
Lima, 3 - 08030 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

A la Marta

Presentación	13
1. Introducción: la perspectiva sociológica de la educación	17
1.1. Educación y sociología	17
1.2. La institucionalización de la sociología de la educación	22
2. La corriente funcionalista de la sociología de la educación. El debate entre educación y empleo	29
2.1. El contexto: la expansión educativa y la nueva función social de la educación	29
2.2. Socialización y selección: el aula como sistema social	34
2.3. El funcionalismo tecnoeconómico y la teoría del capital humano	38
2.4. El funcionalismo reformista: educación e igualdad de oportunidades	46
2.5. La crisis del paradigma funcionalista de la educación	55
2.5.1. La crítica de Thurow	55
2.5.2. Sobre la relación entre educación y productividad	58
2.6. Comentarios finales	62
3. Conflicto y reproducción en la sociología de la educación	71

3.1. La teoría credencialista de Randall Collins .	73
3.2. Educación y reproducción cultural	76
3.2.1. La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron	79
3.2.2. Clases, códigos y control: la sociología de Bernstein	86
3.3. Educación y reproducción económica: marxismo y sociología de la educación	96
3.3.1. Althusser: la educación como aparato ideológico del Estado	98
3.3.2. La teoría de las redes escolares de Baudelot y Estabiet	101
3.3.3. La teoría de la correspondencia y su revisión	106
3.4. Comentarios finales: sobre las teorías de la reproducción	113
4. La sociología de la educación en los años ochenta	121
4.1. El «paradigma interpretativo» en la sociología de la educación	125
4.1.1. Propositiones de la nueva sociología de la educación	125
4.1.2. El auge del interaccionismo simbólico en la sociología de la educación	130
4.1.3. La sociología del currículum	137
4.2. Teorías de las resistencias	141
4.2.1. Producción cultural y resistencia	143
4.2.2. Hegemonía y resistencia en la educación	145
4.3. Las dimensiones de género y etnia en la sociología de la educación	151
4.3.1. La escuela y la reproducción de los géneros	152
4.3.2. Las formas de transmisión del sexismo en la escuela	157
4.3.3. Escuela y educación multicultural . .	163
4.4. Comentarios finales	167
5. El escenario actual de la sociología de la educación	171

5.1. La sociedad de la información y la relación entre educación y empleo	172
5.2. La sociología de la política educativa	180
5.3. La sociología de la educación y la atención a las diferencias	188
5.4. Retos metodológicos de la sociología de la educación actual	196
Referencias bibliográficas	205
Bibliografía anotada	225

PRESENTACIÓN

Añadir un título más al ya considerable número de trabajos individuales o colectivos que recogen en su título sociología y educación puede parecer «más de lo mismo». Sin embargo, la lectura atenta de los manuscritos sobre educación y sociología nos muestra una variabilidad notable en las formas de delimitación del objeto de estudio, en la selección de autores y teorías que se consideran más representativas de la especialidad o en la forma de organizar la presentación de los capítulos. Creo que esta variabilidad, lejos de prestarse a confusión, da cuenta tanto de las trayectorias profesionales de los autores y autoras como de los criterios que subyacen en la selección de los contenidos que se consideran más importantes para construir un currículum de la materia. Por ello siempre he aplaudido la salida al mercado de un nuevo título de sociología de la educación. Su lectura sugiere posibilidades alternativas de organizar la docencia en las facultades de sociología y de ciencias de la educación. La versatilidad de la sociología de la educación justifica, por lo tanto, añadir un trabajo más que espero que resulte de utilidad para mis colegas de especialidad.

En el trabajo he pretendido tanto dar mi visión de este apasionante campo de trabajo como cubrir aquellos aspectos que a mi juicio se echan de menos en otros títulos. En este sentido, he tenido presente dos grandes objetivos: por un lado, el mantener en todo el texto la relación entre el contexto sociopolítico y la emergencia, la sustitución o la superposición de los principales paradigmas en sociolo-

gía de la educación. Dicho de otro modo, el texto no sólo pretende reflejar autores y teorías, sino también realizar sociología de la sociología de la educación. La excelente introducción de J. Karabel y A. H. Halsey en *Power and Ideology in Education* me sugirió la necesidad de extender un análisis parecido al realizado por estos autores hasta mediados de los años setenta. La relación entre la producción académica y la situación de los sistemas educativos en los países capitalistas avanzados permite comprender la tendencia circular y aparentemente contradictoria de la sociología de la educación: los mismos problemas educativos son abordados y redefinidos por distintos autores en momentos históricos diferentes. Mi experiencia como profesor de sociología de la educación en la Universidad Autónoma de Barcelona me ha mostrado que éste es uno de los problemas recurrentes en las clases a futuros maestros y maestras. Acostumbrados a acceder a un conocimiento lineal y acumulativo se resisten a aceptar que puedan existir explicaciones de la realidad social no sólo distintas sino también divergentes. La contextualización histórica de las teorías ayuda sin duda a mitigar esta dificultad.

En segundo lugar, he prescindido deliberadamente de abordar el tratamiento de la educación en los autores clásicos para centrarme en la evolución de la especialidad desde los años cincuenta y poder tratar con detenimiento la situación de la sociología de la educación en las últimas dos décadas. Varios trabajos han descrito y analizado la educación en Marx, Weber y Durkheim, pero pocos incluyen un análisis exhaustivo de las tendencias y autores posteriores a las teorías de la reproducción de los años setenta. A las puertas del siglo xxi la sociología de la educación se enfrenta a nuevos retos y surgen nuevas líneas de estudio e investigación que no sólo añaden conocimiento a la producción académica previa, sino que obligan a redefinir conceptos y relaciones educativas asumidas por anteriores teorías. La inclusión del estudio de las desigualdades de género y etnia, la sociología de la política educativa o las complejas relaciones entre educación y empleo aportan algo más que datos a la investigación educativa: repercuten en el análisis de las dinámicas de reproducción y cambio, en la importancia de la dimensión política de la edu-

cación o en los supuestos sobre los que descansa la teoría del capital humano. Su inclusión en cualquier trabajo investigador o en la docencia de la sociología de la educación es hoy fundamental para evitar la obsolescencia de los instrumentos tradicionales de análisis.

Estos objetivos creo que justifican el porqué de un libro más de sociología de la educación. Espero y deseo que tanto el profesorado como los estudiantes encuentren en él un instrumento útil que complemente las aportaciones de otros autores. Obviamente, la elección u omisión de autores y teorías, así como las interpretaciones y valoraciones críticas de los mismos son de completa responsabilidad del autor. Y si el libro suscita discusión y debate entre los colegas de profesión, tanto mejor.

INTRODUCCIÓN: LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

1.1. Educación y sociología

¿Qué es la perspectiva sociológica de la educación? ¿Cómo se ha configurado históricamente el objeto de estudio de esta disciplina? ¿En qué se diferencia la sociología de la educación de otras especialidades de la sociología y de otras aproximaciones no sociológicas a la educación? En este capítulo intentaremos dar respuesta a estas cuestiones.

La aplicación de la perspectiva sociológica a la educación es defendida por Lerena en su defensa de la inseparabilidad entre sociología y sociología de la educación desde su mismo nacimiento. Según este autor, aunque fue el sociólogo francés Émile Durkheim el primero en abordar la educación como rama particular de la sociología, el germen de la primera teoría sociológica de la educación está ya presente en la obra de Saint-Simon y Comte. Y lo está no a partir de un análisis específico de la educación sobredeterminado por la construcción de una nueva perspectiva de análisis de la realidad social, sino debido a que «el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela» (Lerena, 1985, pág. 76).

El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, a pesar de tratarse de una especialidad cuya mayor producción teórica corresponde a los sociólogos del siglo xx, es identificable en la sociología positivista del

XIX. Y esta consideración, lejos de ser irrelevante, nos permite reflexionar sobre una primera delimitación del objeto de estudio de la sociología de la educación. En efecto, la transición de la sociedad del Antiguo Régimen a la sociedad industrial a lo largo del siglo XIX y la consiguiente preocupación por el «desorden moral» derivado de la creciente diferenciación social, otorga a la educación un papel social fundamental para garantizar la comunión moral de la sociedad y la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos. Es, pues, la propia idea que da sentido al nacimiento de la sociología, la sociedad como algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos individuales, lo que inmediatamente genera la necesidad de que determinadas instituciones aseguren el orden social y eviten el vacío moral. La educación universal, institucionalizada en la escuela,¹ se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituye a una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia. Durkheim añadirá a la función de adaptación, la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales.

Las primeras teorías sociológicas de la educación, por lo tanto, nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Socialización y control social, son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo. Lógicamente, en todas las sociedades anteriores tuvo lugar alguna forma de transmisión de conocimientos, pero lo que caracteriza la primera socio-

1. La emergencia de los sistemas educativos públicos, fundamentalmente a lo largo del siglo XIX, es el resultado de esta necesidad de cohesión. El proceso histórico de formación de los estados, por lo tanto, es lo que determina la necesidad de un sistema de instrucción pública que asegure la fidelidad de los ciudadanos a la nación (Ramírez y Boli, 1987; Green, 1990).

logía de la educación es la importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social. El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, debe abordarse no solamente desde el punto de vista de la acción intergeneracional de los adultos sobre los niños, sino también porque en ese proceso de transmisión se uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico. La complejidad y el posible desorden de la sociedad industrial justifican plenamente que los sociólogos positivistas identificaran en la escuela la mejor institución para asegurar la preservación de los valores morales (y por extensión del control social). Nos aparece aquí una primera razón por la que la sociología de la educación empieza ya en sus orígenes como una sociología de las instituciones escolares.

La segunda razón por la que el desarrollo de la disciplina se ha centrado en las instituciones educativas nos lleva a identificar el segundo gran ámbito de estudio de la sociología de la educación, al tiempo que nos dirige al período de máximo desarrollo teórico de la especialidad a partir de la segunda mitad del siglo xx. Se trata, sin duda, de la importancia de la educación en el proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales. En efecto, en la sociedad meritocrática capitalista la escuela adquiere una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de estatus. Pero es a partir de la segunda mitad del siglo xx, en plena consolidación de los estados de bienestar, cuando la meritocracia deja de ser solamente un principio de legitimación ideológica para adquirir una dimensión hegemónica, es decir, cuando la población de las sociedades avanzadas cree realmente en ella.

Podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la educación formal, en esta etapa, se convierte en la institución social con mayor poder estructurante. El logro educativo, aunque no asegura la movilidad, la posibilita. La nueva sociedad respondió depositando sus expectativas en ese logro y demandando, desde todos los sectores sociales, más educación. Al incremento de la demanda los estados respondieron invirtiendo en la educación for-

mal como nunca lo habían hecho anteriormente. El «boom» de la oferta educativa, posibilita al Estado capitalista un excelente mecanismo para enfrentarse a sus «problemas básicos» de acumulación, reproducción y legitimación (Dale, 1989). La educación, por lo tanto, adquiere no solamente un enorme poder estructurante, sino también una carga de legitimación importantísima, como se demostraría posteriormente a partir de la crisis de los años setenta.

En definitiva, si el objeto más importante que nos dejó la sociología de la educación positivista fue la transmisión cultural, la socialización de los individuos, la adquisición de «habitus» comunes, el que se deriva de la transformación social posterior a la Segunda Guerra Mundial es trascendental para otorgar pleno sentido al análisis sociológico de la educación. La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican. El estudio de la relación entre logro educativo y posición social, el de la reproducción o cambio de las posiciones sociales, el de las probabilidades de acceso a la educación postobligatoria de los distintos grupos sociales, etc., son dimensiones de una disciplina sin la cual ya no es posible el estudio de la estructura social. De ahí la importancia fundamental de la educación formal. Ésta sanciona socialmente las trayectorias individuales, las formas de integración y exclusión social, la movilidad social, etc.

Esto explica, en definitiva, por qué el desarrollo teórico de la sociología de la educación coincide con el desarrollo de una sociología del sistema de enseñanza. Sería obviamente ingenuo considerar que en el sistema de enseñanza se agotan los procesos educativos. La socialización en la familia, la importancia de los medios de comunicación, la relación social en el grupo de iguales, etc., son procesos configuradores de la identidad individual. Todos ellos son mecanismos sociales de reproducción de la cultura y del orden social.

En cierto modo, puede considerarse una carencia que la sociología de la educación no se haya ocupado de estos otros procesos que, por otra parte, han sido abordados en profundidad por otras especialidades de la sociología. Sin embargo, ninguno de ellos ha tenido la importancia estructurante que en la segunda mitad de siglo ha tenido la educación formal. En el capítulo 5 se observará que esta cuestión empieza a dejar de ser válida a las puertas del siglo XXI. En realidad, la complejidad de la sociedad actual está revalorizando las formas de educación no reglada e informal como aspectos con cada vez más peso específico en la adquisición de capital cultural, y, por lo tanto, en la estructuración de las posiciones sociales. Se abren así nuevos espacios de producción teórica en la sociología de la educación.

A diferencia de otras disciplinas de las ciencias de la educación, la sociología de la educación se interesa sólo por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales. Es decir, el interés sociológico por la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales.

Tan importante como esto es, además, la identificación de las regularidades grupales que caracterizan esos procesos. A diferencia de lo que caracteriza el estudio psicológico o pedagógico de la educación, donde se acentúa la individuación y unicidad del proceso de aprendizaje, la sociología de la educación proporciona la posibilidad de incorporar el grupo social como unidad de análisis, tanto como variable dependiente como independiente, en el estudio de la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje es sociológico en la medida en que es un producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales. Pero es, al mismo tiempo, un factor crucial en la constitución de las identidades culturales individuales y colectivas y en la asignación de individuos en espacios

de diferenciación social (identidad cultural, identidad de género, clase social, etc.).

La dialéctica de la estructuración (Giddens, 1984) se expresa perfectamente en el campo de la educación, aunque ésta es todavía una tarea pendiente de la sociología de la educación y, en general, de la propia sociología. El paso de la formulación teórica de la dialéctica de la estructuración, de la interacción entre condiciones objetivas y subjetivas de la acción social, a su traducción práctica en metodologías concretas e investigaciones que otorguen importancia al papel de la reflexión de los actores y a su capacidad estructurante, es aún un trabajo en curso. Las aportaciones recientes de la teoría sociológica en este terreno se pueden extender también, como se verá, al terreno de la sociología de la educación. Lejos de que esto manifieste ningún tipo de estancamiento de la disciplina, en mi opinión da positivamente la medida en que la sociología reelabora y reconstruye sus objetos y métodos en función de la obsolescencia demostrada por modelos de análisis inservibles para captar el ritmo de cambio acelerado de la realidad social.

1.2. La institucionalización de la sociología de la educación

Desde que los sociólogos positivistas del XIX escribieran sobre la educación ha transcurrido más de un siglo, en el curso del cual se ha producido el desarrollo e institucionalización de la sociología de la educación. Este proceso, sin embargo, lejos de producirse lineal y uniformemente, ha estado sujeto a cambios que tienen que ver tanto con el desarrollo y los debates teóricos de la propia disciplina (y lógicamente de la teoría sociológica general) como con las posiciones acerca de la extraordinaria importancia que adquiere la educación formal como mecanismo de asignación, de distribución y de legitimación de las posiciones sociales a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Entre las aportaciones durkheimianas al estudio de la relación entre educación y sociedad y la adopción del

término «sociology of education» en un artículo publicado por W. Brookover en 1949, transcurre un período que Jerez Mir (1990) ha denominado de preformación de la sociología de la educación. La llamada «educational sociology», desarrollada desde departamentos de pedagogía de universidades norteamericanas, respondió a la auténtica revolución que experimentó el sistema educativo norteamericano de comienzos de siglo y a su función de preparación de masas de trabajadores para la creciente economía industrial. Durante la primera década del siglo, bajo la influencia de la obra de John Dewey, la «sociología educativa» surgió como alternativa a la orientación esencialista y metafísica dominante de la pedagogía (Jerez Mir, 1990, pág. 358). Desde esta nueva perspectiva, la educación es contemplada como un proceso activo y crítico fundamental para la cohesión social y el fortalecimiento de la democracia, una orientación, por lo tanto, que se acerca a Durkheim en la visión positivista de la escuela como instrumento de desarrollo moral y social. Para Dewey la importancia de la extensión social de la educación se basa en la idea de la importancia del aprendizaje y de la experiencia para la actividad humana, de la enseñanza de la autodisciplina y la autonomía como fundamentos de la formación de individuos libres y capaces de pensar y actuar por sí mismos.

El contexto social americano de principios de siglo facilitó el desarrollo de la «sociología educativa» como espacio de desarrollo de las relaciones entre escuela y comunidad social y como contribución «a la difusión de la confianza utópica en el cambio escolar» (Jerez Mir, 1990, pág. 360). Esta orientación dominó la escena de la investigación entre educación y sociedad durante la primera mitad de siglo. Sin embargo, esta corriente de pensamiento e investigación, cuya mayor producción se recoge en la revista fundada en 1927, *Journal of Educational Sociology*, «refleja menos la aplicación de los principios sociológicos generales y más el interés por un área que se consideraba a sí misma más una especialidad de la educación que de la sociología» (Karabel y Halsey, 1977, págs. 2-3). La orientación normativa y sociográfica de la sociología educativa, la ausencia de considera-

ciones teóricas y su funcionalidad para el naciente sistema educativo meritocrático dan lugar a una investigación sobre educación y sociedad que constituye más un soporte de legitimación para la administración educativa norteamericana que una investigación sociológica rigurosa. Como apunta Lerena, es «sin eufemismos, un empirismo burdo» (Lerena, 1985, pág. 170).

Pero es a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial cuando efectivamente tiene lugar el desarrollo de una verdadera perspectiva sociológica de la educación. El interés de los científicos sociales, básicamente sociólogos y economistas, por la educación coincidió con un período de expansión económica y educativa sin precedentes. La educación formal, como ya hemos señalado, se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático en las sociedades capitalistas democráticas.

La educación se convirtió, a partir de la década de los cincuenta, en un área prioritaria de intervención del estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico como por ser un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades. Es este el contexto que enmarca el comienzo del proceso de institucionalización de la sociología de la educación. Una ciencia que arranca en pleno predominio del estructural-funcionalismo norteamericano y como instrumento de legitimación de la política educativa en una fase de consolidación de los estados de bienestar. Ambos factores son explicativos del carácter fundamentalmente empirista de la sociología de la educación en los años cincuenta, de su orientación «apolítica» y productora de diagnósticos útiles para el «know-how» en la toma de decisiones políticas. El capítulo 2 recoge las líneas de investigación desarrolladas bajo el «paradigma liberal». El funcionalismo tecnoeconómico y el reformista constituyen las dos orientaciones fundamentales de desarrollo teórico y empírico de la sociología de la educación a lo largo de dos décadas, en las que el principal objeto de estudio será la relación entre educación y empleo.

Tanto la controversia acerca del estructural funcionalismo como la crisis de la educación como mecanismo redistributivo están en la base de la orientación dominante de la sociología de la educación a partir de los años setenta. El resurgimiento de los marxismos a lo largo de los sesenta, las movilizaciones estudiantiles y el fracaso de las políticas de igualdad de oportunidades son cuestiones clave para comprender la aparición de una sociología de la educación crítica, que identifica una función social de la educación completamente opuesta a la otorgada por el funcionalismo tecnológico y la teoría del capital humano. Las denominadas «teorías de la reproducción» destacaron la importancia del conflicto y de la ideología en la educación. Su tesis se resume en que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen. En el capítulo 3 veremos que esta tesis presenta variaciones importantes en función de los objetivos de la función de reproducción y de las formas específicas en que dicha función es llevada a cabo.

Sin embargo, tanto el paradigma liberal como el paradigma crítico, a pesar de su oposición ontológica, no alteraron las preguntas esenciales sobre las que se realiza la investigación sociológica de la educación. Desde ambos puntos de vista, la relación entre educación y sociedad es contemplada sin penetrar en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar. La escuela es una «caja negra» distribuidora de títulos que, para unos posibilitan la movilidad social, y para otros la reproducción de las posiciones de origen.

El verdadero punto de inflexión epistemológico de la sociología de la educación se produjo a partir de los setenta, con la aparición de la «nueva sociología de la educación». Concretamente, esta nueva corriente nacía a partir de la publicación en 1971 del libro editado por Michael Young *Knowledge and Control*. Partiendo de las premisas teóricas de la sociología del conocimiento, para la nueva sociología de la educación cobró interés el análisis del *currículum*, como expresión de las relaciones

de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo. Desde la nueva perspectiva hay que recurrir, por lo tanto, a una sociología interpretativa, capaz de captar la construcción social de las diferencias educativas y sociales que se producen *dentro* de la propia institución escolar. El interaccionismo simbólico y la etnometodología constituirían los marcos teórico y metodológico precisos para abordar el estudio de la relación entre educación y sociedad.

Las propuestas contenidas en el libro de Young iban dirigidas a superar el estructural-funcionalismo desde dos frentes: por una parte, la oposición a la visión acrítica sobre la escuela como instrumento ideológicamente neutro; por otra parte, la necesidad de superar el tratamiento de la escuela como «caja negra» y de profundizar en el análisis de la construcción de la estratificación escolar. Habrá que esperar, sin embargo, hasta los años ochenta para encontrar una perspectiva teórica que intenta aunar, no sin dificultades, ambos objetivos. En efecto, a pesar de algunas excepciones en los setenta,² la investigación microsociológica de la escuela experimentó su mayor producción en los años ochenta, sobre todo debido a un cierto agotamiento de la capacidad explicativa de las teorías de la reproducción. Una investigación, no obstante, más ocupada en la producción empírica de etnografías que en construir un cuerpo teórico que avanza en el establecimiento de la relación entre los niveles macro y microsociológicos, es decir, en el descubrimiento de regularidades entre estructura social y procesos educativos. En Estados Unidos, fundamentalmente a partir del desarrollo de la sociología del currículum y de las teorías de la resistencia, se produjeron los intentos más notables, desde un punto de vista más teórico que empírico, de recoger el testigo de Young y elaborar una sociología de la educación crítica y susceptible de superar el estructuralismo de las teorías de la reproducción. A ello contribuiría también la creciente importancia de las investigaciones dirigidas a mostrar el papel de la es-

2. Por ejemplo, y especialmente, las investigaciones sobre el etiquetaje desarrolladas en Estados Unidos.

cuela en la reproducción de las diferencias de género y etnia, aspecto que, como veremos, no sólo supone un añadido a las corrientes de investigación en sociología de la educación, sino una cierta redefinición de dichas corrientes.

El capítulo 4 nos mostrará el complejo escenario de la sociología de la educación en los años ochenta, en el que se entrecruzan las diversas tendencias teóricas, los nuevos ámbitos de investigación y, por supuesto, la emergencia de nuevas problemáticas en la relación entre educación y sociedad que obligan a redefinir el campo y los objetos de estudio fundamentales.

Esta complejidad prosigue en los años noventa, aunque en esta década empiezan a perfilarse algunas «salidas» a los problemas teóricos y epistemológicos de la disciplina. La «recuperación» de la teoría del capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico, la redefinición del papel de la educación en la sociedad de la información, han abierto nuevos campos de análisis y de producción teórica en la sociología de la educación que intentan responder a las aceleradas transformaciones estructurales de las sociedades avanzadas. Relacionado con ello, la significación y el impacto social de las reformas educativas de finales de los ochenta y principios de los noventa han abierto también un nuevo campo de investigación teórico y empírico donde cobra especial importancia la sociología de la política educativa y sus posibilidades para avanzar en un terreno anteriormente poco fecundo como es el de la teorización sobre el cambio educativo. Finalmente, la producción teórica en los ámbitos de la sociología del género y, en general, de las diferentes versiones de la sociología posmodernista, la orientación actual de la política educativa, y la creciente diversidad cultural en las sociedades avanzadas, han favorecido la aparición de una nueva línea de análisis teórica (y, en menor medida, empírica) en sociología de la educación que obliga a debatir desde un punto de vista teórico conceptos anteriormente no cuestionados, como el de «igualdad de oportunidades» o el de «cultura escolar», y que, lógicamente, abre nuevas vías de investigación empírica acerca de las dinámicas

culturales que se producen en la institución escolar. El capítulo 5 recoge estas consideraciones sobre la sociología de la educación actual y plantea, en un último apartado, los retos metodológicos y epistemológicos más significativos que hoy día tiene planteados la disciplina.

Lógicamente, el criterio de clasificación de las teorías e investigaciones no es el único posible. En efecto, los capítulos no son definiciones de teorías absolutamente y mutuamente excluyentes. Tanto determinados estudios como algunos autores podrían ser discutidos bajo el prisma teórico abordado en distintos capítulos. En este sentido, cualquier intento de clasificación de la sociología de la educación en escuelas o corrientes de pensamiento podría suponer una simplificación de una realidad compleja. Pero el uso de criterios de clasificación es del todo indispensable para ofrecer una exposición coherente de la evolución de la disciplina. En este caso, la organización cronológica tiene la ventaja de permitirnos observar las propias contradicciones en la producción teórica de la disciplina y constatar hasta qué punto tienen lugar sustituciones, superposiciones o reformulaciones de las diferentes líneas de investigación. Asimismo, este criterio permite la contextualización histórica de la producción teórica, cuestión fundamental en la comprensión de los cambios de orientación de cualquier ciencia social.

LA CORRIENTE FUNCIONALISTA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. EL DEBATE ENTRE EDUCACIÓN Y EMPLEO

2.1. El contexto: la expansión educativa y la nueva función social de la educación

Como ya hemos avanzado en el capítulo anterior, la expansión educativa sin precedentes de los años cincuenta promovió cambios importantes en la función social del sistema educativo. En los países de la OCDE, entre 1950 y finales de la década de los sesenta, el número de estudiantes en todos los niveles educativos —y especialmente en el superior— aumentó de forma acelerada, mientras que el gasto público aumentó a una tasa media superior al 10 % anual (Emmerij, 1974). En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, por lo tanto, se produjo una transformación del papel social de la educación, observable tanto en el comportamiento de la demanda —crecimiento y diversificación cualitativa— como en el de la oferta de educación. Se trata de una profunda transformación cultural de la misma idea de educación que modificó las pautas de inversión pública y privada.

Desde un punto de vista público, la expansión educativa respondía tanto a factores de orden económico, como político e ideológico. Desde un punto de vista económico la educación pasaba a ser considerada como el principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países¹ al mejorar cualitativamente uno de los fac-

1. Véase más adelante, en este mismo capítulo, la explicación sobre la teoría del capital humano.

tores de producción (el trabajo) y, en consecuencia, la productividad del mismo. El auge del keynesianismo aumentó además la confianza colectiva en la «bondad» de la inversión pública en educación. Desde el punto de vista político, por otra parte, la guerra fría desencadenó la «batalla de la producción» y, en consecuencia, una fuerte competencia tecnológica entre Estados Unidos y la antigua Unión Soviética en la lucha por la hegemonía militar. La inversión en recursos humanos, especialmente en ingenieros, es, pues, una consecuencia lógica de esta competencia por la hegemonía político-militar. Finalmente, desde un punto de vista ideológico, la inversión en educación respondía a la enorme carga de legitimación asignada a la educación como terreno prioritario de la política social (Dale, 1989). El pacto latente entre Estado y ciudadanos en plena consolidación de los estados de bienestar (trabajo y oportunidades a cambio de impuestos) está en la base de la responsabilidad de la educación como prestación para hacer posible la movilidad social. Así lo demuestra la expansión de la demanda educativa —y los numerosos conflictos educativos protagonizados por los grupos sociales históricamente marginados del sistema de enseñanza (mujeres, minorías étnicas, etc.)— y la ineludible necesidad de los gobiernos de responder a ella hasta la llegada de la crisis fiscal del Estado (O' Connor, 1981).

El interés privado por la inversión en educación, por otra parte, viene motivado tanto por la hegemonía del individualismo posesivo,² y principalmente, por las expectativas de movilidad social de la población, reforzadas por el optimismo social del momento y por la fe en la ciencia como motor del progreso. La equivalencia entre

2. Offe (1990) o Popkewitz (1994) se refieren al individualismo posesivo como base ideológica clave para la «proletarización activa» (Offe, 1990, págs. 78-79) de la fuerza de trabajo o como elemento clave de la transmisión educativa, que fomenta en la población la creencia en considerar sus logros como resultado de sus iniciativas y capacidades «innatas», así como para disponer a la gente a una orientación psicológica que responda a la mercantilización de los objetos culturales que definen su estilo de vida (Popkewitz, 1994, pág. 159).

cantidad de educación y movilidad ocupacional intergeneracional es la base tanto del discurso público de la educación como del comportamiento individual ante la demanda educativa, y solamente se rompió a partir de la crisis de los años setenta.

Pero para comprender la institucionalización de la sociología de la educación debemos acercarnos al nuevo papel de la ciencias sociales en la actividad económica y política. Popkewitz (1994) identifica la mayor profesionalización de la vida social y el papel de la ciencia en la producción material y en la administración, como elementos fundamentales de la transformación de la sociedad que están en la base de las reformas educativas desde finales de los años cincuenta. La profesionalización del saber es fundamental para convertir a las instituciones sociales en eficientes y a la vez sensibles a las demandas de igualdad social y está relacionada con la importancia cada vez mayor de la ciencia en la producción material y en la gestión y administración del sector público. Esta conexión repercutirá en el nuevo papel asignado a las ciencias sociales como cuerpo de conocimiento experto para la mejora de la vida social. En el terreno de la educación, el «know-how» que pueden aportar sociólogos y economistas pasará a primer plano, desplazando al saber pedagógico como conocimiento para el cambio y la innovación educativa. La incorporación de científicos sociales en comisiones gubernamentales y en puestos de asesoramiento a gestores políticos comportará una sociología o una economía de «ingeniería social», adentrada en los propios aparatos del Estado, que, más allá de proporcionar un saber para la planificación, financiación y distribución de la actuación pública, servirá de base de legitimación científica de las decisiones políticas (Karabel y Halsey, 1977).

Existen, por lo tanto, factores de interés individual y colectivo para entender las razones de la expansión de los sistemas educativos, las transformaciones del currículum (con una orientación más instrumentalista), y, sobre todo, la nueva función social de la educación en el cambio social, no sólo para la movilidad social, sino también para la eliminación de la pobreza y la desigual-

dad en la sociedad. En el contexto señalado, no es casual que la sociología de la educación constituya una especialidad central de la sociología funcionalista. El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva —las posiciones sociales son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual— encuentra en la educación la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. Y precisamente, para garantizar la justicia y eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable. De aquí se derivan los dos principales objetos de estudio de la sociología de la educación funcionalista: la función estratificadora de la educación por medio de la relación entre educación y empleo, y la igualdad de oportunidades educativas, básicamente a través del estudio de la movilidad intergeneracional (Floud, Halsey y Martin, 1956).

Es, por lo tanto, perfectamente visible cómo la sociología de la educación encaja dentro de la sociología funcionalista norteamericana de la estratificación y la movilidad social. El trabajo de Davis y Moore (1945) constituye el referente fundamental de esta teoría, al subrayar la «necesidad funcional de la estratificación» y, en consecuencia, delimitar el concepto de igualdad de oportunidades al de igualdad de acceso.³ El vaciar de contenido peyorativo el concepto de desigualdad (y separarlo, de este modo, de la idea de injusticia social) sirve de base para argumentar la explicación de las diferencias sociales a partir de los esfuerzos y méritos individuales y dota de especial significación al estudio de la estratificación educativa, como aspecto central en

3. A pesar de la restricción de la idea de igualdad al acceso a la educación, no por ello algunos autores funcionalistas dejan de ser críticos en relación con los impedimentos que repercuten sobre dicho acceso y que pueden producir inmovilismo social. Véase, por ejemplo, el artículo de Bendix y Lipset (1985), publicado en 1959, donde plantean críticamente las diferencias de información entre grupos sociales y la restricción de las aspiraciones profesionales a la ocupación del padre.

la adquisición de estatus. Carabaña⁴ ha sintetizado en cuatro proposiciones los principios básicos de la idea de meritocracia, cuya garantía es para la sociología funcionalista sinónimo de igualdad:

1. Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.

2. La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.

3. Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.

4. Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población.

A ello solamente hay que añadir la equivalencia existente en la sociología funcionalista entre estratificación educativa y ocupacional. En efecto, numerosos estudios asumen en la práctica esta equivalencia, sin hacer problemática una relación que se romperá claramente en el momento en que el mercado de trabajo no pueda absorber las cualificaciones disponibles, dando lugar a la sobreeducación y, consecuentemente, a un importante debilitamiento de la teoría funcionalista de la movilidad social. Esta equivalencia, no obstante, es lógica en un contexto como el anteriormente mencionado, en el que no caben interrogantes acerca de las posibilidades y el intercambio entre cualificaciones y puestos de trabajo. Ello explica además el porqué la mayoría de sociólogos de la educación dedica un mayor esfuerzo académico a la dinámica de la relación entre origen social y educación y no problematiza aspectos que más adelante serán claves en la crisis del paradigma funcionalista de la educación, como la relación entre educación y empleo o la correspondencia entre la competencia específica adquirida en el sistema educativo y los requerimientos de cualificación de los puestos de trabajo.

4. Citado en Gil Villa (1994, pág. 51).

La agrupación de las diferentes orientaciones que toman los estudios funcionalistas es variable en los distintos manuales de sociología de la educación. A. Hinojal (1991), establece tres categorías de funcionalismo: el tecnoeconómico —estudios centrados en la contribución de la educación al desarrollo económico—, que incluye la teoría del capital humano; el reformista, centrado en el debate sobre la igualdad de oportunidades; y el crítico, en el que incluye la corriente de investigación-acción británica, las tesis credencialistas de Randall Collins e incluso la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. Considero válidas las dos primeras categorías de clasificación, no así la tercera, donde el criterio de agrupación parece ser únicamente el tratarse de teorías que quedan fuera del planteamiento neomarxista de la educación. Agruparé, por lo tanto, en un tercer apartado, las críticas a algunos aspectos fundamentales de la teoría del capital humano, sin atender a cuán distantes se encuentran respecto al paradigma funcionalista. En mi opinión, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron e incluso el credencialismo de Randall Collins, aunque no tengan su fundamentación directa en el conflicto entre clases por el control de los medios de producción, plantean una función social de la educación y de la escuela que se aleja radicalmente de los postulados funcionalistas. Antes de adentrarnos en todo ello, conviene detenerse a examinar las aportaciones de Parsons al análisis de la educación, que constituyen, sin lugar a dudas, la base teórica sociológica más sólida de lo que omiten casi todo el resto de trabajos funcionalistas sobre la educación: el *cómo* debe funcionar la escuela en consonancia con la función social de la educación.

2.2. Socialización y selección: el aula como sistema social

Lo más importante de la contribución de Parsons a la sociología de la educación es sin duda el establecimiento de los nexos funcionales entre escuela y sociedad. En

un contexto de investigaciones marcadas por el estudio de las entradas y salidas del sistema educativo y la planificación educativa en base a las necesidades de cualificación, Parsons es prácticamente el único autor funcionalista que desciende al nivel del aula para identificar la correspondencia casi perfecta que se establece en la escuela como subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales. Sus tesis al respecto se concentran en un famoso artículo, «La clase como sistema social», publicado en 1959. En él Parsons concede a la institución escolar las funciones de socialización y de diferenciación claves para el equilibrio del sistema de relaciones sociales (Jerez Mir, 1990, pág. 351). Retomando los principios de la sociología de la educación durkheimiana,⁵ la escuela será responsable de transmitir los valores de la cultura común y las normas que moldean la personalidad del individuo, necesarias para el desarrollo de los roles sociales como adulto. En el proceso de socialización los individuos aprenden tanto las habilidades necesarias para el ejercicio profesional futuro (orden instrumental) como los valores sociales consensuados que garantizan la integración social (orden expresivo). El aspecto moral, normativo de la socialización, especialmente en la educación primaria, es el más destacado y constituye un criterio de evaluación del rendimiento que se mezcla e incluso predomina sobre la asimilación de conocimientos (Parsons, 1990, pág. 181). Al mismo tiempo, la escuela realiza una función de diferenciación y selección que conduce en última instancia a la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social. Esta función se ejerce a través de la distribución de premios en función del rendimiento de los alumnos. Los distintos

5. Parsons toma de Durkheim su idea central: esto es, la educación como proceso de adquisición de normas sociales y pautas de comportamiento fundamentales para la integración social y para el equilibrio moral de la sociedad. No obstante, Parsons profundiza más que Durkheim en la labor socializadora de la escuela y plantea las tensiones que pueden producirse entre distintas instancias de socialización.

logros académicos responden a los méritos individuales que se derivan de la distribución desigual de capacidades. Son éstas las diferencias que la escuela debe saber distinguir de forma eficaz. De ello depende la adecuación entre capacidades personales y roles ocupacionales y, por lo tanto, el equilibrio instrumental y moral del sistema social.

Así pues, la función social que Parsons atribuye a la escuela se corresponde —a nivel micro— con la función social del sistema educativo de distribución de cualificaciones y de asignación de posiciones sociales. Pero Parsons va más lejos y penetra en el espacio mismo del aula, donde tiene lugar la interacción educativa. Según este autor, la actuación del profesorado se guía por criterios universalistas, es decir, por valores de orden superior a los que se aprenden en la familia, que se rigen por criterios particularistas y que tienden a reducirse en la sociedad industrial. La acción de la profesora en los primeros años de la escuela primaria, prolongación del rol afectivo de la madre, va dejando paso a un rol profesional donde «lo más importante es la acentuación del aprendizaje de la motivación del logro y su evaluación diferencial, pública y objetiva» (Jerez Mir, 1990, pág. 352). Se trata, pues, de una socialización secuenciada, en la que se ofrece a los alumnos una organización y un tipo de estímulos diferentes en función de la edad. En la escuela secundaria, la diferenciación cobra su máximo sentido. En ella se rompen los lazos de continuidad con la socialización familiar y los alumnos acceden a los valores universalistas que rigen el funcionamiento de la sociedad. La identificación con el rol del profesor es el mecanismo clave por el que se produce esta transición, por medio del deseo de complacerle.

Y es fundamentalmente a partir de esta etapa cuando debe acentuarse la función de diferenciación de la escuela. La diferenciación, para Parsons, tiene dos dimensiones: la que es resultado de las capacidades, motivaciones y aspiraciones de los individuos y la que resulta de los roles que la sociedad establece para cada sexo. Sobre la última cuestión Parsons subraya las ventajas de las relaciones en el grupo de pares, donde los vínculos

entre individuos del mismo sexo fortalecen los roles sexuales de niños y niñas ante las fuerzas de la escuela mixta que tienden a minimizar la diferenciación de roles. De forma absolutamente acrítica, Parsons identifica las diferencias de comportamiento entre grupos sexuales en el orden natural y psicológico, y las remite a la propia diferenciación de roles del mundo adulto, perfectamente visible, por ejemplo, en su tratamiento de las funciones de socialización del profesor —centrado en la transmisión de conocimientos y valores y en la motivación del logro— o de la profesora —papel de mayor soporte emocional en las edades tempranas.

A la diferenciación de capacidades, por otra parte, se le da respuesta por medio de un proceso de gratificación selectiva, que no altera en ningún caso el principio de igualdad de oportunidades entre los individuos. En efecto, la neutralidad del conocimiento y de los propios valores que transmite la institución escolar es la legitimación necesaria del proceso de diferenciación. Los valores comunes que comparten las familias, la objetividad de los criterios de evaluación y los «sentimientos de solari-⁶dad» entre profesores y alumnos mitigan las posibles tensiones⁶ y consolidan el equilibrio social. Parsons, por lo tanto, minimiza las fuentes de conflicto, porque incluso en los casos de bajo rendimiento académico la aceptación del resultado es una muestra de la bondad del orden social y del buen hacer de la escuela en la socialización moral e intelectual, gracias a la cual los individuos adquieren su estatus. En realidad, se puede afir-

6. Parsons se refiere a la influencia negativa que parecen tener las familias de bajo estatus en las trayectorias escolares, tanto en la aptitud como en las aspiraciones. Por otra parte, reconoce que el origen social y la menor aptitud no siempre coinciden, en cuyo caso pueden aparecer tensiones en el individuo afectado que se pueden manifestar bien por medio del rechazo a su identidad familiar, bien a través de una actitud de rechazo o apatía hacia la escuela (1990, pág. 188). Sobre este tema, es importante resaltar la influencia que Parsons ejerce en los primeros análisis de la socialización de Bernstein (1977), fundamentalmente sobre las fuentes de consenso y conflicto entre la procedencia social familiar y la identificación con los fines y medios de la escuela.

mar que, para Parsons, el fracaso escolar existe de forma objetiva pero no subjetiva. Los individuos no interiorizan un «fracaso», sino el resultado equilibrado de la adecuación entre sus capacidades y motivaciones y su rendimiento.⁷

El trabajo de Parsons, en definitiva, proporciona las bases sociológicas fundamentales de una sociología funcionalista de la educación que ignorará en sus estudios los procesos escolares que están implícitos en las investigaciones sobre la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Su tratamiento del aula como microsociedad, por otra parte, más allá de su función ideológica de legitimación de la meritocracia escolar, presenta numerosas limitaciones que, como veremos, han sido contestadas y superadas tanto por la corriente crítica como interaccionista del aula. La omisión de cualquier reciprocidad en la interacción educativa, el tratamiento único del «currículum oculto» como transmisión de valores dominantes o el planteamiento acrítico y sin contradicciones del profesorado son algunas de las carencias más notables que presenta su obra. Haremos referencia a estas cuestiones en los comentarios finales a este capítulo.

2.3. El funcionalismo tecnoeconómico y la teoría del capital humano

En el contexto anteriormente señalado, de optimismo tecnológico y económico, el tipo de producción sociológica teórica y empírica, lógicamente, debe responder a las nuevas necesidades de producción. El acelerado cambio tecnológico requiere especialistas y expertos que deben ser seleccionados y formados en un sistema educativo en plena expansión (A. Hinojal, 1991, pág. 73). Los resultados de las comisiones sobre recursos humanos en Estados Unidos y en

7. Dreeben (1990) señala a este respecto la importancia del aprendizaje de las normas de independencia, logro, universalismo y especificidad en la socialización escolar. A través de las mismas los alumnos adquieren la motivación e individualidad y, sobre todo, *aceptan* las reglas que les conducen al éxito o al fracaso escolar.

Gran Bretaña,⁸ advierten sobre la importancia de los recursos intelectuales como fuente más eficiente de desarrollo tecnológico y de crecimiento económico. La publicación en 1962 de la obra de Burton Clark, *Educating the Expert Society*, es probablemente la mejor muestra de lo que puede considerarse el funcionalismo tecnológico.⁹ En ella, Clark defiende la necesidad de un cambio educativo que responda a las habilidades técnicas que la sociedad precisa, al tiempo que justifica la diferenciación en el interior del sistema educativo, cuestión que no es incompatible con tasas elevadas de escolarización. Clark añade, además, recomendaciones de intervención política para garantizar el acceso democrático a la educación, e introduce aspectos relativos a las orientaciones del currículum al subrayar la centralidad del vocacionalismo. Como antes se ha mencionado, la base sociológica de Parsons está implícita en su defensa de la nueva orientación que debe tomar el sistema de enseñanza:

El aumento de la escolarización conlleva, e implica inevitablemente, una orientación más práctica en lo que deben enseñar las escuelas y en lo que éstas deben hacer por los estudiantes. La existencia de alumnos con diferentes habilidades supone ir más allá de la escuela comprensiva, en la que algunos estudiantes reciben una educación general mientras que otros reciben una formación más técnica o comercial. En suma, más cantidad de educación debe significar mayor vocacionalismo. La diferenciación tiene que tener lugar en algún punto de la estructura educativa. Si, llegado el momento, no tiene lugar fuera del aula, tiene que producirse en el interior de la misma (Clark, 1962, págs. 79-80, citado en Karabel y Halsey, 1977).

La orientación de la investigación sociológica y económica, en este contexto, está estrecha y claramente li-

8. En 1954, en Estados Unidos, la comisión Wolfe publica sus resultados en el estudio *America's Resources of Specialized Talent*. Más tarde, en 1963, un informe parecido aparece en Gran Bretaña: el *Robbins Report on Higher Education*.

9. En Gran Bretaña, una obra equivalente a la de Clark es el libro editado por Halsey, Floud y Anderson, *Education, Economy and Society* (1961).

gada a los objetivos políticos de eficiencia económica y de justicia social (en el sentido liberal del funcionalismo). Las conferencias internacionales organizadas por la OCDE, la Unesco, o el Banco Mundial, centradas en la relación entre educación y empleo, y educación y productividad, constituyen ejemplos del propio interés de los organismos internacionales en impulsar el desarrollo económico por medio de la inversión educativa. Desde la celebración de estas conferencias se institucionalizan métodos de planificación educativa en base al cálculo de las necesidades de mano de obra (Vaizey, 1964), o a la demanda social de educación.¹⁰ La extensión de estos métodos a experiencias como el Proyecto Regional Mediterráneo, en el que participó España, subraya la importancia de la inversión y la planificación educativa para el desarrollo económico. La educación no solamente se considera fundamental para el crecimiento sostenido y para la mejora de la productividad, sino que es también el elemento clave para el abandono del subdesarrollo.

En cualquier caso, era inevitable una respuesta científico-académica al consenso y optimismo tecnocrático del momento. El discurso sobre las posibilidades de la educación, y el tipo de investigaciones llevadas a cabo, debían formalizarse teórica y empíricamente. No olvidemos, como ya se ha mencionado, que el papel de la ciencia a partir de los años cincuenta no solamente es la base de la producción material, sino también valor de legitimación para la propia intervención pública. Se hace necesaria, por lo tanto, una formulación teórica que justifique la función tecnológica y económica de la educación y el uso eficiente de los recursos humanos. La teoría del capital humano, formulada inicialmente por Theodore W. Schultz en 1960, no solamente responde a estas necesidades, sino que legitima asimismo la otra premisa fundamental de la concepción funcionalista de la educación: la igualdad de oportunidades.

10. Estos métodos se basan en la planificación estatal para el cálculo de la inversión educativa, y complementan al cálculo de las tasas de rendimiento, basado en criterios de mercado (Calero, 1996a).

A pesar de tratarse de una formulación económica, la teoría del capital humano influyó en la orientación investigadora de los sociólogos. Su sencilla formulación no le resta importancia como teoría que revolucionará el concepto de educación, y, más concretamente, las bases sobre las que se construirán la oferta y la demanda educativas. En efecto, en primer lugar, la teoría del capital humano sentó las bases de importantes cambios en los principios que deben regir la política educativa: desde las pautas de gasto público por niveles educativos y tipos de estudio, en función de criterios de eficiencia económica, hasta la idea de justicia redistributiva de la oferta pública de educación y, en consecuencia, de financiación mixta de la misma. En segundo lugar, la «popularización» de la teoría junto con la coyuntura económica, fueron capaces de modificar las pautas de la demanda social de educación. El impulso de los organismos internacionales (como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la OCDE) a la promoción de la teoría, tanto por medio de la financiación de investigaciones como a través de su difusión por medio de publicaciones y conferencias internacionales (Karabel y Halsey, 1977, pág. 13), desempeñó un papel ideológico importante que repercutió sobre los comportamientos individuales. En efecto, las expectativas de movilidad social de la población se estructuran sobre las oportunidades de empleo que proporciona la educación, y acelerarán el ritmo de crecimiento de la demanda de educación, tanto de los individuos como de los grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema. Se trata de algo fundamental para comprender el éxito de la teoría en el momento histórico dado, puesto que, como se comprenderá a continuación, la eficacia de la misma depende del comportamiento «racional» de la demanda.

Las formulaciones de la teoría pueden encontrarse sintetizadas en Schultz (1983) y, de un modo más formalizado, en el libro de Becker (1964) *Capital humano*. Los postulados fundamentales son los siguientes.

- 1) La educación puede ser considerada como cualquier otra forma de capital físico, es decir, como una in-

versión que proporciona una tasa de rentabilidad determinada. Ésta es la única forma, según Schultz, de comprender el crecimiento económico estadounidense en la primera mitad del siglo xx. Aun considerando un componente importante de consumo en la adquisición de educación por parte de los individuos, el factor residual de la regresión sobre el crecimiento de la renta nacional es indicador de la *calidad* de la fuerza de trabajo. La función Cobb-Douglas, basada en las aportaciones de los dos factores de producción (capital y trabajo) falla al intentar explicar el crecimiento de la renta nacional (Carabaña, 1983, pág. 161). Además, la inversión en capital humano ha crecido a un ritmo superior a la de capital físico, lo que también explica el crecimiento de los salarios reales en el período analizado.

2) Denison (1965), por su parte, a partir de comparaciones internacionales, demuestra que existe una relación positiva entre el desarrollo económico y las tasas de escolarización en todos los niveles educativos. El factor educación, por lo tanto, consigue explicar las grandes diferencias de renta nacional y salariales entre los países del norte y los del sur. El modelo de Mincer, por otra parte, permite explicar la relación positiva entre los años de estudio y los ingresos, lo que es reflejo de los efectos de la educación sobre la productividad (Mincer, 1974). Se establece de este modo la invariable cadena entre inversión educativa —más productividad— mejor remuneración, sobre la que se sostiene la teoría. En ella se asumen dos supuestos que en los años setenta fueron fuente de críticas: en primer lugar, la relación positiva entre educación y productividad del trabajo;¹¹ en segundo lugar, la determinación del salario en base a la pro-

11. Véase a este respecto la crítica metodológica de Blaug (1982, pág. 36) a la falta de relación causal entre educación e ingresos sobre la que se sostiene este argumento. El cálculo no permite incorporar el principio de causalidad, por lo que no se puede afirmar que la relación entre educación e ingresos se deba a la productividad marginal de los más educados. Por otra parte, Carabaña (1983, pág. 169) señala que lo único que predice la teoría del capital humano es que la relación entre educación e ingresos no es espuria, por lo que la teoría solamente puede ser válida en el plano microeconómico.

ductividad y, consecuentemente, en base a la cualificación del trabajador.

3) Los individuos están en disposición de conocer el rendimiento que pueden obtener de su inversión educativa. Teniendo en cuenta los ingresos esperados y los costes, puede calcularse la tasa media de la inversión en educación (Blaug, 1982, págs. 59 y ss.), tanto a nivel público como privado. De este modo, el individuo se convierte en «capitalista», porque puede invertir en sí mismo (en su propia formación). Sus conocimientos y habilidades tienen un valor económico que puede intercambiarse por un salario en el mercado de trabajo. En consecuencia, la frontera entre capitalistas y no capitalistas deja de tener sentido. Aquí subyace una de las premisas fundamentales de la teoría del capital humano, y, en general, de la teoría económica neoclásica. Al difuminarse la frontera entre trabajo y capital, la desigualdad social puede llegar a ser explicada como el resultado lógico del aprovechamiento individual de las oportunidades o, incluso, como la expresión de distintos sistemas de preferencias individuales.¹²

4) Pero la educación no es beneficiosa solamente desde el punto de vista del avance tecnológico y del crecimiento económico. Al margen de beneficios poco tangibles, como la reducción de la criminalidad o las mejoras de las relaciones sociales debidas al aumento del nivel cultural de la población (Becker, 1964), la inversión en educación tiene importantes efectos redistributivos. En efecto, al tratarse de un tipo de inversión financiada casi en su totalidad públicamente, y por tratarse de un servicio universalista, las rentas más elevadas contribuyen en mayor medida a la financiación de la educación, produciéndose de este modo un impacto redistributivo del gasto público en este terreno. En este argumento se funda-

12. Ésta es, por ejemplo, una de las bases más controvertidas de la teoría de la «elección racional» de la economía neoclásica en relación con la entrada y salida del mercado de trabajo de los individuos. Según estos planteamientos, la decisión de entrar o no en el mercado de trabajo depende de las preferencias del consumidor entre ocio y trabajo, establecido un determinado nivel de salario.

menta, pues, el discurso igualitarista que incorpora la teoría del capital humano y cuyo efecto es enormemente efectivo en pleno desarrollo material e ideológico de los estados de bienestar. Sin embargo, la constatación de la persistencia de mecanismos selectivos que mantienen elevada la correlación positiva entre origen social y nivel de instrucción cuestionará a medio plazo la validez de este argumento. Es decir, sin un acceso significativo de las clases sociales más desfavorecidas a los niveles educativos postobligatorios —y suponiendo una distribución aleatoria de las capacidades entre las clases sociales— el efecto redistributivo de la inversión educativa desaparece, y con él la fundamentación igualitarista de la teoría del capital humano. En la actualidad, en plena revisión del tipo y alcance de los Estados de bienestar (Esping Andersen, 1993), la cuestión del «who benefits» —no sólo en el campo de la educación, sino también en otras prestaciones o transferencias sociales— es fundamental. La hipótesis, y en algún caso la verificación (Bandrés, 1993, Calero, 1996b), de que son las clases medias y no las bajas las que más se benefician de las prestaciones públicas, cuestiona premisas tanto de la teoría del capital humano como de otras teorías sobre la intervención pública que contienen planteamientos liberales de la redistribución.

Sobre estos argumentos merece la pena subrayar que la teoría del capital humano no solamente corrobora la línea de investigación del funcionalismo tecnológico, sino que proporciona los fundamentos económicos y sociológicos que guían el comportamiento público y privado de la oferta y la demanda de educación. Cumple, en este sentido, la función de proporcionar una orientación racional de las pautas de gasto público y privado en enseñanza. Porque está claro que si la educación es más inversión que consumo la planificación pública de la educación puede orientarse a partir del cálculo de la tasa de rendimiento social de la inversión, o de otros métodos asociados, como el cálculo basado en las necesidades de mano de obra —lo que sucedió en los años sesenta, especialmente en los países en vías de desarrollo (William-

son, 1979)—, y los individuos, al disponer de información sobre los ingresos esperados de las distintas cualificaciones y a partir de su sistema de preferencias, pueden valorar empírica y racionalmente su inversión de tiempo y dinero en educación.

Por otra parte, la teoría del capital humano enlaza tanto con la economía neoclásica, especialmente desde un punto de vista sociológico, como con la teoría de la estratificación y la movilidad social. Desde un punto de vista técnico, por lo tanto, se proporcionan los instrumentos para otorgar a la educación una capacidad estructurante sin precedentes. La educación explica tanto el crecimiento económico como la distribución justa de posiciones sociales. El principio meritocrático de igualdad, en consecuencia, establece también los límites y las condiciones de la actuación pública en educación por lo que respecta al principio de equidad. Garantizar la igualdad de oportunidades equivale a eliminar las barreras que puedan impedir el acceso a la educación que vayan más allá de las que se derivan estrictamente de las capacidades o las motivaciones de los individuos. En este sentido, la teoría del capital humano incorpora tanto potencialidad de legitimación como responsabilidad política en relación con la oferta educativa (Dale, 1989). De ahí que las comisiones gubernamentales se ocupen no solamente de patrocinar la vertiente tecnológica del funcionalismo, sino también los trabajos que ayuden a identificar dónde hay que invertir para paliar las desigualdades o las investigaciones que demuestren la existencia de movilidad social a través de la educación, corriente conocida como «empirismo metodológico» dentro del funcionalismo (Karabel y Halsey, 1977, pág. 16).

En España, a finales de los años sesenta, también se dejó sentir el impacto ideológico de la teoría del capital humano (De Miguel y Romero, 1969), que constituía un importante símbolo de modernización y de legitimación meritocrática para un régimen político autoritario en decadencia. En este sentido, la teoría del capital humano es funcional para la fracción tecnocrática que, desde los años sesenta, comienza a controlar el aparato estatal (Opus Dei), tanto para orientar la nueva política educa-

tiva —la Ley General de Educación de 1970 se fundamenta ideológicamente en los principios meritocráticos de la teoría del capital humano— como para legitimar la base de su poder, esto es, la adquisición de estatus sociales por medio de la educación y no por adscripción político-ideológica en sectores afines al régimen (partido, ejército, iglesia). En todo caso, en España, la teoría del capital humano tuvo mucho más una función de legitimación que de orientación real de las decisiones políticas. La consolidación de la escuela de masas, en España, coincidió prácticamente con la crisis económica de principios de los setenta, el aumento del paro de titulados y el consecuente inicio de la crisis fiscal del Estado. En plena crisis, la traducción práctica de los discursos políticos en medidas concretas fue especialmente problemática (Santos, 1992). A todo ello nos referiremos en el capítulo 5.

2.4. El funcionalismo reformista: educación e igualdad de oportunidades

El impulso que recibieron las investigaciones sobre educación e igualdad de oportunidades fue motivado tanto por la ideología igualitarista del momento como por la propia tradición académica anglosajona de las ciencias sociales, con una clara preferencia por la metodología positivista. En Gran Bretaña, especialmente, la influencia socialdemócrata de la posguerra dio lugar a una línea de investigación de «aritmética política», preocupada básicamente por el análisis dinámico de la relación entre educación y movilidad social, que se mantuvo a lo largo de los años setenta (Halsey y otros, 1980). El empirismo metodológico, en cualquier caso, sea por su función de legitimación política como por su necesidad de conseguir estatus científico, acotó el tipo de variables manejables en la investigación, e, inicialmente, ignoró que la elevada correlación positiva entre origen social y éxito escolar pueda deberse a algo distinto a las aspiraciones personales o al coeficiente de inteligencia. Se trata, en definitiva, de una sociología que «tiende a confun-

dir lo empírico con lo estadístico, y frecuentemente prescinde de aquellos problemas que no pueden ser cuantificables» (Karabel y Halsey, 1977, pág. 18), o, como señala Lerena, «que practica como tónica dominante el doble lenguaje del empirismo, el del vacío formal y el del relleno estadístico» (Lerena, 1985, pág. 180), para concluir más adelante que «esta ausencia de un planteamiento teórico serio y de una conceptualización mínimamente rigurosa —ni rastro de los conceptos de poder, de ideología, de clases sociales— caracteriza, sobre todo hasta la primera mitad de los años sesenta, a la sociología estadounidense de la educación» (1985, pág. 182).

En plena expansión educativa, aumenta el interés público por contrastar el impacto de la educación en la movilidad intergeneracional (que ya se sospecha débil a partir de la segunda mitad de los sesenta) y por evitar el conflicto social potencial producto de las desigualdades educativas. Estudios como los de Blau y Duncan (1967), Coleman (1966), o Jencks y otros (1972), con distinta orientación e interpretaciones, son muestras del tipo de preocupación sociopolítica y académica. El trabajo de Blau y Duncan sobre la movilidad ocupacional y sobre el paso en las sociedades industriales de las formas de adscripción a las de adquisición de estatus, más allá de sus innovaciones metodológicas,¹³ ofrece dudas sobre el poder explicativo de los datos en relación a la independencia entre origen social y movilidad. Por otra par-

13. Duncan, concretamente, introdujo el «path analysis», técnica posteriormente muy utilizada en la investigación educativa, en el estudio de los efectos de la educación en la movilidad ocupacional. Sin embargo, esta técnica plantea problemas porque asume hipótesis controvertidas sobre la acumulación de los efectos entre posición escolar, posición social e ingresos. Boudon (1973) realiza una interesante crítica metodológica del modelo de Duncan, al señalar el impacto que la demanda de educación tiene sobre el deterioro de las posiciones escolares relativas de los individuos de la misma clase social, por lo que se reducen las expectativas sociales asociadas a los niveles escolares inferiores. Al ser un proceso dinámico, existen discordancias entre la distribución de posiciones educativas y la jerarquía ocupacional, que el modelo de Duncan no contempla.

te, su análisis es estático en la medida en que no distingue entre movilidad neta y estructural, ignorando por lo tanto cuánta movilidad es debida al «desplazamiento vertical» de la estructura ocupacional. Sus conclusiones acerca de la inexistencia de efectos entre la herencia familiar y el estatus ocupacional, son cuanto menos cuestionables, ya que, como escriben Karabel y Halsey, «si, como señalan Bourdieu y otros autores, la herencia de estatus en las sociedades modernas tiene lugar por medio de la transmisión de “capital cultural”, la distinción entre adscripción y adquisición deja de tener sentido» (1977, pág. 19). En resumen, el estudio de Blau y Duncan es una buena ilustración del tipo de investigaciones sobre igualdad de oportunidades a través de la educación, que, con datos que explican la mitad (o menos) de la varianza, tienden a ofrecer conclusiones políticamente bien orientadas.

Paradójicamente, las conclusiones de Blau y Duncan sobre la «desaparición» del efecto de la herencia familiar se publican cuando el Informe Coleman¹⁴ (1966) identifica la «privación cultural» familiar, y no cualquier otro tipo de *input* educativo, como la principal causa de las desigualdades educativas. La presión de los movimientos sociales y la falta de igualdad real de oportunidades educativas condujo al gobierno estadounidense a encargar este informe, el cual se esperaba que mostrase las carencias de recursos en determinadas escuelas como principal factor explicativo de las diferencias de rendimiento educativo en función de la raza o del origen social de los individuos. Se trataba, pues, de disponer del fundamento empírico, y de conocer los ámbitos concretos de intervención, que pudieran legitimar una intervención masiva en programas y recursos educativos para las escuelas con elevadas tasas de alumnos «en situación de riesgo».

Las conclusiones del Informe Coleman son controvertidas, pero tuvieron un impacto significativo sobre la reorientación de la política educativa, especialmente con relación al «enfriamiento de las expectativas refor-

14. Un informe de características parecidas, el *Plowden Report*, se publicó el mismo año en Gran Bretaña.

mistas de los años sesenta» (Gil Villa, 1994, pág. 96) y al planteamiento de la lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades educativas. Desde un punto de vista metodológico, los resultados de Coleman son discutibles. Coleman sostiene que si no existen diferencias en los *inputs* de las escuelas de niños blancos y negros, las diferencias en el rendimiento académico se localizan en los déficit culturales de las familias. Sin embargo, esta relación causal se establece sin disponer de datos cualitativos sobre los procesos que tienen lugar en el interior del aula¹⁵ ni sobre los componentes de la vida familiar que permitan identificar el «capital cultural» de las familias.

Sin embargo, nada de esto impidió una cierta «revolución», a partir del trabajo de Coleman, en la lógica de intervención pública en la educación y en el propio concepto de igualdad de oportunidades. Así pues, sus resultados proporcionaban una explicación al fracaso de los programas de educación compensatoria basados en los *inputs* de las escuelas (gastos por alumno, equipamientos, ratio alumnos-profesor, etc.), que no conseguían alterar los resultados de los alumnos procedentes de las clases desfavorecidas. Este hecho dio lugar, por un lado, a la reaparición de posiciones genetistas —Jensen o Eysenck— que, ante el fracaso de las medidas reformistas, atribuían a la inteligencia y, sobre todo, a la herencia la capacidad explicativa de las diferencias educativas (Gil Villa, 1994, pág. 93). Se encuentra así una explicación posible a la relación entre clase social y rendimiento académico, que en última instancia se basa en otorgar a la segunda variable valor de determinación sobre la primera. Por otro lado, y de forma más aceptada socialmente, cobraron fuerza las explicaciones de la «privación cultural», aparecidas ya en los años cincuenta, cuyo argumento explicaba que ciertos programas de educación compensatoria fracasan por-

15. Karabel y Halsey (1977, pág. 21) señalan que, en su estudio, Coleman disponía de indicios para analizar los procesos internos de las escuelas, puesto que según sus propios datos las diferencias entre alumnos pertenecientes a las minorías y el resto de la clase aumentan cuanto mayor es el tiempo de escolarización.

que intervienen más sobre las aptitudes que sobre las actitudes de los individuos ante la educación. El handicap cultural de muchos alumnos se debe al escaso valor que sus familias otorgan a la educación y a las condiciones familiares que dificultan la presencia de motivación por el estudio (Reissman, 1953). Se trata, pues, de un problema más relacionado con las aspiraciones de las clases sociales que con las propias capacidades innatas de los individuos.¹⁶

Nos encontramos, llegados a este punto, con una alteración importante de una de las premisas sobre las que se sostiene la idea de igualdad de oportunidades de la sociología de la educación funcionalista. Porque si se reconoce que el alumnado no accede a la institución escolar en unas condiciones materiales y con actitudes idénticas ante el aprendizaje, no es suficiente un papel pasivo de la escuela —de simple ordenación de individuos— para garantizar la igualdad de oportunidades. Es decir, a partir del Informe Coleman toma sentido considerar un tipo de intervención pública que vaya más allá de garantizar simplemente la igualdad de acceso a la educación y que tenga en cuenta, en cambio, la igualación de resultados académicos. Asimismo, la explicación del handicap cultural produce otra alteración importante de las premisas funcionalistas de la educación, ya que contempla la posibilidad del grupo social como unidad con unas determinadas características sobre el que intervenir, y amplía la política de intervención centrada exclusivamente en los individuos. Se produce, de este modo, una reorientación de las políticas contra el fracaso escolar, a partir de la hipótesis de que

la intervención precoz y sistemática podría aumentar la capacidad de adquirir conocimientos escolares en los ni-

16. Bernstein (1988), por otra parte, criticó en esos años la idea de privación cultural familiar. Según el sociólogo inglés, el concepto de educación compensatoria distrae la atención de la escuela para situarla en la familia, dando por supuesto la existencia de un déficit cultural familiar y, por lo tanto, menospreciando las realizaciones culturales de muchas familias.

ños víctimas de esos handicaps de origen familiar. De esta forma se comenzaron a favorecer los programas de enseñanza compensatoria. Su principal propósito era aportar al niño estímulos educativos previa o paralelamente a la enseñanza que recibían junto con el resto de sus compañeros, a fin de contribuir a corregir o compensar las carencias culturales familiares (Gil Villa, 1994, págs. 94-95).

El cambio de orientación en el concepto de igualdad de oportunidades es también visible en los programas de investigación-acción que se impulsaron, especialmente en Gran Bretaña, desde finales de los sesenta. El establecimiento de las *Educational Priority Areas* (Halsey, 1972) es un ejemplo de la incorporación del principio de «discriminación positiva» como estrategia política viable, así como de la relación explícita entre las necesidades de intervención pública y la investigación sociológica en educación (A. Hinojal, 1991, pág. 93).

Pero los virajes en la lucha contra el fracaso escolar y, en general, contra las desigualdades educativas, no consiguió alterar una realidad de diferencias educativas y sociales que acabó por significar el principio del fin de una sociología de la educación positivista, que en los años cincuenta y en los sesenta informó y orientó las políticas educativas en los países capitalistas avanzados. A finales de los sesenta y principios de los setenta, el desencanto con el reformismo educativo y con las esperanzas de cambio social por medio de la educación hicieron girar el rumbo de la sociología de la educación en varias direcciones. De ello nos ocuparemos a partir del capítulo siguiente.

Sin embargo, sin apartarnos del empirismo metodológico, podemos referirnos al estudio de Jencks y otros (1972), *Inequality*, como al primer indicador crítico con el reformismo educativo. El principal resultado del estudio de Jencks es la demostración de la separación entre las distribuciones de las posiciones educativas y las de los estatus ocupacionales y de los ingresos. Las reformas escolares, por lo tanto, de poco sirven para facilitar la movilidad social, ya que factores como el origen social familiar o la «suerte» explican más varianza en los in-

gresos o en los estatus ocupacionales que el nivel educativo. Tampoco en este caso, al igual que en el Informe Coleman, las estadísticas hablan por sí mismas. El hecho de comparar la varianza explicada por la educación con el total de varianza no explicada es, según el propio Coleman, una demostración de «habilidad y uso altamente motivado de las estadísticas» (citado en Karabel y Halsey, 1977, pág. 23). Sus conclusiones hay que situarlas, por lo tanto, en el marco del polémico propósito de su libro, que no era otro que el de mostrar la ineficacia de las reformas educativas como medio para la igualdad social.¹⁷

El estudio de Jencks supone, en definitiva, no considerar siquiera las reorientaciones reformistas que había apuntado el Informe Coleman por medio de la educación compensatoria del handicap cultural o de otras políticas dirigidas a la igualación de resultados. La crítica a la escuela como mecanismo para la igualdad le conduce a considerarla como una institución marginal, sin detenerse en evaluar lo que en realidad la escuela realiza como mecanismo para la *desigualdad*, tanto por medio de la selección, como por la transmisión de la interiorización del fracaso. Para Jencks, simplemente, hay que abandonar la escuela como instrumento útil para la igualdad social y pasar a considerarla como un fin en sí misma.

Inequality dio lugar a numerosas réplicas y contraréplicas en las revistas de educación más prestigiosas, efecto perfectamente comprensible si se tiene en cuenta que la aceptación absoluta de sus resultados suponía la ruptura de la base fundamental de la sociología de la educación funcionalista y, sobre todo, una crisis de legitimación política muy importante. Si la educación no se mostraba útil como mecanismo igualador de las oportunidades sociales, significaba que no había institución social que facilitara la movilidad social, y con ella, el

17. Jencks, por medio de la simulación, demuestra incluso que ni con una igualdad educativa total se conseguiría un efecto de igualación en las rentas individuales superior al 21 % (Jencks, 1973, pág. 160).

funcionamiento meritocrático de la sociedad. No se trataba, por lo tanto, simplemente de una «crisis científica», sino de una erosión de las mismas bases de legitimación del Estado capitalista.

La polémica en torno a la relación entre igualdad educativa e igualdad social centró los debates de la sociología de la educación a partir de principios de la década de los setenta. De hecho, el debate presenta la controversia suficiente como para deslegitimar el principio de que el acceso a la educación suprime el problema de la relación entre educación y origen social, pero no la contundencia suficiente como para marginar completamente, como pretende Jencks, a la escuela democrática como institución que tiene algún tipo de impacto sobre la estratificación y la movilidad social. Esta ambigüedad aparente encontró respuesta en el estudio de las desigualdades educativas de Boudon (1983a). Además de realizar un análisis pormenorizado de los factores que influyen sobre las probabilidades de éxito educativo, el trabajo de Boudon pone de manifiesto que el aumento de las tasas de escolarización en las sociedades industriales hace que disminuya la proporción de clases bajas con un nivel de estudios mínimo, e incluso que dichas clases sociales ganen más en términos absolutos. Ello hace disminuir, aunque muy lentamente, las desigualdades educativas entre clases. Este impacto del aumento de la escolarización sobre la igualdad o desigualdad educativa es variable en función del período analizado. En determinados momentos históricos, el aumento de la escolarización de las clases bajas puede no garantizar mayor igualdad educativa, sino incluso más desigualdad si el incremento de la escolarización de las clases superiores es mayor. Puede, por lo tanto, que aumenten las oportunidades educativas sin que ello repercuta siempre en un aumento de la movilidad social (Boudon, 1983b).¹⁸

18. Para el caso español, por ejemplo, no todos los estudios coinciden en un sentido u otro. Así, por ejemplo, Lerena (1986) demuestra cómo el incremento en términos absolutos del acceso a la educación universitaria de las clases trabajadoras entre 1976 y 1980 no reduce las diferencias de participación en la enseñanza superior entre clases.

Sin embargo, Boudon también muestra que el nivel educativo es tanto más determinante del estatus adquirido cuanto más bajo es el origen social del individuo. Sus conclusiones, lejos del derrotismo de Jencks, valoran los efectos positivos que las reformas pueden producir sobre la igualdad educativa.

Las aportaciones de Boudon son importantes porque demuestran que la relación entre educación e igualdad social es más compleja de lo que plantea el estudio de Jencks. Dependen de numerosos factores actitudinales (las pautas de arbitraje entre beneficio y riesgo por clase social, el tamaño de la familia, etc.) y de la evolución de la demanda y acceso a los diferentes niveles educativos de los grupos sociales, lo que en buena medida explica que la estratificación educativa y la social se estructuren por medio de lógicas diferentes. En cualquier caso, lo que sí se puede concluir es que si bien la educación no asegura ni la movilidad social ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales, no hay oportunidades *sin* educación. La educación pasa así a ser una condición necesaria pero no suficiente para la movilidad ocupacional y social (Subirats, 1980), fenómeno que, como veremos a continuación y como lo demuestra la continua expansión de la demanda educativa, es percibido por los individuos.

Carabaña (1993), por su parte, comparando datos del Censo de 1970 y del de 1981, muestra la disminución de las desigualdades educativas entre categorías socioeconómicas. Se puede objetar a Carabaña, sin embargo, que sus conclusiones son lógicas teniendo en cuenta la escasa participación en la enseñanza superior de las clases trabajadoras en 1970 —fenómeno que él mismo revela en un estudio anterior (Carabaña, 1983). Por otra parte, como muestran los datos de Torres Mora (1991), el incremento en el acceso a la educación superior de las clases trabajadoras se concentra más en los estudios de ciclo corto que en las facultades, así como en estudios de letras que en estudios de ciencias. Éste es un típico efecto de la sobreeducación: la diversificación y jerarquización de la enseñanza superior y la tendencia a que las clases trabajadoras accedan a los tipos de estudio más devaluados.

2.5. La crisis del paradigma funcionalista de la educación

El desencanto reformista derivado de los trabajos de Coleman o Jencks y los primeros síntomas de desempleo de titulados y de sobreeducación abrieron, desde principios de los años setenta, el espacio para la ruptura con el paradigma funcionalista de la educación y para la aparición de críticas a la teoría del capital humano. Este tipo de críticas se centraron en la redefinición de la relación entre educación y empleo y en cuestionar el papel mediador de la productividad entre ambas instituciones y en la relación entre educación y salarios. Por otra parte, no solamente se produjeron críticas «desde dentro», sino que tuvo lugar una sustitución del paradigma académico dominante. Al mismo tiempo que perdían fuerza las tesis funcionalistas del papel de la educación para el desarrollo económico y para la igualdad social, una tesis crítica alternativa irrumpió con fuerza en la sociología de la educación: la escuela no solamente no propicia la igualdad social sino que cumple justamente la función contraria, es decir, la de reproducir las desigualdades sociales ya existentes. De las teorías de la reproducción y la correspondencia, por su influencia teórica y empírica en la sociología de la educación, nos ocuparemos en el capítulo siguiente. Veamos ahora algunos aspectos del debate de la relación entre educación y empleo, en el que podemos distinguir dos tipos de críticas: las que se basan en los principios que rigen el funcionamiento del mercado de trabajo, tanto en la determinación del salario como en las posibilidades de acceso al mercado laboral, y las que cuestionan directamente la existencia de relación entre educación y productividad, independientemente de las fuerzas que determinan el precio del trabajo.

2.5.1. *La crítica de Thurow*

En un artículo publicado en 1972, el economista norteamericano Thurow (1983) escribe una de las críticas

más rotundas a la teoría del capital humano. Thurow aporta evidencias cuantitativas que refutan la teoría del capital humano, como es por ejemplo la tendencia opuesta entre 1950 y 1970 en los países pobres entre la evolución del nivel educativo de la población, que aumenta en términos absolutos, y el aumento relativo de la pobreza. Tampoco la economía en los países desarrollados ha aumentado al mismo ritmo que lo ha hecho la tasa de población con estudios universitarios. La valoración de los datos le permite afirmar que no es la capacidad intelectual ni los años de educación lo que puede explicar las diferencias salariales, sino el propio funcionamiento del mercado de trabajo.

Según Thurow, la teoría del capital humano considera válido el supuesto de la economía neoclásica de que el mercado de trabajo se rige por la competencia por el salario («wage competition»). De ahí que esta teoría sostenga que los aumentos de educación de las clases desfavorecidas producirán una tendencia a la igualación de las remuneraciones entre los trabajadores más cualificados y los de menor cualificación. Sin embargo, la realidad indica que se producen situaciones de paro de titulados sin que ello repercuta en una disminución de los salarios de los trabajadores cualificados. Thurow rechaza el principio de la competencia salarial para afirmar que el funcionamiento del mercado de trabajo se rige por otro principio, el de la competencia por los puestos de trabajo («job competition»). El mercado de trabajo lo que hace no es ajustar la demanda a la oferta de cualificaciones, sino posicionar a los individuos en las distintas escalas de preparación. Existen, según Thurow, «colas de empleo» (Thurow, 1983, pág. 163) en función de las cualificaciones, que certifican las distintas capacidades de aprendizaje e, indirectamente, indican al empresario el tiempo de formación que requerirá el trabajador. Los años de educación, por lo tanto, son para el empresario un indicador de la inversión en tiempo y dinero necesarios para el desempeño del puesto de trabajo. La teoría del filtro de Arrow (1991) refuerza este argumento, al basarse en la imposibilidad real por parte del empresario de conocer las productividades potenciales de los in-

dividuos en el momento de la contratación y confiar en la educación superior como filtro de los individuos más capaces.

Thurow consigue explicar de este modo algo que resultaba inexplicable para la teoría del capital humano, como es la existencia de sobreeducación. En efecto, la teoría del capital humano postulaba que cualquier exceso de oferta laboral de una cualificación determinada produciría un ajuste automático de las relaciones entre cualificación y salarios y de los comportamientos individuales en relación con la demanda de educación, de tal modo que la economía siempre tendería hacia el pleno empleo. Pero a partir de la crisis económica de los setenta, la demanda de educación no sólo disminuye, sino que se incrementa, a pesar de que existen titulados con subempleo y sin empleo. La posición de Thurow sobre la competencia por los puestos de trabajo permite comprender que exista sobreeducación, ya que los individuos preferirán seguir invirtiendo en educación, no a partir del cálculo de las tasas de rendimiento, sino como «estrategia defensiva» (Thurow, 1983, pág. 169), puesto que es preferible aguardar en la cola de los mejores empleos aunque nada garantice una inserción inmediata en el mercado de trabajo.

La crítica de Thurow a la teoría del capital humano dirige la mirada hacia el empleo para comprender tanto el acceso al mercado de trabajo como la remuneración del trabajador. Conecta, en este sentido, con las teorías de la segmentación del mercado de trabajo que se desarrollaron en los años setenta (Doeringer y Piore, 1985; Edwards y otros, 1975), cuya tesis central es que la determinación del salario depende del segmento en que se halle el trabajador. Los mercados de trabajo primario —puestos que requieren cualificación, estables y bien remunerados— y secundario —constituido por empleos inestables, sin requerimientos de cualificación y baja remuneración— funcionan de forma independiente el uno del otro, tanto por lo que se refiere a la oferta y demanda de trabajo como a la determinación del salario. Pero es que además, según los mismos autores, no es la educación el factor que permite explicar las diferencias sa-

lariales, sino atributos como el sexo, la raza o los hábitos. Al igual que en el planteamiento de Thurow, desde las teorías de la segmentación del mercado de trabajo se puede interpretar que los individuos inviertan en educación como estrategia defensiva, es decir, para evitar «quedarse» en el mercado de trabajo secundario, con pocas expectativas de mejora económica y laboral y con la práctica imposibilidad de acceder a otro segmento del mercado de trabajo.

2.5.2. Sobre la relación entre educación y productividad

Las críticas mencionadas no profundizan en la relación entre educación y productividad más allá de asegurar que el ritmo de crecimiento de la remuneración del trabajo no se corresponde con el ritmo de crecimiento de los niveles educativos, o que no se producen ajustes automáticos en el precio del trabajo en función de la oferta y la demanda de cada nivel de cualificación. El cálculo de la productividad, en sí mismo, es complicado, ya que si el valor del producto viene fijado por su precio, intervienen factores —especialmente las relaciones de intercambio del producto— que alteran el mismo. Es, por lo tanto, el mercado el que determina el valor del producto. Pero la remuneración del trabajo poco tiene que ver con el mercado. De hecho, algunos teóricos del capital humano reconocen que las diferencias salariales pueden no ser siempre el reflejo de las diferencias en las productividades marginales. Bowen (1972, pág. 75), por ejemplo, se refiere a la «producción ostentosa» cuando algunos empresarios emplean a personal sobrecualificado, pagándoles el salario correspondiente a su cualificación, para el desempeño de determinados empleos, debilitándose de este modo la relación entre salario y productividad marginal.

Esto, sin embargo, parece poco verosímil puesto que querría decir que los empresarios tienen motivaciones distintas a la maximización de los beneficios a la hora de remunerar a sus empleados. Parece más lógico pensar que la inexistencia de relación entre los salarios y la pro-

ductividad del trabajo guarda mayor relación precisamente con el hecho de que los empresarios persigan la maximización de los beneficios y, en consecuencia, no remuneren en función de la productividad del trabajo. Como han señalado Bowles y Gintis desde una perspectiva marxista, «en la relación del trabajador con el capitalista, el funcionamiento del mercado es el siguiente: el aspirante a empleado acepta poner su fuerza de trabajo a disposición del capitalista a cambio de un salario. El trabajo real proporcionado por el individuo no se determina, en cambio, en la esfera de las relaciones de intercambio» (1983, pág. 199). Desde el marxismo, por consiguiente, el salario no es expresión de la productividad del trabajador, sino que viene determinado por la tasa de explotación del trabajador.

Aun así, nada de esto descarta que aún pueda cumplirse la primera parte de la ecuación de la teoría del capital humano, esto es, que la educación aumenta la productividad laboral, en la forma de otorgar determinadas capacidades o habilidades directamente aplicables en el proceso de trabajo. Incluso teniendo en cuenta que los empresarios utilizan la educación superior como filtro para la contratación (Arrow, 1991), como *señal* de las capacidades que disminuye la incertidumbre (Spence, 1973), se puede asegurar que nada tenga que ver la educación con la productividad de los individuos.

La respuesta a esta cuestión es compleja y ha dado lugar a resultados contradictorios. Taubman y Wales (1973), por ejemplo, hallaron una relación entre capacidad y salarios a partir del segundo empleo. En su opinión, la educación superior actuaría como filtro en el proceso de contratación, pero después los más capacitados serían los que obtendrían mejor salario, pudiéndose corregir así los posibles errores iniciales del proceso de contratación. Riley (1973), en otro estudio, distingue entre empleos donde es fácil observar la relación entre educación y productividad y los empleos donde no lo es. En los segundos, el «screening» o selección por educación será más intensa, pero en los primeros la remuneración responderá a la capacidad y, por lo tanto, a los años de

escolarización. Con una metodología completamente distinta, Berg (1970) intentó evaluar la relación entre educación y productividad por medio de la observación y el cálculo de las aportaciones de diferentes grupos de individuos. Sus resultados no permiten establecer relación alguna, y, en algún estudio de caso, Berg llega incluso a la conclusión inversa, es decir, de que son los trabajadores menos cualificados los más productivos.

La imposibilidad de establecer una relación estricta y unívoca entre educación y productividad cuestiona el supuesto «fuerte» de la teoría del capital humano, según el cual el conocimiento adquirido gracias a la educación proporciona la capacitación técnica que hace al trabajador más productivo y que ésta es precisamente la causa de un salario mayor. Sin embargo, no por no poder demostrarse esta relación los individuos dejan de invertir en educación ni esta inversión privada deja de ser provechosa. Sea por la segmentación del mercado de trabajo o por los mecanismos de selección de los empleadores, los individuos perciben el valor positivo de la inversión educativa. A pesar de las interpretaciones de Jencks, evaluadas anteriormente, diversos estudios demuestran que la educación, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo xx, proporciona beneficios monetarios y mejora los estatus ocupacionales en términos absolutos (Carabaña, 1983; Boudon, 1983), aunque, como ya hemos señalado, ello no reduzca automáticamente las desigualdades sociales. Por lo tanto, la imposibilidad de establecer una relación entre educación y productividad consigue explicar el fallo de la teoría del capital humano a nivel macroeconómico (como lo demuestra el hecho de que la tasa de crecimiento de la renta nacional sea inferior a la de la inversión social en educación), pero no en términos microeconómicos. Como ha señalado Blaug (1982), la inversión en capital humano tiene pleno sentido, desde un punto de vista individual, porque la tasa de rendimiento es positiva, independientemente de los factores que la expliquen (remuneración de la productividad o acceso a las categorías socioprofesionales mejor remuneradas).

Paradójicamente, la validez de la versión «blanda» de la teoría del capital humano, que permite compren-

der el fenómeno de la continua expansión de la demanda educativa y de la sobreeducación, implica que tenga sentido el gasto privado en enseñanza pero no así el elevado nivel de financiación pública de los sistemas educativos. Se deteriora, de este modo, uno de los argumentos fundamentales que en los cincuenta y sesenta justificaron el despegue del gasto público educativo en los países del capitalismo avanzado; es decir, que la inversión pública en educación es el motor del desarrollo y el crecimiento económico. Las implicaciones de esta constatación son claras, tanto por lo que se refiere al giro del discurso político o académico, con títulos tan explícitos como *La crisis mundial de la educación* (Coombs, 1985) o, en España, *Universidad, fábrica de parados* (Moreno y De Miguel, 1979), como por lo que respecta a la desaceleración progresiva del gasto público educativo. Sin embargo, la responsabilidad de la educación como política social consolidada en la década de los sesenta, provoca que cualquier recorte en este u otro gasto social comporte un elevado precio en términos de legitimidad del Estado (Dale, 1989). La actuación pública en educación se enfrenta a una demanda educativa en expansión que no reacciona según la «lógica de mercado» a la ruptura de la relación entre educación y empleo, y que, a pesar del creciente paro de titulados, intenta a través de la educación defenderse de la proletarización.

Se produce así, específicamente en el terreno educativo, lo que Offe (1990) denomina inteligentemente «crisis en la gestión de la crisis» refiriéndose a las políticas sociales, que aparece cuando cualquier decisión gubernamental tiene consecuencias negativas sobre la crisis fiscal del Estado o sobre la capacidad de legitimación del mismo. Los recortes en el gasto público acentúan el conflicto social, mientras que si el Estado responde a la presión estudiantil y de otros movimientos sociales por medio de la expansión educativa, existirán problemas de financiación. Además, si el mercado de trabajo no absorbe a los titulados, la mayor sobreeducación, producto de la masificación del sistema educativo, hará aumentar el descontento social, como lo

demuestran los movimientos estudiantiles de finales de los años sesenta.

La crisis de la relación entre educación y empleo, en definitiva, alteró las pautas de la racionalidad política en este terreno, hasta entonces guiadas únicamente por la continua expansión de los sistemas de enseñanza. La nueva situación ha impulsado a algunos autores a considerar que, a partir de esa década, lo único que explica el interés del Estado por la educación es el ocultamiento del paro (Braverman, 1974) o el mantener a los alumnos «aparcados» en el sistema educativo (Paci, 1973). Esta interpretación, en mi opinión, infravalora la actuación reactiva del Estado en educación, que se deriva directamente de la articulación y capacidad de la sociedad civil para incidir sobre la política educativa y que plantea importantes problemas de legitimación a la acción política. Sobre esta cuestión volveremos más adelante, cuando nos ocupemos de la sociología de la política educativa.

2.6. Comentarios finales

La sociología de la educación entre 1950 y 1970 se consolidó como especialidad de la sociología. La necesidad en el período posbélico de reestructuración económica y social de las sociedades industriales explica además que se trate de una sociología de la educación más estrechamente vinculada a los problemas sociales —definidos oficialmente por los estados— que a los sociológicos. Ello nos ha permitido explicar y comprender por qué el objeto de estudio de la sociología de la educación funcionalista es el de la relación entre educación y empleo, tanto en su dimensión técnico-económica como en su dimensión social, o lo que es lo mismo, tanto por lo que se refiere a la educación como variable independiente en la explicación del crecimiento de la renta nacional como por lo que respecta a su capacidad estratificadora.

Las críticas evaluadas y la nueva sociología de la educación de comienzos de los setenta modificaron el pano-

rama de la investigación educativa, tanto desde el punto de vista de la definición de los objetos de estudio relevantes como desde el punto de vista metodológico. Sin embargo, la crisis del paradigma funcionalista de la educación, aunque lógica y justificada, no debe hacernos infravalorar las aportaciones fundamentales que nos ha dejado esta orientación de la investigación educativa. Entre estas aportaciones, y más allá de un avance notable en el uso de las técnicas de investigación social aplicadas a la educación, creo que conviene destacar un aspecto fundamental que persistirá, de forma explícita o latente, en la sociología de la educación posterior a 1970. Se trata de la idea de la educación como inversión, que revolucionó tanto el comportamiento social y privado ante la educación como la propia orientación de la investigación educativa, dando pleno sentido al estudio de la educación desde las ciencias sociales y no solamente desde las ciencias denominadas «de la educación». Si la educación es inversión privada y social, la existencia de rendimiento de la misma convierte al estudio económico de la educación en fundamental, por cuanto los costes y beneficios sociales y privados de la educación pueden ser explicativos de los cambios en los niveles y distribución de la renta nacional y privada. Desde un punto de vista sociológico, la educación como inversión tiene un enorme interés no solamente porque da lugar al estudio de la relación entre movilidad educativa y movilidad social o al análisis de las probabilidades de acceso a la educación de los distintos grupos sociales, sino porque, desde la sociología crítica, se pasa a conceptualizar la educación como espacio de relaciones de poder y de conflicto.

En el capitalismo tardío la educación es fundamental para comprender la estructura social y los cambios en las posiciones sociales, y no solamente desde el punto de vista económico sino también simbólico. En la terminología de Bourdieu, la educación es constitutiva del «habitus» y, por lo tanto, del capital cultural de los individuos. Y esto, si se quiere, hace más intangibles los beneficios de la inversión educativa, pero en ningún caso anula la importancia del concepto, sino todo lo contrario.

Aunque el paradigma sociológico dominante cambie, por lo tanto, debemos a la sociología de la educación funcionalista la lucidez de identificar a los sistemas educativos como instituciones clave para comprender la estructura social, porque con ello cobra sentido el estudio de las luchas *por* la educación y *en* la educación. En este sentido, las críticas a la teoría del capital humano que se han centrado en querer demostrar la importancia del componente de consumo de la educación (Shaffer, 1972), aunque no pueden considerarse desacertadas, son ingenuas por cuanto pretenden deteriorar un argumento que no sólo está en la base de la teoría del capital humano, sino también en la comprensión del cambio educativo y social de las sociedades industriales a partir de la segunda mitad del siglo xx.

No obstante, las críticas hasta ahora evaluadas sobre la relación entre educación, productividad y empleo, o acerca de la relación entre educación e igualdad de oportunidades, son críticas «desde dentro», en la medida en que no se alejan de una concepción liberal de la educación y de la estructura social ni del individualismo metodológico. Excluyen, pues, tanto las regularidades grupales de comportamiento como el conflicto de clase. La crítica de Bowles y Gintis a la teoría del capital humano es extensible a las propias críticas hasta ahora observadas:

Al restringir su análisis a la interacción de las preferencias individuales exógenamente dadas, las materias primas (capacidades individuales) y las tecnologías alternativas de producción, la teoría del capital humano excluye la importancia de la clase y el conflicto de clase para la explicación de los fenómenos del mercado de trabajo. Sin embargo, en nuestra opinión, sólo mediante un análisis explícito de clase se puede dar cuenta de fenómenos básicos como la estructura de los salarios, los atributos individuales valorados en el mercado de trabajo y las relaciones sociales del propio proceso educativo (Bowles y Gintis [1983a], pág. 198).

En la sociología funcionalista, no hay, por lo tanto, una teoría de la reproducción social, mientras que la teo-

ría de la producción se reduce a relaciones técnicas, pero no sociales. La deficiencia fundamental es que esta omisión de la dimensión social reduce la función social de la educación a la producción de recursos humanos útiles para el crecimiento económico y para el cambio de estatus, e ignora tanto el posible papel de legitimación de la educación de las desigualdades económicas como el conflicto entre grupos para acceder a posiciones sociales privilegiadas.

Si se introduce la consideración de que la educación puede cumplir una función social diferente a la asignada social y políticamente, entonces el análisis sociológico de la educación debe cambiar totalmente: en su aproximación teórica, en la definición del objeto y en las propias metodologías de investigación. Esto es visible a partir de la década de los setenta, aunque ello no significa que el cambio sea brusco ni homogéneas las aproximaciones alternativas, tanto teórica como empíricamente. De reflejar esta variedad nos ocuparemos en el capítulo siguiente. Señalemos, por el momento, en qué la nueva orientación de la investigación educativa supera al paradigma funcionalista a nivel macro y microsociológico, con lo que conseguiremos resaltar las carencias principales de dicho enfoque.

Desde un punto de vista macrosociológico, la explicación de la relación entre educación y sociedad incorpora tanto la dimensión social de la producción como una teoría crítica de la relación entre educación y reproducción social. Para la nueva aproximación, el análisis de la determinación del salario, de las exigencias de cualificación por parte de las empresas o de los factores condicionantes del «screening», omite la dimensión de clase, tanto por lo que se refiere a las estrategias como a los procesos de negociación en el mercado de trabajo. Por otra parte, la incorporación de la variable clase social en el estudio de la oferta y la demanda de educación —sea desde una perspectiva neomarxista o neoweberiana— debilita el individualismo metodológico como aproximación al estudio de los factores explicativos del comportamiento público y privado ante la educación. La oferta y la demanda de educación pasan a ser considera-

das críticamente, es decir, no como cálculos «racionales» individuales o colectivos, sino como estrategias o trayectorias de clase. En efecto, tanto desde un punto de vista material como simbólico pueden existir comportamientos de clase que expliquen tanto la cantidad y tipo de oferta educativa como las trayectorias de formación de los individuos.

Se parte, en consecuencia, de una concepción del Estado completamente diferente. De la «bondad» de la concepción del Estado liberal latente en la aproximación funcionalista se pasa a una visión del Estado como aparato instrumentalizado por la clase dominante o como espacio donde se proyecta el conflicto de clases.¹⁹ La educación puede pasar a entenderse como institución donde se proyectan intereses sociales, sean éstos los de la reproducción de la propia institución o los de la producción de la clase capitalista. En consecuencia, tanto el estudio de *qué* enseñan las escuelas como de *a quién* enseñan debe ser fundamental, puesto que a través de ellos pueden llegar a dilucidarse los intereses de clase. Por otra parte, la demanda de educación ya no puede ser entendida homogéneamente como respuesta a las motivaciones, capacidades, aspiraciones y cálculos racionales individuales, sino que en su definición intervienen las estrategias de clase, cuestión especialmente importante en aquellas clases cuya posición y reproducción social depende fundamentalmente de la educación, tanto por lo que se refiere a la posición económica como a los estilos de vida.

Desde la nueva aproximación al estudio sociológico de la educación el alejamiento del paradigma funcionalista es completo, puesto que no sólo se abandona la «bondad» de la relación entre educación e igualdad social, sino que se identifica a la educación como institución que contribuye a la reproducción de las posiciones de clase y, por lo tanto, al mantenimiento de las desigualdades sociales.

19. Ya veremos en el próximo capítulo que no todos los autores incorporan una teoría del Estado en el análisis de las instituciones educativas. Éste es, por ejemplo, el caso de Bourdieu.

Desde un punto de vista microsociológico, la teoría de la socialización parsoniana se muestra débil tanto para el análisis de los factores que determinan los contenidos y los mensajes en el interior del aula, como para entender los procesos que conducen a la motivación por el éxito o la interiorización del fracaso escolar. Porque si la educación es un espacio de conflicto de intereses entre los grupos o es instrumentalizada por algún grupo social, las preferencias o las actitudes y aptitudes de los individuos no pueden ser consideradas como exógenamente dadas, sino como procesos que también son contruidos de forma significativa en la propia escuela. Aquello que pasa a ser relevante en el estudio de las relaciones en el aula no es, por consiguiente, el equilibrio entre la acción socializadora y motivadora del enseñante y los resultados académicos, sino todo tipo de formas de reproducción de las desigualdades que pueden estar motivadas por numerosos factores, como el código sociolingüístico familiar, el sexo de los individuos, los procesos de etiquetaje en el aula y las propias expectativas del profesorado, el origen étnico del alumnado, la socialización del profesorado, etc. La transmisión cultural en el interior del aula, en definitiva, produce una selección en base a criterios predefinidos y socializa con eficacia para que los individuos interioricen su éxito o fracaso en la escuela de forma personal. La misma idea de educación compensatoria, asociada a la privación cultural familiar, refuerza esta idea al señalar a la familia como causante de la falta de motivación o de las bajas aspiraciones de los individuos. La escuela, por lo tanto, no sólo es una institución que reproduce las desigualdades, sino que tiene capacidad para legitimarlas. Se convierte así en una institución clave, no para la expansión y legitimación de la igualdad de oportunidades, sino para la reproducción sin conflicto de las posiciones de clase.

La crisis de la sociología de la educación funcionalista, lógicamente, no es una crisis aislada. Coincide con la decadencia del funcionalismo norteamericano como paradigma dominante en la sociología (Gouldner, 1971), y, en general, con el escepticismo político y académico

acerca de las posibilidades del cuantitativismo como método científico infalible. En los años sesenta la sociología experimentó un cambio no solamente ontológico, gracias al resurgimiento del neomarxismo, sino también, en muchos casos, un cambio epistemológico y metodológico. La anulación funcionalista del agente perdió valor frente a nociones más humanistas —donde destaca por su importancia e influencia la sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1988)— y de la importancia de una sociología de la acción social que contempla no solamente el ajuste a los roles y la reproducción de la sociedad, sino también la capacidad del agente de «producir» la sociedad a través de las relaciones sociales (Touraine, 1978). Desde un punto de vista metodológico, el interaccionismo simbólico y la fenomenología facilitaron el uso de la etnometodología y las técnicas de análisis cualitativo dirigidas a captar las formas en que los individuos definen la realidad social en sus interacciones cotidianas.

La «nueva sociología de la educación» de los setenta dio respuesta a la decepción reformista de finales de la década anterior, enfatizando el pesimismo acerca del cambio social a través de la educación. Desde un punto de vista académico, el libro de Michael Young, *Knowledge and Control* (1971), supuso un punto de inflexión de la sociología de la educación. Sin embargo, las direcciones de la nueva sociología de la educación no fueron homogéneas, cuestión nada sorprendente si tenemos en cuenta que la ruptura con el funcionalismo se produjo tanto a nivel teórico como metodológico. Inicialmente, y a pesar de los mensajes lanzados por el libro de Young, la nueva sociología de la educación se ocupó mucho más de la elaboración teórica de la relación entre educación y sociedad que del estudio del currículum y de los procesos que tienen lugar en el interior del aula. A partir de la segunda mitad de los setenta, y fundamentalmente en los años ochenta, la investigación sociológica de la educación, especialmente en Gran Bretaña, «entró» en la escuela, prácticamente coincidiendo con el debilitamiento de las teorías de la reproducción. La polarización epistemológica y metodológica entre los niveles macro y mi-

rosociológicos, la incapacidad de establecer la relación entre ambos planos de análisis, y el «circuito cerrado» de la idea de reproducción y su imposibilidad para explicar el cambio educativo, acabaron por provocar también la crisis de las teorías de la reproducción y la aparición de nuevos planteamientos en la relación entre educación y sociedad.

3 CONFLICTO Y REPRODUCCIÓN EN LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El ritmo de cambio social de los sesenta y el impulso de los movimientos de izquierda, tanto a nivel social como académico, generaron las condiciones que acentuaban las contradicciones entre la ciencia social dominante, basada en el consenso y el equilibrio social, y una sociedad donde el conflicto político y social era cada vez más visible. Los movimientos estudiantiles en Europa y en Estados Unidos, el *Black Power* en norteamérica y otros movimientos sociales, son muestras del descontento social y del debilitamiento de la confianza social en las posibilidades del cambio tecnológico para el crecimiento económico y para la igualdad social. En este contexto, las propias experiencias de los investigadores sociales se alejan de lo que el funcionalismo sociológico es capaz de explicar y de lo que el empirismo metodológico puede demostrar. Surgía, en consecuencia, un espacio para la introducción del conflicto en la explicación de los fenómenos sociales, que, con pocas excepciones,¹ había quedado hasta entonces restringido al marxismo ortodoxo. En la sociología de la educación, el trabajo de dos teóricos fundamentales, Bourdieu en Francia y Bernstein en Inglaterra, es indicativo de la insatisfacción con el funcionalismo de una nueva generación de sociólogos que vive la contradicción entre su formación y so-

1. Ejemplos de estas excepciones son C. Wright Mills en Estados Unidos, Norman Birnbaum y David Lockwood en Inglaterra y Ralph Dahrendorf en Alemania (Karabel y Halsey, 1977, pág. 28).

cialización académica y la constatación de la realidad social cotidiana. Es muy posible, por otra parte, que esta contradicción sea explicativa de la combinación de influencias durkheimianas, parsonianas y marxianas que presenta la obra de ambos sociólogos.

Por lo demás, la ruptura con el funcionalismo ya hemos dicho que no es homogénea, y las formas de incorporar la idea de conflicto en la sociología de la educación son diferentes,² así como son también diferentes los fenómenos a explicar por cada una de las teorías. En este capítulo nos ocuparemos de reflejar las aproximaciones teóricas que basan la explicación de la relación entre educación y sociedad en la existencia de diferencias sociales jerárquicas que la institución escolar, de una forma u otra, contribuye a reproducir. Aunque no todos los autores utilicen el concepto de reproducción, lo que es común en todos ellos es que su teoría parte de la oposición al planteamiento funcionalista de la educación para la igualdad de oportunidades. Organizaremos la presentación de las teorías en función de su «distancia» con el paradigma funcionalista. De este modo, trataremos en primer lugar de la teoría credencialista neo-weberiana de Collins, en segundo lugar de la relación entre educación y reproducción cultural de Bourdieu y Passeron, y de las tesis del Bernstein de los setenta, y finalmente, de las teorías neomarxistas sobre la educación: la concepción de la educación como aparato ideológico del Estado de Althusser, la teoría de la doble red de Baudelot y Establet y la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis. Con todo ello quedarán reflejadas las principales teorías formuladas en la década de los setenta alternativas al funcionalismo.

2. Se puede considerar que la idea de conflicto en la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, como veremos, se encuentra en la diferencia entre la función social explícita y latente de la institución escolar, no en cambio en sus explicaciones acerca de la forma en que la reproducción cultural y social tiene lugar en el interior de la escuela.

3.1. La teoría credencialista de Randall Collins

La teoría credencialista de Randall Collins puede considerarse una base sociológica que complementa la teoría del filtro de Arrow y las críticas de Spence a la teoría del capital humano relativas a la relación entre educación y productividad. Partiendo de la teoría weberiana de las clases, especialmente de la idea de grupo de estatus — que sobrepasa las relaciones de mercado— y de su diferencia con el concepto de clase (y, por lo tanto, basándose en la idea weberiana de que el poder es más que económico), Collins critica duramente la idea funcionalista de que la expansión educativa responde a los cambios en la estructura productiva y a las nuevas necesidades ocupacionales. A partir de investigaciones empíricas sobre las necesidades de cualificación de los nuevos empleos en Estados Unidos, Collins señala que los individuos más cualificados no ocupan trabajos que requieren un elevado conocimiento y uso de la tecnología,³ sino puestos administrativos y burocráticos en el sector público y en grandes corporaciones privadas, que son en definitiva los que proporcionan mayor poder. El crecimiento de la burocracia, por lo tanto, explica mejor que la estructura productiva la inflación artificial de la educación, así como la lucha entre los grupos sociales por acceder y monopolizar los puestos de trabajo con los máximos niveles de remuneración, de poder y de estatus.

De forma lúcida y a partir de una revisión histórica, Collins pone de manifiesto que el prestigio de las profesiones liberales no es el resultado de la competencia técnica de las mismas, sino el producto de su capacidad de presión como grupo sobre el Estado y la capacidad para agudizar la dependencia de sus «clientes» (Collins, 1989,

3. Los hallazgos de Collins son muy sólidos si se tienen en cuenta los resultados recientes de las investigaciones sobre los cambios productivos y las nuevas necesidades de cualificación. Levin y Rumberger (1988) en Estados Unidos o Fernández Enguita (1992) y Buesa y otros (1992) para el caso español, señalan cómo el crecimiento de los empleos que requieren el conocimiento y uso de tecnologías innovadoras es bajo en relación con el crecimiento de los empleos no cualificados y precarios en el sector servicios.

pág. 194). En este proceso, la lucha, no sólo por el acceso, sino también por el monopolio de la educación, se convierte en fundamental. En efecto, las posiciones de poder y prestigio se adquieren por medio de la diferenciación entre los grupos, y no sólo en los conocimientos, sino sobre todo en los estilos de vida. Las formas de vestir, de habla, de presentación, etc., son discriminantes en la conducta de los diferentes grupos y constituyen rituales que han servido históricamente a los grupos de estatus para alcanzar posiciones de poder y privilegio. Por consiguiente, no es la productividad de los individuos lo que determina la obtención de los buenos empleos, sino las formas de presentación y los estilos culturales diferentes.

Collins identifica a la educación como mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos y como institución que otorga credenciales que permitirán el acceso a los mejores empleos. Los grupos dominantes luchan para que la educación constituya una señal de diferenciación y distanciamiento respecto a los otros grupos sociales, e intentan introducir cambios para revalorizar determinados títulos y devaluar otros. Lógicamente, según Collins, también es razonable que haya aumentado la demanda popular de educación, puesto que para determinados grupos el acceso a la educación les puede proporcionar una movilidad social ascendente. Lo que en realidad induce a las capas populares a demandar más educación no es la capacitación profesional que en ella puedan obtener, sino el acceso a la cultura de elite, ya que lo que otorga poder no es solamente la posición en el mercado de trabajo de los individuos. El interés por alcanzar las escasas posiciones de poder y prestigio provoca el conflicto y la competencia entre grupos sociales por situar a sus miembros en la cúspide del sistema educativo, y ésta, y no otra, es la explicación de la expansión de la educación.

Dentro de esta lógica, lo relevante de la educación, en consecuencia, no son ni los contenidos ni las habilidades cognitivas, sino que «lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho a la

propiedad, que con técnicas instrumentales o cognoscitivas» (Collins, 1989, pág. 26). Sin embargo, Collins realiza esta afirmación sin analizar el currículum escolar o los procesos de interacción que tienen lugar en las instituciones educativas. Curiosamente, la importancia que el mismo autor concede a los rituales en la identificación y diferenciación de grupos de estatus no le conduce a observar cómo la educación sirve y contribuye a esos procesos (Karabel y Halsey, 1977, pág. 32). Ésta es una clara debilidad de la teoría de Collins que, desde otro enfoque, será superada por Bourdieu y por Bernstein.

La visión conflictivista de Collins incorpora, en definitiva, las dos funciones sociales que Weber ya identificó para la educación: la preparación para los fines de la burocracia y el cultivo de unas formas de vida y unos estilos culturales (A. Hinojal, 1991, pág. 98). Lo más significativo de su aportación, sin duda, es la consideración del grupo como unidad que no solamente comparte unas condiciones materiales objetivas, sino unos intereses colectivos que le conducen a una acción homogénea. El conflicto, de este modo, no se introduce en el análisis de la educación únicamente como competencia individual, sino como recurso o estrategia de clase en la lucha por el poder. Pero quizá el defecto de Collins sea el no ver nada más que el conflicto entre los grupos por alcanzar posiciones de poder económico y político como última explicación de la lucha por la educación y de la propia evolución de los sistemas educativos. En este sentido, ignora por completo el papel del Estado en la expansión de los sistemas educativos (Ramírez y Boli, 1987; Green, 1990), prescindiendo por lo tanto del hecho de que la educación es un aparato del Estado, y reduce la lucha de los movimientos sociales a una lucha de posición. Curiosamente, el cuidadoso análisis de Collins respecto a la relación entre el auge de las profesiones liberales y la educación no es aplicado a los condicionantes de la propia expansión de la escuela de masas y del papel de los distintos agentes en ella. Esta carencia, no obstante, como veremos, no es exclusiva de Collins, sino que también lo es de las mismas teorías de la reproducción.

3.2. Educación y reproducción cultural

El credencialismo de Collins identifica una función social de la educación completamente diferente a la defendida por el funcionalismo. Así, la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social. Collins, sin embargo, no entra en la valoración concreta de las diferentes posibilidades culturales que tienen los grupos sociales en el acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas. En realidad, Collins no resuelve una cuestión básica: ¿por qué, si todos los grupos sociales tienen el mismo interés en la lucha por la educación, se producen cambios tan escasos en la participación de las distintas clases sociales en el sistema educativo y en las posiciones sociales de privilegio? y, en consecuencia, ¿qué es lo que motiva que esto ocurra cuando en cambio ha aumentado el acceso de las clases populares a la educación?

La aproximación a estas respuestas nos las proporcionan los teóricos de la relación entre educación y reproducción cultural. Bourdieu y Passeron, o Bernstein, entienden que el funcionamiento del propio sistema educativo, y más en concreto, la forma en que se ejerce la transmisión cultural explica que determinados grupos tengan prácticamente garantizado el éxito o el fracaso en su paso por el sistema de enseñanza. La idea de considerar la educación como reproductora de las diferencias sociales opone a estos autores a la idea funcionalista de la «bondad» de la educación. Sin embargo, su trabajo incorpora concepciones durkheimianas y parsonianas, cuestión comprensible si se tiene en cuenta que sus investigaciones empíricas y sus teorías se inician en un contexto de dominio del funcionalismo como paradigma interpretativo de la educación y de la sociedad. En el caso de Bourdieu y Passeron, la influencia funcionalista se aprecia en el mecanicismo perfecto del principio de reproducción. En otro lugar me he ocupado de subrayar el paralelismo que existe entre estos autores franceses y Parsons (Bonal, 1994). Aunque identifiquen

funciones sociales completamente opuestas, coinciden en la valoración del carácter sistémico de las relaciones educativas, y en la existencia de un principio de selección que orienta la acción educativa. En el caso de Parsons ya hemos visto que estas relaciones explican la motivación del logro y la asimilación de roles sociales fundamentales para el equilibrio social. El principio de selección, por otra parte, proporciona eficiencia social a la escuela, puesto que posibilita identificar a los verdaderos talentos. En el caso de Bourdieu y Passeron, como veremos, el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima, y hace posible la existencia de una selección en base a la proximidad o alejamiento de los individuos de la cultura dominante.

En Bernstein, autor que ha sido acusado tanto de funcionalista como de marxista, las influencias son múltiples. No es erróneo considerar, sin embargo, que sus teorías se desarrollan fundamentalmente en base a una teoría funcionalista de la sociedad. La influencia durkheimiana, que el mismo Bernstein reconoce, es localizable en la importancia concedida a la división social del trabajo como base explicativa de la articulación de las relaciones sociales, y, como consecuencia, en las bases de solidaridad mecánica u orgánica como principios que orientan el cambio educativo (de escuelas cerradas a abiertas) e incluso la estructura de relaciones de las familias de clase trabajadora —de orientación posicional— o de clase media —de orientación personal. Por otra parte, y a pesar de que Bernstein incorpora las relaciones de clase y la emergencia de las nuevas clases medias en la base de las formas de reproducción cultural y de los cambios pedagógicos (aspectos, que por otra parte, están ausentes en Bourdieu), sus teorías subrayan la adecuación funcional entre el sistema educativo y el sistema social, y dejan poco espacio para la idea de contradicción y para la acción social. Sin embargo, este problema no es exclusivo de Bernstein, sino que puede extenderse, como veremos, a todas las teorías de la reproducción de los años setenta. En mi opinión, las acusaciones al carácter funcionalista de las teorías de

Bernstein son únicamente fruto del contexto de emergencia del marxismo de los setenta y no consiguen criticar positiva o negativamente lo fundamental de su obra, es decir, la capacidad para llevar la relación entre educación y sociedad hasta el último rincón del aula, o, lo que es lo mismo, no solamente de la interpretación de la relación entre educación y trabajo, sino también de la misma comprensión del proceso de transmisión cultural.

El carácter estructuralista de las tesis de Bourdieu y de Bernstein ha sido matizado y reelaborado posteriormente por los mismos autores. Bourdieu, a pesar de no haber continuado con la investigación en el campo de la educación, en sus últimos escritos considera que las críticas a la teoría de la reproducción no han apreciado el carácter dialéctico intrínseco a la relación de dominación:

No veo cómo las relaciones de dominación podrían ejercerse sin comportar formas de resistencia. Los dominados, en cualquier universo social, siempre son capaces de ejercer cierta fuerza: la pertenencia a un campo implica por definición la capacidad de producir efectos (ni que sea provocando reacciones de exclusión por parte de los que ocupan posiciones dominantes) (Bourdieu y Wacquant, 1994, pág. 60).

Del mismo modo, Bernstein, en su reciente teoría de la estructuración del discurso pedagógico, introduce la idea de la existencia de una brecha en el discurso pedagógico, que puede ser tanto constreñidora como posibilitante:

El dispositivo pedagógico genera la brecha y a la par constituye un intento de controlar esa brecha. No crea la brecha, la brecha es creada por el lenguaje. Pero es un intento de controlar la brecha. Y en ese intento de controlar la brecha, la transmite (...) El control simbólico está destinado a controlar las posibilidades de lo otro. Pero el dispositivo que crea el control simbólico también construye las posibilidades de lo otro (Bernstein, 1990, pág. 122).

Sobre estas complejas matizaciones volveremos a lo largo de los dos próximos capítulos. Veamos a continua-

ción cómo las aportaciones de Bourdieu y Passeron y de Bernstein en los años setenta se centran en explicar la forma en que la educación ejerce su poder y sus formas de control sobre los educandos sin que aparezca espacio para el cambio posible y sin que se profundice en el estudio de las culturas dominadas. No por ello, en cualquier caso, dejan de ser probablemente las teorías más sugerentes que ha proporcionado hasta hoy la sociología de la educación.

3.2.1. *La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron*

El estudio de la educación constituye solamente una parte pequeña de la gran obra de Bourdieu, aunque en ella claramente refleja uno de los intereses fundamentales de su sociología: las formas en que la herencia del capital cultural dan acceso al capital social, o dicho de otro modo, la relación entre reproducción cultural y reproducción social. Su sociología ha influido notablemente en la orientación inicial de la sociología española,⁴ especialmente en el trabajo de Carlos Lerena, que, como Bourdieu, no distingue entre sociología de la educación y sociología de la cultura. Lerena destacó de él que «mientras todos los demás tratan de llevar —al menos característicamente— la sociología al mundo de la educación y de la enseñanza —a veces con ridículos propó-

4. Esta influencia —véanse por ejemplo los trabajos de Sánchez Horcajo (1979) o Varela (1989)— es lógica si tenemos en cuenta la situación casi clandestina de la sociología en España a finales de los sesenta y principios de los setenta. La proximidad y la relación del trabajo de Bourdieu con el movimiento estudiantil del Mayo del 68, además de la brillantez académica del sociólogo francés, explican la fascinación por su obra en España. Una fascinación a veces excesiva ya que, como señala Subirats (1977) en la introducción a la edición castellana de *La reproducción*, la idea de capital cultural de Bourdieu es válida para comprender la base de la reproducción de la burguesía francesa, pero no está tan claro que lo sea para interpretar la reproducción de clases en la estructura social española, cuya articulación es consecuencia de procesos económicos, políticos y culturales notablemente diferentes a los de la sociedad francesa.

sitos redentoristas—, Bourdieu trata de incorporar el mundo de la educación y de la cultura a la reflexión sociológica en profundidad, de tal modo que la consideración de ese mundo se constituya en uno de los ejes centrales de la sociología a secas» (Lerena, 1985, pág. 214).

Encuadrar a Bourdieu en una escuela de pensamiento sociológico ha resultado hasta el momento una tarea infructuosa.⁵ Hemos señalado ya en qué se le puede considerar funcionalista: las influencias durkheimianas son perceptibles, desde un punto de vista metodológico, en los procesos de distanciamiento y objetivación de los hechos sociales para su estudio sociológico (Bourdieu, 1976). De Parsons toma la teoría de los sistemas sociales, concretamente las relaciones de interdependencia entre subsistemas y la función de reproducción mecánica del orden social. Por otro lado, las influencias weberianas y marxianas se plasman en la concepción de cultura como dominación, en la importancia de la legitimación de la autoridad y en la definición de cultura por parte de la clase dominante y la instrumentalización de instituciones como la escuela para su inculcación. Este mezcla de influencias ilustra la imposibilidad de considerarlo estrictamente funcionalista, neoweberiano o marxista.

Sus trabajos sobre el sistema educativo francés se desarrollaron principalmente en los años sesenta en el seno del Centro de Sociología Europea de París, junto a nombres como Passeron o Chamboredon. Dichos trabajos culminaron con una gran obra teórica escrita en colaboración con J. C. Passeron: *La reproduction* (1970). Antes, en 1964, ambos autores publicaron *Les Héritiers* (traducida al castellano en 1967 con el título *Los estudiantes y la cultura*), libro que recoge los resultados de una investigación con estudiantes de Letras de la Universidad de París, en la que los sociólogos franceses re-

5. Mientras Lerena (1985) identifica a Bourdieu como representante del paradigma de la sociología crítica de la educación, casi considerándolo marxista y diferenciándolo de las perspectivas positivistas —durkheimianas— y culturalistas —weberianas—, A. Hinojal (1991) lo incluye, como ya he señalado, dentro del funcionalismo crítico.

flejan la influencia del origen social del alumnado en el rendimiento académico. Lo significativo es que en ella, Bourdieu y Passeron ya identifican el hecho de que los principales obstáculos que los estudiantes de clase baja encuentran en su trayectoria escolar son más de tipo cultural que económico (Bourdieu y Passeron, 1967, pág. 33). Según los autores, la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos. Lo que presupone «la cultura», incluso el saber científico, es un tipo de actitud hacia la enseñanza, un lenguaje, que es patrimonio de las clases altas, cuestión que explica que los estudiantes de estos grupos se desenvuelvan con mayor seguridad en la institución escolar. Su capital cultural, su facilidad de acceso a la cultura escolar, lleva a los profesores a clasificarlos como «brillantes» frente a los estudiantes «trabajadores» que deben esforzarse para alcanzar el saber escolar (Bourdieu y Passeron, 1967, pág. 50). La cultura escolar, por lo tanto, no es neutra, aunque se presente como tal, y la «distancia» de los individuos respecto a la misma, determinada por su origen social, es la base de la función de selección y diferenciación social que realiza la escuela.

Es en *La reproducción*, no obstante, donde los autores elaboran una compleja teoría sobre los mecanismos por los que se completa el círculo reproductivo. Si en su obra anterior demuestran cómo el origen social determina unas disposiciones culturales —«habitus»— que son filtradas por la escuela para efectuar la selección educativa y social, en su segundo trabajo Bourdieu y Passeron teorizan el *cómo* se lleva a cabo la relación entre reproducción cultural y reproducción social.

Frente a la idea durkheimiana que concibe el sistema educativo y todas las acciones pedagógicas que se ejercen en una sociedad como contribución al capital cultural, «propiedad indivisa de toda la sociedad», Bourdieu y Passeron señalan que «por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir

la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social» (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 51). Los contenidos y prácticas educativas no son, en consecuencia, neutros, sino el resultado de la dominación de unas clases sobre las otras que se expresa a través de la imposición cultural. La cultura, por lo tanto, media entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre clases sociales.

Esta cultura, que es arbitraria y relativa, logra imponerse como cultura legítima y universal. Lo consigue por medio de la violencia simbólica, esto es, a través del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y de hacerlo además de forma legítima. La arbitrariedad cultural para presentarse como universal necesita la fuerza que proporciona la violencia simbólica, que, al imponerse ocultando las relaciones de poder que la sustentan, añade todavía más poder a la relación de dominación:

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 45).

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 44).

Lo que subrayan los autores en la compleja segunda cita es la importancia del enmascaramiento de las relaciones de dominación subyacentes en la práctica pedagógica para garantizar su eficacia, más aún, para eliminar cualquier resistencia a la inculcación de la cultura dominante. La violencia simbólica, por lo tanto, es lo suficientemente sutil para que los dominados no la perciban como lo que es (como violencia), y sí en cambio como transmisión cultural objetiva ante la que deben esforzarse. Como consecuencia, este principio de funcio-

namiento de la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal.

Ésta es la misma lógica que explica que la institución escolar deba disponer de autonomía relativa para ejercer eficazmente su función de selección social e inculcación ideológica. En efecto, el sistema educativo no es ni totalmente independiente ni un puro reflejo del sistema social. Dispone de cierto grado de autonomía que es indispensable para cumplir la función última para la cual ha sido creado; es decir, la reproducción social. La autonomía relativa otorga legitimidad a la arbitrariedad cultural, puesto que evita que el sistema educativo aparezca como mecanismo de reproducción de las relaciones de clase, cuando en realidad es lo que efectivamente es.

Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 207)

Esta tautología se refleja, por ejemplo, en el trabajo de los profesores. Según Bourdieu y Passeron, la legitimación de la relación de comunicación se asegura gracias a la existencia de la autoridad pedagógica, es decir, gracias a la legitimidad del emisor (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 59). Lo que garantiza la eficacia de la acción pedagógica o, lo que es lo mismo, la imposición de la violencia simbólica, no es el mensaje, sino la propia relación de comunicación, en la que uno de los interactuantes dispone de autoridad pedagógica. Esta autoridad pedagógica confiere a los emisores la legitimidad necesaria para transmitir, imponer y controlar la recepción de sus mensajes. No obstante, disponer de autoridad pedagógica no significa tener autonomía pedagógica real. En la relación de comunicación, la función del emisor está por encima de la persona. Así lo expresan los mismos autores:

La autoridad pedagógica tiene por efecto, precisamente, asegurar el valor social de la acción pedagógica independientemente del valor «intrínseco» de la instancia que lo ejerce y, por ejemplo, de cualquier grado de cualificación técnica o carismática del emisor. El concepto de autoridad pedagógica permite evitar la ilusión presociológica que consiste en acreditar la persona del emisor por la competencia técnica o la autoridad personal, la cual, en realidad, se otorga automáticamente a todo emisor pedagógico por la posición, garantizada tradicional e institucionalmente, que ocupa en una relación de comunicación pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1977, pág. 61).

La autoridad pedagógica es, en definitiva, una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima, que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real, y sí en cambio provista de autonomía formal, para ejercer la inculcación ideológica. Ni su ideología ni su práctica presentan contradicciones, ya que la complicidad consciente o inconsciente de los enseñantes con el sistema es una forma para conservar y reforzar su propia autoridad pedagógica.⁶

Bourdieu y Passeron cierran de este modo el círculo de la reproducción cultural y de su relación con la reproducción social. Pero su teorización también cierra prácticamente los espacios para la lucha y el cambio educativo, y con ello la lógica de la demanda de más escuela de los movimientos de izquierda (cuestión que se contradice con la realidad). Pero esta visión pesimista de la función del sistema de enseñanza ignora el hecho de que cuanto mayores son los esfuerzos de reproducción de la homogeneidad cultural, mayores son las probabilidades de rebelión y resistencia de los dominados (Bechelloni, en Bourdieu y Passeron, 1977). En todo caso, no sólo es la autonomía relativa de la institución escolar, sino la capacidad para adaptarse al cambio y gestionar

6. El mecanismo por excelencia que los autores identifican para ello es el uso académico de un lenguaje culto y cerrado, distante del lenguaje de los estudiantes como medio utilizado para una «promoción interna acelerada» (Bourdieu y Passeron, 1977, págs. 148-149).

las contradicciones lo que precisamente permite a la escuela ejercer las funciones sociales de reproducción, legitimación e inculcación de la cultura dominante. Pero el concepto de cambio educativo o de contradicción está ausente en el trabajo de Bourdieu y Passeron. La mecánica de reproducción del orden social por medio de la cultura tiene una base dinámica que los propios autores identifican en las relaciones de clase, pero su análisis de la institución escolar es estático.⁷ Prescinden, por ejemplo, de que la institución escolar es una institución del Estado, y que como tal ejerce funciones necesarias para la reproducción del Estado capitalista (Carnoy, 1985). En este sentido, la autonomía relativa de la escuela, como después señalará Althusser, existe en relación al Estado, donde se proyectan las relaciones de clase. Sin embargo, la autonomía relativa en Bourdieu y Passeron tiene un significado abstracto y una función completamente tautológica, lo que evita que sea precisamente dicha autonomía la principal fuente potencial de cambio.

Otra crítica a la teoría de la reproducción se ha basado en cuestionar las posibilidades de hegemonía ideológica de las clases dominantes en otras formaciones sociales capitalistas distintas al Estado francés (Subirats, 1977, introducción a la edición castellana de *La reproducción*). La fuerte base de legitimación de la cultura de la burguesía francesa impregna de un elitismo cultural al sistema educativo, relación que es cuestionable para el caso español, por ejemplo, donde la base de dominación social y económica ha tenido históricamente más relación con la dominación política que cultural. Por otra parte, en obras posteriores, aunque no dedicadas explícitamente a la educación, el propio Bourdieu ha matizado el monolitismo de clase que incorpora la teoría de la reproducción, por medio del estudio, por ejemplo, de las estrategias de las distintas clases y fracciones que in-

7. Desde una posición marxista, Sharp ha señalado que Bourdieu reduce la problemática de la lucha de clases al contexto mercantil y en el nivel simbólico, e ignora el ámbito de la producción como base del conflicto de clases (Sharp, 1988, pág. 69).

tentan adecuar el sistema de enseñanza a sus intereses (Bourdieu y Bolansky, 1976, Bourdieu, 1979).

En definitiva, todo tipo de críticas y contracríticas a la teoría de la reproducción se han multiplicado desde su publicación. Más allá de dar validez a un tipo de posiciones u otras, y de condenar o aprobar su estructuralismo, la teoría de la reproducción, por su contenido y por el contexto de su aparición, supone un punto de inflexión importante en la sociología de la educación. Lo que demuestran Bourdieu y Passeron en su libro es que es posible investigar y teorizar sobre la educación desde una sociología crítica, y cuestionar el sólido armazón empirista sobre el que se sostiene la sociología funcionalista de la educación. En terminología del propio Bourdieu, se trata de una ruptura con la evidencia científica dominante, tanto a nivel epistemológico como metodológico, que abre nuevos espacios a la sociología de la educación.

3.2.2. *Clases, códigos y control: la sociología de Bernstein*

Desde su incorporación al Instituto de Educación de la Universidad de Londres en 1963, Basil Bernstein ha desarrollado una de las más completas aportaciones teóricas a la sociología de la educación y ha ejercido una gran influencia sobre la investigación educativa europea.⁸ En su obra, al igual que en la de Bourdieu, se mezclan las influencias de Durkheim junto con una concepción marxista de la educación como reproducción de la cultura dominante, además de la influencia de Mead respecto a la construcción del «yo» social, autor que le permite comprender y analizar cómo el orden social es estructurador de la experiencia (Bernstein, 1985a, pág. 27). Su teoría, desarrollada a lo largo de los años sesen-

8. Véanse, por ejemplo, los trabajos de McDonald (1980), Atkinson (1985), Domingos (1989) o Diamond (1991). La influencia de la teoría de Bernstein en la sociología de la educación española es observable en los trabajos de Radl y Santos (1985) o Varela (1989b y 1991), además de en numerosas investigaciones microsociológicas.

ta y setenta, gira alrededor de dos tesis fundamentales: la primera, acerca de cómo los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia; la segunda, sobre cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación (Díaz, 1985, pág. 8). La sofisticación de su elaboración teórica le lleva a reformular constantemente las definiciones de código sociolingüístico y educativo, gracias a un desarrollo conceptual que ha proporcionado un instrumental inestimable para el análisis sociológico de la educación. Al igual que Bourdieu, Bernstein profundiza en las formas en que la institución escolar reproduce la cultura dominante, esto es, en cómo se ejerce la dominación, pero además su teoría permitirá explicar algo que en la teoría de la reproducción está enunciado pero no desarrollado: la conexión entre los niveles material y simbólico, esto es, entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de formas de conciencia. Como he señalado en otro lugar, de este modo Bernstein consigue explicar no solamente la forma institucionalizada de la reproducción cultural, sino también los efectos que produce en la conciencia de los distintos grupos sociales. Integra, por lo tanto, tanto la estructura como el proceso de reproducción de clases (Bonai, 1993, pág. 368). De estas tesis nos ocuparemos a continuación, dejando para el capítulo 5 sus aportaciones más recientes sobre el control simbólico y la estructuración del discurso pedagógico.

Los códigos sociolingüísticos

En la obra de Bernstein el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo. Sus aportaciones en este terreno se recogen en el volumen 1 de *Cla-*

ses, códigos y control (Bernstein, 1989). Su trabajo se orienta hacia el análisis de las distintas formas de estructura de la comunicación en la familia en función del origen social de la misma. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce diferentes variantes de habla. Bernstein distingue dos códigos diferentes: el código restringido o público y el código elaborado o lenguaje formal. La clase obrera utiliza el primer código, caracterizado por el uso de oraciones cortas y gramaticalmente simples, y por expresar significados dependientes del contexto, en el sentido de que existe un conjunto de significados que no se hace explícito ya que se dan por descontado en las experiencias vitales de esta clase social. El uso de este código da acceso a un orden de significados particularista, en la medida en que dichos significados están vinculados al contexto. La clase media, en cambio, utiliza un código elaborado, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, uso frecuente de pronombres impersonales y por expresar significados independientes del contexto, esto es, por expresar de forma explícita todos los significados que se transmiten en la interacción. El uso de este código da acceso a órdenes de significado universalistas o desligados del contexto que evocan las realizaciones lingüísticas.

Lo más interesante es la relación que Bernstein establece entre la frecuencia de uso de un tipo u otro de código y la estructura de relaciones sociales en las que cada código se sustenta. Utilizando los conceptos de solidaridad mecánica y orgánica durkheimianos, Bernstein afirma que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales donde la cohesión se basa en la solidaridad mecánica, es decir, en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales. En este modelo, el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas. Por el contrario, el código elaborado se sustenta en unas relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la innovación y la expresión de la individualidad. El individuo dispone de mayor autonomía para delimitar su experiencia. Esta di-

visión permite a Bernstein distinguir entre familias «posicionales», en las que es la posición de los miembros de la familia y no sus cualidades individuales lo que confiere distintos estatus de autoridad, y familias «basadas en la persona», donde se incentiva la exploración verbal para la expresión de las cualidades individuales y donde, por lo tanto, el estatus no viene determinado por la posición. La primera tipología de familias corresponde normalmente a la clase obrera, mientras que la segunda tiende a encontrarse en las clases medias, aunque, como el propio Bernstein señala, no se trata de códigos exclusivos, sino de variantes de habla que tienden a utilizarse con distinta frecuencia en función de la clase social (Bernstein, 1985a, pág. 39). La escuela, por su parte, tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la institución escolar.⁹

El acceso a un tipo u otro de código no depende de las cualidades psicológicas de los individuos, sino de sus posiciones en la estructura social, que dependen, a su vez, de la división del trabajo. Aquí es notorio el planteamiento marxista de las tesis de Bernstein, puesto que lo que en última instancia acaba por determinar el acceso a determinados universos simbólicos es la posición de los individuos en la división del trabajo. Las relaciones de clase determinan la orientación hacia las modalidades de código. Por lo tanto, el modo de producción, regula la ubicación, distribución, legitimación y reproducción de las orientaciones hacia los significados. Así pues, en última instancia la base material regula no solamente el uso de determinadas variantes de habla, sino también los significados a los que las distintas clases socia-

9. Bernstein desarrolla más adelante el concepto de código educativo y lo vincula con el código sociolingüístico. Sobre la relación entre socialización familiar y socialización escolar, véase su artículo «Fuentes de consenso y desafecto en la educación» (Bernstein, 1988), en el que establece un modelo de relación entre familia y escuela en función del origen social (y donde son patentes las influencias parsonianas).

les tienen acceso. Ello no significa, no obstante, que el origen de las orientaciones hacia un determinado orden de significados se encuentre también en el modo de producción y en la división del trabajo. El origen de las orientaciones se sitúa en las propias instituciones de control simbólico, como la escuela. Los principios que regulan las realizaciones hacia un tipo u otro de código son intrínsecos a las prácticas de interacción¹⁰ (Díaz, 1985, pág. 14).

Aquí reside una de las aportaciones más importantes de Bernstein, que, por otra parte, ha sido poco destacada por sus críticos. Paradójicamente, Bernstein es acusado de determinista, cuando en realidad al afirmar la diferencia entre regulación y origen de las orientaciones hacia los códigos lo que hace es distinguir entre los órdenes material y simbólico de la estructura social. A pesar de que el acceso a un tipo u otro de significados es regulado por las relaciones de poder y, por lo tanto, por el modo de producción, la forma específica en que el código es adquirido y practicado depende de los principios de control que subyacen en las instancias de control simbólico. De este modo, Bernstein otorga un nivel significativo de autonomía relativa a la institución escolar y a otras instancias de socialización que ha sido poco valorado por sus críticos.

Por lo demás, las tesis sociolingüísticas de Bernstein dieron lugar a trabajos empíricos y a discusiones teóricas importantes en los años sesenta. La teoría del déficit cultural resultante del Informe Coleman encontró en las tesis bernsteinianas sobre el código restringido de la clase obrera una buena base teórica para justificar los programas de educación compensatoria. Ésta es precisamente la interpretación que realiza Labov (1985) de las tesis sociolingüísticas de Bernstein, al considerar que de ellas se deduce un tratamiento de inferioridad (y de privación) del lenguaje de los negros y de otras minorías, sin entrar a considerar su lógica interna. Esta y otras crí-

10. Este modelo más sofisticado fue desarrollado por Bernstein a principios de los ochenta en su artículo «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model» (Bernstein, 1981).

ticas llevan a Bernstein a defenderse a través de la crítica al concepto de educación compensatoria, en un artículo publicado en 1969 (Bernstein, 1989), y a dejar clara su posición acerca de la teoría del déficit cultural. De hecho, contra la crítica simplista de Labov, lo que se deriva de la teoría de Bernstein es precisamente lo contrario, es decir, la identificación de una forma de comunicación distinta a la dominante y su marginación en la institución escolar y en otras instancias de control simbólico. Sin embargo, tampoco Bernstein desarrolla en ningún momento las posibilidades emancipatorias del código restringido.

La teoría de las transmisiones educativas

En el tercer volumen de *Clases, códigos y control* (segundo en la edición castellana), Bernstein compila sus artículos relativos a la transmisión cultural educativa. El conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo se convierten en la clave para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela. La ya famosa cita de Bernstein sintetiza perfectamente el contenido de su tesis sobre la transmisión educativa:

Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias dentro de, y el cambio en, la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser una importante área de interés sociológico (Bernstein, 1985b, pág. 45).

Desde la diferenciación parsoniana inicial entre funciones de socialización y distribución, que Bernstein (1988, pág. 53) denomina órdenes instrumental —contenidos y habilidades— y expresivo —actitudes y valores—, el autor explica la preponderancia de un tipo u otro de orden en función del tipo de escuela y de los cambios en

la división del trabajo. La sociedad industrial da paso a un tipo de institución escolar en la que «el educar para la diversidad en las funciones económica y social en las condiciones sociales contemporáneas incrementa la dominación del orden instrumental de la escuela» (Bernstein, 1988, pág. 63). Se produce, pues, un cambio en la base de la integración social de la propia escuela, de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica, que tiene consecuencias sobre el rol del profesor (en la mayor complejidad y diferenciación de su trabajo) y, en general, sobre las formas de control social ejercidas en las escuelas que se manifiesta en el «alejamiento de la transmisión de los valores comunes por medio de un orden y un control rituales basados en la posición o estatus, a formas más personificadas en las que los profesores y los alumnos se enfrentan como individuos» (Bernstein, 1988, pág. 67).

Por lo tanto, Bernstein traduce el nivel macro de los cambios en las relaciones sociales al nivel micro de las formas de socialización, tanto en la familia como en la escuela. A nivel escolar, pueden entonces analizarse la reproducción y cambio en las relaciones educativas (en el currículum, la pedagogía y la evaluación) como proyecciones de las relaciones de poder y de los principios de control que rigen la estructura social. A partir de aquí, Bernstein construye los conceptos que le permiten establecer las relaciones macro-micro, cuyo desarrollo aparece fundamentalmente en dos artículos, «On the Curriculum» (1969) y «On the Classification and Framing of Educational Knowledge» (1973). En ellos los códigos educativos pasan a ser definidos como principios reguladores del currículum, la pedagogía y la evaluación. Las variables que definen un tipo u otro de código son la *clasificación* y la *enmarcación* del conocimiento educativo. La clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan. Una clasificación fuerte indica una estructura curricular con contenidos altamente separados, mientras que una clasificación débil indica la existencia de interrelación entre los contenidos. La clasificación del conocimiento educativo es reflejo de la división social del trabajo y de las relaciones de poder

asociadas a ella. La idea de enmarcación se refiere a las formas de control sobre cómo se transmite el currículum. Una enmarcación fuerte significa que los límites de lo que se puede y no se puede transmitir están muy claros. En este caso el alumno no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Lo inverso ocurre en el caso de la enmarcación débil (Bernstein, 1985b, págs. 48-49).

Las variaciones en la fuerza de la clasificación explican «la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum, y la estructura básica del sistema de mensajes denominado pedagogía es dada por las variaciones en la fuerza de la enmarcación» (Bernstein, 1985b, pág. 49). La evaluación, según Bernstein, es función de la fuerza de clasificación y de enmarcación.

Las combinaciones entre estas dos variables dicotómicas, clasificación y enmarcación, definen distintas modalidades de código educativo. El código educativo son «los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación» (Bernstein, 1985b, pág. 46). De este modo, una clasificación y enmarcación fuertes (currículum con delimitación precisa entre contenidos y con una interacción pedagógica rígida) del conocimiento educativo dan lugar a un código agregado, mientras que una clasificación y enmarcación débiles (mayor interdisciplinariedad y mayor flexibilidad en la interacción profesor-alumno) dan lugar a un código integrado. El análisis de la clasificación y enmarcación de estos dos códigos teóricos permite a Bernstein «mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento, pasar del nivel de análisis macro al nivel de análisis micro, relacionar los patrones internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales patrones, y considerar los problemas de la estabilidad y el cambio» (Bernstein, 1985b, pág. 70).

Cada tipo de código estructura la experiencia escolar de distinta manera. De este modo, «cuanto más fuertes sean la clasificación y el marco de referencia, en mayor medida tiende la relación educativa a jerarquizarse y ritualizarse, a contemplar al educando como ignorante, a

concederle un bajo estatus y pocos derechos» (Bernstein, 1985b, pág. 58). El código agregado, con matices, es, según Bernstein, el más extendido en los sistemas educativos europeos y norteamericano, y solamente se encuentran indicios de cambio de código en algunas escuelas. El paso de un código agregado a uno integrado, se expresa en una alteración en la clasificación y en el enmarcamiento que forzosamente implica una alteración de las relaciones de autoridad existentes. Para que dicho código sea efectivo, por ejemplo, es necesario que exista una idea común consensuada que integre todos los conocimientos y homogeneice las prácticas pedagógicas y de evaluación del profesorado. Es necesario, asimismo, dotar de mayor libertad y protagonismo al alumnado, el cual pasa a tener un amplio margen de decisión sobre su aprendizaje.

El paso de discursos educativos más próximos a un código agregado a otros cercanos a un código integrado es, según Bernstein, una manifestación de los cambios habidos en la división del trabajo y en las formas de control social de la educación. De este modo, en su artículo «Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles» (Bernstein, 1985c) defiende que el auge de la nueva pedagogía «invisible» o «centrada en el niño» en la Inglaterra de los años setenta, próxima a un código integrado y presentada bajo un discurso universalista y progresista, es consecuencia de las luchas en el interior de la clase media británica, de la emergencia de la nueva clase media y de su poder en el campo del control simbólico. El dominio de la nueva clase media en la lucha por el control de la escuela, básico para la reproducción de esta fracción de clase, conlleva una determinada ideología pedagógica, muy distinta a la de la vieja clase media, que tiene en la propiedad y el control de los medios de producción su mecanismo de reproducción social y económica.

Bernstein presenta los códigos integrados como potencialmente emancipadores, puesto que proporcionan autonomía y capacidad de crítica al individuo. «El control interpersonal de los códigos integrados en oposición al control interposicional puede generar una forma de socialización intrusa y penetrante, bajo condiciones

de ambigüedad en el sistema de creencias y en el orden moral» (Bernstein, 1985b, pág. 69). Sin embargo, el discurso de neutralidad pedagógica que sustenta a la pedagogía invisible es expresión de las relaciones de poder en el campo del control simbólico y del dominio de las nuevas clases medias. Este discurso pedagógico presenta al individuo al margen de los condicionamientos y diferencias sociales y culturales, cuando en realidad ofrece un modelo de socialización próximo al de una clase social determinada. Varela (1991) ha recogido esta argumentación en su crítica al modelo educativo de la LOGSE, al señalar la flexibilidad curricular y pedagógica como favorecedoras del tipo de socialización familiar de las nuevas clases medias, en las que se fomenta la iniciativa y la originalidad personal.

En definitiva, la sociología de la transmisión educativa de Bernstein nos ofrece sugerentes instrumentos para interpretar la relación entre educación y sociedad. No solamente para explicar las probabilidades de acceso de los distintos grupos sociales (funcionalismo reformista) o la inculcación de la cultura dominante (teoría de la reproducción), sino el mismo contenido de la relación entre las relaciones de poder y la pedagogía. Las acusaciones de determinismo funcionalista (Sharp, 1988) infravaloran, en mi opinión, la lucidez de su análisis y su capacidad para concretar en conceptos útiles las prácticas escolares en el interior del aula, sin desvincularlos de la base social que los regula. Gracias a Bernstein, además, es posible comprender sociológicamente no solamente la desigualdad contenida en la transmisión educativa, sino *cómo* actúa dicha transmisión sobre diferentes receptores. La teoría de Bernstein contiene, por lo tanto, formulaciones relativas a todos los niveles de la interacción pedagógica: la emisión, el medio y la recepción. Lo sorprendente es que lo que debería ser normal en cualquier teoría sociológica de la educación resulta ser una excepción.

En cualquier caso, lo que no ha completado Bernstein es una teoría del cambio educativo (puede considerarse que su análisis del cambio educativo a partir de los cambios en el modo de producción es excesivamente

simple e ignora el papel de los agentes) y una extensión de su teoría a las desigualdades por razón de género o etnia. No obstante, alguna respuesta a estas cuestiones proporciona en su último volumen de *Clases, códigos y control* (vol. 4). De ello nos ocuparemos en el capítulo 5.

3.3. Educación y reproducción económica: marxismo y sociología de la educación

Si Bernstein y Bourdieu desarrollan un planteamiento crítico de la educación y se alejan del funcionalismo tecnológico dominante, el auge del marxismo estructuralista da paso a la aparición de teorías en sociología de la educación que mantienen el planteamiento crítico de los autores anteriores pero que se ocupan fundamentalmente de mostrar más la relación entre educación y desigualdad económica que de explicar las formas de reproducción cultural. En este sentido, el marxismo estructuralista supone una ruptura epistemológica con el funcionalismo, pero al igual que éste, no penetra en el interior de la institución escolar para estudiar los mecanismos de transmisión cultural y su impacto sobre la conciencia de los sujetos. Mantiene, por lo tanto, un tratamiento de la escuela como «caja negra», o como espacio mediador y reproductor entre las posiciones sociales de origen y la estructura social en un momento dado. El marxismo estructuralista, en consecuencia, regresa a la explicación, fundamentalmente teórica, de las probabilidades de acceso a la educación de los diferentes grupos sociales, pero con el objetivo de mostrar cómo la escuela contribuye no a la movilidad social, sino al mantenimiento y reproducción de las posiciones sociales y de las relaciones de poder entre clases. La relación entre rendimiento educativo y posición social se invierte en relación con la teoría funcionalista. Lo que se tratará de explicar teórica y empíricamente es que el origen de clase determina tanto el acceso como el progreso en el interior del sistema educativo.

Como veremos, la preponderancia de la función económica de la educación no significa, no obstante, que el

marxismo estructuralista ignore la función ideológica del sistema de enseñanza. En definitiva, la educación forma parte de la superestructura y se trata de una institución dirigida fundamentalmente a construir distintos tipos de conciencia que se ajustan a las relaciones de producción dominantes. Pero la ideología, para los autores marxistas estructuralistas, no es generadora de un «habitus», como en el caso de Bourdieu, o el resultado de las relaciones de poder en el campo del control simbólico, como en Bernstein. La ideología es básicamente falsa conciencia. Es la inculcación de significados funcional y necesaria para la reproducción económica, tanto para la división del trabajo como para la interiorización de las relaciones de producción.¹¹

Por otra parte, lo que sí supone una aportación notable del marxismo estructuralista es su tratamiento en todo momento de la educación como aparato del Estado. Los debates neomarxistas acerca de la naturaleza del Estado capitalista desde los años sesenta y a lo largo de los setenta (Miliband, 1968; Poulantzas, 1977), incidieron sobre el desarrollo teórico marxista de la educación, supliendo de este modo tanto la base de las teorías pluralistas del Estado del enfoque funcionalista (basadas en una concepción del Estado como expresión del bien común) como la ausencia de una teoría del Estado en las teorías de la reproducción cultural. La inclusión de una teoría del Estado, especialmente en las tesis de Althusser o Poulantzas, es fundamental, puesto que incorpora una mediación entre las relaciones de poder económico entre clases y la estructura y contenido de la educación, permitiendo el estudio no sólo de la reproducción sino también, y en la medida en que el Estado puede no ser únicamente un instrumento en manos de la clase dominante, de las contradicciones en el sistema educativo. En este sentido, el plantemiento neomarxista de la educación estableció un nuevo ámbito de estudio sociológico

11. En el capítulo siguiente veremos cómo la teoría de las resistencias se estructura sobre una noción de ideología que profundiza en el concepto de hegemonía de Gramsci y en los espacios que éste posibilita para producir la crisis de dominación.

que fue especialmente fructífero a partir del desarrollo de la sociología de la política educativa en los años ochenta (Dale, 1989; Ball, 1990). Más adelante nos ocuparemos de reflejar cómo las teorías neomarxistas del Estado más recientes han influido en el desarrollo teórico de la sociología de la educación. Veamos ahora las principales teorías neomarxistas de la educación.

3.3.1. *Althusser: la educación como aparato ideológico del Estado*

Las aportaciones de Althusser a la teoría marxista en el seno del partido comunista francés son claves para entender la decadencia de la doctrina marxista ortodoxa (Althusser, 1970) y para otorgar mayor importancia a la autonomía relativa de la superestructura en relación con la base económica. Asimismo, su interpretación de la escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1985) marcó el punto de partida de las teorías marxistas de la educación. Althusser toma de Gramsci la importancia de la dominación ideológica para comprender la reproducción de las condiciones de producción, aunque realiza un tratamiento superficial de la teoría gramsciana de la ideología.¹² Por el contrario, otorga una mayor importancia al papel del Estado en la reproducción de las relaciones de dominación de la que le concede Gramsci (Carnoy, 1985). A diferencia de Marx y Lenin, el filósofo francés subraya la importancia de la superestructura jurídico-política e ideológica como mecanismo de dominación del Estado capitalista. Para asegurar la reproducción de las condiciones de producción el capitalismo no solamente necesita la fuerza de trabajo, sino también individuos dominados ideológicamente. Las posiciones económicas determinan «en última instancia» las posiciones ideológicas, pero son instancias distintas las que se encargan de asegurar la reproducción.

Althusser distingue entre los aparatos represivos e

12. Sobre esta cuestión, véase el tratamiento del concepto de hegemonía de la teoría de las resistencias en el capítulo 4.

ideológicos del Estado para diferenciar las dos principales formas de ejercicio del poder del Estado. Ambos conjuntos de aparatos ejercen su dominación por medio de la represión y la ideología, pero se distinguen por la preponderancia de un tipo u otro de dominación, en un caso mediante la violencia y en otro mediante la ideología. Los aparatos represivos (ARE) comprenden el gobierno, la administración, la policía, el ejército, etc. Los aparatos ideológicos (AIE) comprenden las siguientes instituciones: la iglesia, la escuela, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, el sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales (Althusser, 1985, pág. 303).

Más allá del mecanismo de dominación, lo que distinga a los AIE de los ARE es que los primeros son «relativamente autónomos y susceptibles de ofrecer un campo objetivo a contradicciones que expresen, bajo formas limitadas o extremas, los efectos de los choques entre la lucha de clases capitalista y la lucha de clases proletaria, así como sus formas subordinadas» (Althusser, 1985, pág. 304). Los AIE, a diferencia de los ARE, al disponer de autonomía relativa respecto al poder centralizado y directo del Estado, necesitan un nexo de unión, que es garantizado por la ideología de la clase dominante. Pero se trata de un nexo más frágil que la unidad de mando de los ARE, por lo que existe mayor espacio en los AIE para la lucha de clases.

La principal función de la escuela, por lo tanto, como aparato ideológico del Estado, es contribuir a garantizar las condiciones de producción, mediante la producción de las posiciones ideológicas de los individuos. Pero, además, contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes que reproducen la división social del trabajo. El sistema educativo, en consecuencia, tiene una función dual: producir posiciones laborales (mediante la instrucción técnica) y producir la interiorización de las relaciones de producción (mediante la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento). En el capitalismo contemporáneo la escuela pasa a ser la institución fundamental para asegurar la reproducción de

las relaciones de producción, ejerciendo el papel que en otros momentos históricos han realizado otras instituciones (como la Iglesia en la Edad Media), y para proporcionar las destrezas necesarias a la fuerza de trabajo.

El tratamiento de la educación de Althusser ha sido tan valorado como criticado por autores posteriores. Su artículo sobre el aparato escolar como aparato ideológico dominante abre la puerta para el estudio de la socialización y de las formas de dominación cultural en la escuela. Sin embargo, su trabajo ha sido considerado como determinista. En efecto, a pesar de plantear la importancia de las contradicciones y, por lo tanto, las posibilidades de cambio en el seno de los AIE, Althusser no deja espacio para la transformación y acaba por reducir cualquier cambio educativo al cambio estructural. En la medida en que la principal forma de dominación ideológica burguesa se basa en una representación de la escuela como un medio neutro y desprovisto de ideología, la transformación a partir de las iniciativas individuales o colectivas en el interior de la institución escolar resulta totalmente inútil:

Pido perdón a los maestros que, en condiciones desfavorables, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas en las que se hallan envueltos, ciertas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. Pertenecen a la raza de los héroes. Pero son escasos, y dado que la mayoría no tiene ni aún el comienzo de la sospecha del trabajo que el sistema —que les sobrepasa y aplasta— les obliga a hacer, ponen todo su corazón e ingenio en cumplir con sus convicciones más íntimas. Ellos dudan tan poco acerca de esto, que contribuyen por su misma dedicación a nutrir la representación ideológica de la escuela, que la presenta actualmente como natural e indispensablemente útil y aún benefactora para nuestros contemporáneos, como lo era la Iglesia para nuestros antepasados (Althusser, 1985, pág. 308).

La cita anterior ilustra hasta qué punto llega el pesimismo de Althusser en relación con las posibilidades de cambio educativo. En este sentido, el tratamiento de la autonomía relativa de la escuela es exactamente el mis-

mo en Althusser y en la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron: la autonomía relativa parece servir únicamente como mecanismo necesario para que la reproducción ideológica sea eficaz, sin que exista ningún tratamiento teórico de cómo dicha autonomía puede producir cambios en la conciencia de los agentes e iniciativas de transformación educativa. La reproducción acaba por funcionar a la perfección. Y aunque en el caso de Althusser se presta atención a las contradicciones de la ideología dominante, no se plantea ni su contenido ni las posibilidades de lo que en términos de Gramsci es la «crisis de hegemonía». Por otra parte, en la teoría de Althusser, aunque se subraye la importancia del Estado capitalista en la reproducción de las condiciones de producción, se acaba por reducir el Estado a un instrumento en manos de la clase dominante, cuyos aparatos responden únicamente a las necesidades de la producción. De este modo, y a pesar de la importancia de la ideología, se ignora por ejemplo la función política de la educación, y su contribución a la reproducción de los intereses del propio Estado capitalista, no sólo de las necesidades de acumulación, sino también de legitimación.

3.3.2. *La teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet*

En su libro *La escuela capitalista en Francia*, Baudelot y Establet (1987), sin alejarse del marxismo estructuralista, se centran en explicar cómo la escuela produce un tipo de división social que se corresponde con la división del trabajo. A pesar de fundamentarse en un discurso de igualdad y unidad, la escuela es, para los autores franceses, un aparato al servicio de la burguesía, instrumentalizado para asegurar su dominación y la reproducción de su posición de clase. Para ello se ocupan de mostrar, a partir de estadísticas sobre el sistema de enseñanza francés, el abandono escolar y las tasas de escolarización para distintas clases de edad. A partir de un tratamiento estadístico poco sofisticado, Baudelot y Establet se sirven de los datos para teorizar sobre la fun-

ción selectiva y reproductiva del sistema escolar. En su opinión, en la misma enseñanza primaria se producen los procesos que conducirán al alumnado hacia dos tipos de redes escolares diferentes y cerradas: la red «primaria profesional» y la red «secundaria superior». Los retrasos que se producen a lo largo de la enseñanza primaria explican las posibilidades de acceder a un tipo u otro de red (Baudelot y Establet, 1987, pág. 175). La primera termina antes que la segunda, y da acceso a un sector secundario en el mercado de trabajo, con menor prestigio y remuneración. La segunda, por el contrario, al completar todos los niveles de la enseñanza reglada, permite el acceso a la cultura y al prestigio de las mejores profesiones. Cada red, finalmente, es engrosada fundamentalmente por distintas clases sociales, produciéndose de este modo el proceso de reproducción social a través de la escuela.

La relación que Althusser establece entre la educación y la división del trabajo es, pues, descrita por Baudelot y Establet en términos de acceso a la enseñanza profesional o académica, y en la práctica imposibilidad de paso de una a otra red. Paralelamente, también es función de la escuela la inculcación de la ideología burguesa dominante, que consigue que los alumnos asimilen el fracaso o el éxito escolar como el resultado de su capacidad individual. La igualdad en la escuela es, pues, una falacia ideológica necesaria para ocultar la división del alumnado en función de su origen social.

Sin embargo, Baudelot y Establet van algo más lejos que Althusser al teorizar sobre las formas en que dicha ideología es transmitida a los distintos grupos sociales. La interacción escolar en la escuela produce desde muy temprano efectos diferentes sobre los hijos de los obreros o los hijos de los burgueses:

El léxico elimina casi todos los términos que permitirían a un hijo de obrero comprender y describir las condiciones de existencia de su familia (...) No nos extrañemos, en estas condiciones, de que el universo escolar que repite, refuerza, prolonga y valora las condiciones de existencia de la familia burguesa y que rechaza totalmente las condi-

ciones de existencia de la clase obrera, aparezca extraño a los niños obreros (Baudelot y Establet, 1987, pág. 192).

Esta diferenciación inicial es reforzada por los tipos de aprendizaje en la red primaria profesional —prácticas dominadas por su base (el elemento primario) y aprendizaje mecánico, concreto y discontinuo— y en la red secundaria superior —prácticas dominadas por su fin (el elemento superior) y aprendizaje abstracto, continuo y original. Se establece, pues, por primera vez desde el marxismo estructuralista, un principio de correspondencia entre la organización y las prácticas escolares concretas, y las necesidades de reproducción de la división social del trabajo. Por otra parte, a pesar del determinismo althusseriano que parece deducirse de estos argumentos, los autores rechazan en su obra la idea de que la reproducción social a través de la escuela sea un mecanismo sin fisuras:

(...) el aparato escolar francés no debe ser considerado como un sistema, como una máquina bien engrasada funcionando a todo vapor, y a pesar de todo, en favor de mayor beneficio para la burguesía, sino como un lugar de múltiples contradicciones que son los efectos visibles de la contradicción fundamental entre la clase obrera y la burguesía (Baudelot y Establet, 1987, pág. 230).

Estas contradicciones se ponen de manifiesto, según los autores, en las resistencias del alumnado, en los conflictos que vive el profesorado y en la existencia de pedagogías progresistas que constituyen la verdadera alternativa a la escuela burguesa. De estas contradicciones, no obstante, Baudelot y Establet se ocupan únicamente de analizar con cierta profundidad las que pueden derivarse del trabajo del profesorado. El profesorado constituye el último eslabón en la cadena de reproducción social, siendo el de primaria el que cumple de forma más eficaz su función al distribuir al alumnado hacia los dos tipos de redes de escolarización. Este profesorado trabaja, por lo tanto, al mismo tiempo en beneficio de ambas redes:

El maestro de primaria realiza a la vez el papel de alfabetizador de masas (primaria profesional) y de seleccionador de elites (secundaria superior), de difusor de un catecismo pequeñoburgués y de formador de agentes de la ideología burguesa (Baudelot y Establet, 1987, pág. 217).

Tres factores conducen a los enseñantes a la aceptación, en principio no problemática, de este doble papel contradictorio: la situación de clase, el tipo de formación recibida y las presiones directas o indirectas sobre sus prácticas. En primer lugar, en la medida en que para la mayor parte del profesorado el acceso a la profesión representa una vía de promoción individual, el origen obrero o pequeñoburgués del mismo se convierte en un factor que favorece la aceptación de los principios ideológicos del sistema. En segundo lugar, el tipo de habilidades pedagógicas transmitidas por el profesorado aseguran una formación de reproducción de la ideología dominante, a partir, sobre todo, de incorporar los mecanismos que dotan al profesorado de la ilusión de dominar y controlar lo que transmite. La *ilusión democrática* (la creencia en la meritocracia) y la *ilusión laica* (la creencia en la neutralidad del aparato escolar) aseguran la eficacia del trabajo reproductor del profesorado. En tercer lugar, las presiones externas sobre su trabajo impiden la transformación de la «lucidez parcial» del profesorado en un conocimiento con contenido político (Baudelot y Establet, 1987, pág. 224). La «pedagogía» constituye la justificación técnica que permite al profesorado resolver la contradicción entre sus ideas políticas y la definición apolítica de su rol profesional.

Por lo tanto, existen contradicciones en el trabajo cotidiano de los profesores, pero también existen los mecanismos que las mitigan u ocultan. Como he señalado en otro lugar, a pesar de que Baudelot y Establet defienden la necesidad de no subestimar las manifestaciones de rechazo o rebelión del profesorado en relación con su trabajo, lo cierto es que sus reflexiones sobre el «margen de maniobra» de los profesores responde más bien con una declaración de principios (una forma de huir de la acusación de deterministas) que a una consecuencia co-

herente de su análisis (Bonal, 1994, pág. 31). Porque en ningún momento se hace referencia a los factores o condiciones que potencialmente pueden erosionar la ideología dominante. No se desarrolla, en definitiva, ninguna teoría sobre el orden y la naturaleza de las diferentes contradicciones en el sistema educativo, y mucho menos sobre las contradicciones en la relación entre educación y sociedad (Fernández Enguita, 1985b, pág. 9). Tampoco el análisis de la resistencias del alumnado, que pueden adoptar desde formas irracionales (vandalismo, indisciplina) hasta formas eficaces para la lucha social, incorpora un estudio de las contradicciones derivadas de la imposición ideológica.

En el trabajo de Baudelot y Establet, en definitiva, es fundamental el establecimiento del principio de la segmentación escolar como explicativo de la función de reproducción, así como la introducción de la idea de contradicción en el proceso de reproducción y su potencialidad para el cambio. Pero, como acabamos de ver, el tratamiento de las contradicciones es superficial y las fisuras que pueden producirse en el interior de la escuela son imperceptibles a nivel de la organización escolar o, aún más, de la organización social.

Por otra parte, al igual que Bernstein, Baudelot y Establet identifican la existencia de efectos diferentes sobre distintos grupos sociales de la misma transmisión cultural, pero a diferencia del sociólogo inglés no profundizan en absoluto en los principios que regulan un tipo u otro de adquisición y realizan un tratamiento muy simple de la base social que orienta las distintas pedagogías. Finalmente, a pesar de seguir en lo fundamental a Althusser, Baudelot y Establet prescinden del Estado como institución reguladora de la educación y de un análisis de sus intereses y contradicciones. Al no incluir tampoco ningún análisis histórico sobre las luchas sociales por la educación, de su obra se deduce que el Estado es puramente un instrumento en manos de la burguesía dominante. Veamos como esta última cuestión recibe un mejor tratamiento en los trabajos de Bowles y Gintis.

3.3.3. La teoría de la correspondencia y su revisión

Samuel Bowles y Herbert Gintis, economistas norteamericanos, realizan en *Schooling in Capitalist America* (1976) una de las aportaciones más interesantes y también controvertidas de la sociología de la educación. En efecto, la formulación de la teoría de la correspondencia desató numerosos comentarios y críticas¹³ que acabaron por producir la respuesta de los autores y la revisión de su teoría en un artículo publicado a principios de los ochenta (Bowles y Gintis, 1981).

Bowles y Gintis, en su primera obra, parten del análisis del fracaso de las reformas de la educación secundaria norteamericana, inspiradas por intelectuales y movimientos liberales, que trataron de implantar una educación que fuera expresión de los valores democráticos y liberadora de la personalidad individual. En realidad, según los autores, la escuela ha evolucionado después hacia una forma de educación «burocrática», que impide la igualdad y el desarrollo personal, precisamente porque está organizada para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador.

En su importante libro, Bowles y Gintis llevan la teoría de la reproducción hasta el límite. Al igual que Althusser o Baudelot y Establet, los autores norteamericanos defienden la tesis de que para entender la dinámica del sistema de enseñanza deben analizarse las necesidades del capital para la producción. La reproducción de las relaciones sociales de producción, basadas en una división del trabajo jerárquica, tiene lugar en última instancia en el mismo puesto de trabajo, pero con el avance del capitalismo la escuela adquiere un protagonismo creciente como institución de control social de la fuerza de trabajo. Pero además, según Bowles y Gintis, en la escuela se desarrollan unas relaciones sociales que

13. Véanse, por ejemplo, las críticas recogidas en la compilación de Mike Cole (1988). Puede decirse, asimismo, que la obra de Bowles y Gintis, junto con la de Bourdieu y Passeron, constituirán el punto de referencia crítico para las teorías de las resistencias (véase el capítulo 4).

se corresponden miméticamente con las relaciones sociales de producción. Tanto la escuela como el mundo del trabajo se estructuran del mismo modo, esto es, a partir de un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al individuo del control sobre lo que produce o sobre lo que debe aprender. La escuela incentiva a los estudiantes a través de un sistema de premios en forma de cualificaciones, al igual que el empresario capitalista recompensa al trabajador en función de su productividad.

Asimismo, a través de la inculcación ideológica, el sistema educativo desarrolla en los individuos un sentido de identidad de clase y unas formas de comportamiento que se adecúan a los diferentes perfiles laborales. De este modo, los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y a actuar según las normas, mientras que las clases privilegiadas, al alcanzar niveles educativos superiores, adquieren un sentido de autonomía indispensable para el desempeño de tareas de dirección y control.

Los autores, como puede constatarse, dirigen la mirada hacia el currículum oculto para evaluar el principio de correspondencia entre escuela y empresa, tanto en el ámbito del desarrollo de habilidades como en el de la adquisición de hábitos y de conciencia de clase. Siguiendo estrictamente a Marx, es la base material, y no las relaciones simbólicas, lo que configura la conciencia de los individuos. La escuela produce individuos con la docilidad y sumisión suficientes para aceptar la integración en una organización que le proporciona remuneración económica a su trabajo, aunque no satisfacción, y que le somete a una jerarquía inflexible a lo largo de toda su vida laboral.

Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y de maestros a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre la educación, la enajenación de éste sobre el contenido de sus planes de estudio y la motivación escolar a través del sistema de recompensas externas, en lugar de

mediante la integración del estudiante (Bowles y Gintis, 1976, pág. 175).

Schooling in Capitalist America define, una vez más desde el marxismo estructuralista, una función de reproducción social sin fisuras del sistema de enseñanza. A pesar de que algunos autores se han basado en el principio de correspondencia para evaluar las prácticas escolares (Olneck y Billis, 1980; Wilcox, 1980), o la propia evolución histórica del sistema escolar en relación con los cambios del sistema capitalista (Fernández Enguita, 1990), el perfecto paralelismo entre el sistema de relaciones de la educación y el sistema de relaciones de la producción resulta más que discutible. Como en Baudet y Estabiet, se confunde lo que son las necesidades de acumulación del capital con las necesidades de reproducción de las condiciones de acumulación. Como los mismos autores reconocieron posteriormente (Bowles y Gintis, 1983b y 1986), la teoría de la correspondencia adopta una opción metodológica que impide un análisis más complejo de la educación, impresionados como estaban por «el paradigma marxista clásico de base/superestructura, según el cual el sistema económico forma una base de relaciones materiales que definen la esencia de la vida social, respecto de la cual instituciones como la familia, el Estado, el sistema educativo, los medios de comunicación, las relaciones culturales en general, aparecen como meros reflejos superestructurales» (Bowles y Gintis, 1983b, pág. 12).

Geoff Whitty, por su parte, ha sintetizado perfectamente la principal limitación del trabajo de Bowles y Gintis:

Las escuelas son únicamente vistas como parte del aparato ideológico del Estado cuyo rol es asegurar el control hegemónico de la burguesía y la perpetuación del modo de producción capitalista. Se enfatiza la dominación de clase a expensas del conflicto de clases (...), y el control y su legitimación parecen poder asegurarse sin dificultad (Whitty, 1985, pág. 25).

Uno de los problemas fundamentales de la teoría de la correspondencia que los autores trataron de subsanar posteriormente, es el tratamiento superficial y limitado de la idea de contradicción. Inicialmente, el principal núcleo generador de contradicciones radica, según Bowles y Gintis, en el desfase temporal entre el sistema de enseñanza y las necesidades de desarrollo tecnocrático, manifiesto en el movimiento estudiantil de finales de los sesenta. Este movimiento fue el resultado de la tensión entre la lógica de una antigua institución de elite, como la universidad norteamericana hasta la Segunda Guerra Mundial, y las necesidades organizativas de la universidad de masas, basada en proporcionar asalariados para posiciones laborales intermedias en la escala social. Los estudiantes se rebelaron así contra el hecho de convertirse en trabajadores.

Existe, en definitiva, una contradicción fundamental en el Estado capitalista entre acumulación y reproducción que se expresa en un conflicto de clases, en la lucha por participar en la producción y en las diversas instituciones sociales, entre las que se encuentra la educación. Pero los efectos de estas contradicciones y luchas no están tratadas en el trabajo de Bowles y Gintis. El cambio educativo es únicamente una consecuencia directa del conflicto que se produce en la esfera económica, y en muchos casos constituye un éxito de las reivindicaciones de las clases trabajadoras. Pero la clase capitalista siempre ha podido definir el modelo de cambio educativo necesario para sus intereses. Además, al desviar el conflicto de la fábrica a espacios institucionales del sector público como el sistema educativo, las contradicciones entre acumulación y reproducción se resuelven sin excesivos problemas para el capitalista, que dispone de capacidad para influir sobre las modificaciones en la estructura y contenido educativos (Bowles y Gintis, 1976, pág. 233). El único cambio posible, se remite entonces al cambio estructural de las relaciones materiales de producción.

Posteriormente, Bowles y Gintis (1983) reformularán la base de su teoría hasta el punto de modificar el tratamiento del concepto de contradicción. En su nuevo tra-

bajo conciben la sociedad como un conjunto de esferas de práctica social, estructuralmente articuladas. Existen tres esferas fundamentales: el Estado democrático liberal, la familia patriarcal y la producción capitalista, cada una articulada por un conjunto específico de relaciones. Las prácticas de los agentes en cada una de estas esferas pueden ser tanto estabilizadoras como transformadoras. Los autores concretan el tipo de prácticas en apropiativas, políticas, culturales o distributivas. Estas prácticas están delimitadas estructuralmente pero pueden trasladarse de una esfera a otra, de tal modo que pueden dar lugar a contradicciones en función del tipo de esfera en la que se desarrollan.

La escuela, en concreto, es un espacio institucional en el que se producen discursos y prácticas que subrayan la contradicción fundamental entre la esfera de la producción y la esfera del Estado, que se deriva de que la primera articula sus relaciones a partir de los derechos de propiedad (es la posesión o no de propiedad que permite a los individuos participar en esta esfera) y la segunda se basa en los derechos de la persona (derechos como ciudadanos de participar, aunque indirectamente, en las decisiones estatales) (Bowles y Gintis, 1983b, pág. 16).

Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas (Bowles y Gintis, 1983b, pág. 20).

Es perceptible cómo los autores pasan a ampliar las relaciones sociales que influyen sobre la estructura y el contenido del sistema de enseñanza. Ello abre el espacio para la aparición de contradicciones en el interior del propio sistema educativo (anteriormente olvidadas) y deja cierto margen para que los agentes, en la medida en que se producen procesos de traslación de prácticas, incidan con sus actuaciones en las relaciones de co-

responsabilidad entre escuela y trabajo o entre escuela y Estado.

Carnoy y Levin (1985), en otro importante libro, *Schooling and Work in the Democratic State*, desarrollan en profundidad la idea de la doble función del sistema de enseñanza en las sociedades industriales del capitalismo avanzado. En esta obra los autores sintetizan de algún modo las aportaciones de las teorías de la reproducción sin renunciar a los planteamientos reformistas y a la capacidad de transformación social de la escuela. Su esquema se basa en considerar la pluralidad de fuerzas y demandas sociales que actúan sobre las instituciones educativas, lo que les permite explicar las contradicciones y los cambios en la educación.

Sobre la escuela actúan dos fuerzas fundamentales. La escuela del capitalismo avanzado debe reproducir una fuerza de trabajo adecuada para la producción y a la vez formar a ciudadanos para posibilitar la convivencia en un Estado democrático liberal. La función reproductora de la educación se contradice con la función democrática del Estado para la participación política. Basándose principalmente en la teoría del Estado de Poulantzas, Carnoy y Levin argumentan cómo en las sociedades capitalistas avanzadas el conflicto social tiene lugar en las propias instituciones del Estado. La educación, como aparato del Estado, es un espacio de conflicto, de reflejo de las contradicciones sociales derivadas de las fuerzas capitalistas y de las fuerzas democráticas (principalmente representadas por los movimientos sociales) que coexisten en la sociedad. En la escuela, por consiguiente, tienen lugar procesos que no son solamente el reflejo de las relaciones de producción capitalistas, sino de las contradicciones entre capitalismo y democracia y del propio conflicto entre grupos sociales que luchan en y por la educación. Por todo ello hay que analizar la escuela como un lugar de conflicto potencial entre profesores, alumnos, administración educativa y familias (Carnoy y Levin, 1985, pág. 141).

De hecho, en su análisis de la evolución en norteamérica de la relación entre sistema escolar y sistema productivo, los autores demuestran que el nivel de igual-

dad social alcanzado por el sistema educativo es notablemente mayor que el reparto desigual de los puestos de trabajo, argumento que refuerza su tesis de la simultaneidad de las múltiples demandas que recaen sobre el sistema educativo, y en consecuencia, la presencia de posibilidades de cambio:

Las escuelas son más democráticas que el mercado laboral y que otras instituciones. Proveen los medios para la movilidad social de los grupos subordinados, pero al mismo tiempo esta movilidad está constreñida por el sistema económico y las prácticas escolares. La razón por la que la escuela puede expandirse y a la vez reproducir una estructura social desigual se debe a la fuerza de las relaciones sociales fuera de la escuela y a su influencia sobre el proceso de socialización familiar. Las escuelas son raramente innovadoras y tienen poca capacidad para cambiar las relaciones desiguales de raza, género y clase que se producen fuera de la escuela. Pero en la medida en que los movimientos sociales cuestionan esas relaciones, las escuelas —como instrumentos legítimos de movilidad social— constituyen la primera institución del Estado donde la estructura y las prácticas cambian, reflejando el poder político de estos movimientos (Carnoy y Levin, 1985, pág. 108).

Sin embargo, a pesar de romper el círculo cerrado de la reproducción, tal como muestra la cita anterior, el cambio educativo es considerado por estos autores como un reflejo de los cambios sociales externos a la escuela. Las reformas educativas en sí mismas, en consecuencia, son limitadas si no tienen lugar cambios significativos a nivel social.¹⁴ Como ha señalado acertadamente Apple (1988), el trabajo de Carnoy y Levin cuestiona sólo parcialmente la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, puesto que acaba por remitir las posibilidades de cambio al cambio estructural y no estudia las condiciones potencialmente movilizadoras de los agentes dentro de la escuela. Además, según Apple (1988, pág. 236), Carnoy y Levin, al igual que Bowles y Gintis, operan con

14. Este argumento es especialmente desarrollado en una obra anterior de los mismos autores (Carnoy y Levin, 1976).

un concepto estático de clase social. Su enfoque es también estructuralista ya que considera equivalentes las posiciones de clase con los procesos de formación de clase, sin evaluar la autonomía relativa de los mismos procesos de formación de clase en organizaciones colectivas en relación con la estructura de clases (Hogan, 1982, pág. 32).

La crítica de Apple se extiende a la omisión del género y la raza en favor de las relaciones de clase y de las contradicciones entre estas variables como procesos dinámicos definidores de cualquier situación social. Sus observaciones, realizadas en pleno auge de las teorías de la resistencia, subrayan la importancia de la autonomía relativa de las formas culturales en relación con la base económica y con las posiciones de clase. Es perceptible, por lo tanto, que el debate sociológico sobre la teoría de las clases sociales (Giddens, 1979; Wright, 1985) repercute sobre la sociología de la educación, especialmente en lo que respecta a la diferenciación entre posición social y acción colectiva. El alejamiento de un concepto reduccionista de estructura social, la incorporación de la idea de posición social contradictoria o las intersecciones entre las relaciones de clase y género, complican a la vez que enriquecen la comprensión de la causalidad de las situaciones sociales. La educación, como institución del Estado, está también sujeta a estas dinámicas, y, por su papel en las sociedades avanzadas, contribuye decisivamente a la formación de las clases.

3.4. Comentarios finales: sobre las teorías de la reproducción

A lo largo del capítulo han quedado reflejadas las teorías críticas con el paradigma funcionalista, cuyo denominador común constituye el interpretar la educación como una institución fundamental en las sociedades avanzadas para explicar la reproducción de las posiciones sociales. En el ámbito académico de la sociología de la educación lejos quedan ya los argumentos sobre la es-

cuela como institución generadora de progreso tecnológico y posibilitadora de la movilidad e igualdad social. En efecto, hemos constatado que las teorías revisadas ponen distinto énfasis en los principios causales fundamentales de la función de reproducción cultural y social de la escuela, e incluso en el modo en que dicha función es llevada a cabo: la competencia entre grupos de estatus para el mantenimiento de los privilegios (Collins), la transmisión de la cultura dominante definidora de «habitus» de clase (Bourdieu), el código sociolingüístico de origen (Bernstein) o las necesidades de producción del capital (Baudelot y Establet; Bowles y Gintis), son ejemplos del tipo de diferencias a las que nos referimos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, la evolución teórica de la sociología de la educación en los años setenta recurrió a la teoría sociológica clásica, y especialmente a Weber y Marx, para explicar la escuela como instrumento de dominación, como institución al servicio de los intereses de los grupos dominantes, lejos del universalismo y la neutralidad aparentes.

En este sentido, la sociología de la educación se torna realmente sociología, en el sentido de constituirse como ciencia desenmascaradora de las apariencias, desveladora de las definiciones sociales de la función integradora de la educación. Se produce así la ruptura epistemológica que Bourdieu (1976) preconiza como única forma válida de evitar la sociología espontánea, dependiente de las funciones manifiestas y de la definición oficial de los problemas sociales.

La nueva producción teórica nos ha dejado un armazón conceptual y un conjunto de instrumentos que hoy en día resultan fundamentales para interpretar los sistemas educativos, su estabilidad y cambio, el estudio del conflicto entre formas de socialización familiar y escolar, las formas en que tiene lugar la arbitrariedad cultural en los procesos de transmisión educativa, o los procesos de legitimación que enmascaran las funciones de selección escolar, por citar algunos ejemplos. De todo el desarrollo teórico de las teorías de la reproducción me parece especialmente importante destacar el énfasis puesto en las relaciones de poder que subyacen en la de-

finición del conocimiento socialmente válido y las reflexiones acerca de la necesidad de la autonomía relativa de la institución escolar como imprescindible para ejercer eficazmente la función de reproducción. La primera cuestión nos invita a reflexionar sobre la construcción social del conocimiento educativo y las relaciones de poder que le subyacen —de clase, género y etnia, como acierta a señalar Apple (1996)—, su delimitación y sus inclusiones y omisiones (especialmente de las culturas y formas de vida de los grupos dominados). Es decir, las teorías de la reproducción generan la base para el desarrollo de la sociología del currículum en los años ochenta, esto es, un tipo de sociología ocupada en desenmascarar las relaciones de poder latentes en la definición del conocimiento válido (de ello nos ocuparemos en el capítulo siguiente).

En segundo lugar, y, en cierto modo, paradójicamente, las teorías de la reproducción incorporan en sus argumentos lo que ellas mismas son incapaces de demostrar desde su planteamiento teórico. En efecto, la brillante definición de Bourdieu o Althusser del principio de autonomía relativa de la institución escolar no tiene espacio teórico para desarrollarse en una formulación determinista (sea económica o cultural). La autonomía relativa debe definirse en todo momento en relación con el poder dominante que define de forma explícita o latente la función social de la escuela. Y ésta es una cuestión confusa en las teorías de la reproducción ¿Se trata de autonomía relativa de la escuela respecto a la clase dominante o al Estado? ¿Se trata de autonomía relativa de los profesores respecto a la institución escolar, respecto a sus condiciones laborales y su proceso de proletarización progresivo? No parece haber una respuesta clara. Las teorías de la reproducción sólo operan con una idea de autonomía relativa que es precisamente funcional para completar el círculo de la reproducción (es condición necesaria para que la reproducción tenga lugar), pero que no encierra posibilidades de transformación.

En general, las teorías de la reproducción presentan deficiencias y carencias notables, y, a mi juicio, consti-

tuyen un ejercicio reduccionista el pretender seguir basándose en las mismas como marco teórico de aproximación a la investigación educativa aplicada. Por una parte, el avance de la teoría sociológica contemporánea ha enriquecido y debatido sustancialmente el estudio de la estructura social —especialmente con la incorporación de la dimensión de género—, por lo que cualquier teoría fundamentada en un principio monocausal es forzosamente limitada en la explicación de las instituciones o las situaciones sociales. Asimismo, la superación del estructuralismo (Giddens, Habermas) nos permite disponer de marcos teóricos que posibilitan un análisis dinámico de las instituciones sociales, del papel de los actores y de su capacidad de estructuración. La dialéctica entre estructura y acción social debe también incorporarse al estudio de la educación, lo que debe obligarnos a una mayor imaginación metodológica. De estas cuestiones nos ocuparemos más adelante. Veamos ahora de forma más concreta qué carencias presentan las teorías de la reproducción, que serán parcialmente cubiertas por el desarrollo teórico de la sociología de la educación en los años ochenta.

La primera se refiere a la ya histórica crítica de considerar a la institución escolar como «caja negra» que media entre la estructura social de origen y las posiciones sociales de llegada. A pesar de que la «nueva sociología de la educación» se planteó como principio el análisis de los procesos interactivos en la escuela, las teorías de la reproducción prácticamente prescinden de ellos, aunque sí proporcionan útiles instrumentos conceptuales para abordarlos. Ésta es sin duda la crítica más común a las teorías de la reproducción, aunque, a mi juicio, no es la más importante. La omisión de los procesos del aula es consecuencia de la dificultad de establecer de forma coherente y fundada la relación entre los niveles macro (de la estructura social) y micro (de la institución escolar). De hecho, Bernstein nos ha dejado una propuesta para establecer este nexo, que, por más criticada que sea, sigue siendo prácticamente la única disponible. En cualquier caso, será otra línea de investigación, microsociológica, la que se ocupe de investigar

cómo la realidad educativa es «definida socialmente» en la interacción escolar cotidiana. Como veremos, la perspectiva interaccionista o fenomenológica ha ido evolucionando desde formulaciones simples que prescinden de los factores sociales contextuales hasta modelos más complejos que combinan variables estructurales y procesos de interacción.

En segundo lugar, otro problema de las teorías de la reproducción, más significativo en mi opinión, es el tratamiento dado a la idea de contradicción. A pesar de que la propia idea marxista de la reproducción no solamente no excluye la noción de contradicción, sino que la presupone (Fernández Enguita, 1985b, pág. 30), las teorías de la reproducción minimizan su importancia para caer en un planteamiento mecanicista. Considero que una de las causas de ello se debe a la dificultad para el marxismo estructuralista de dar un tratamiento adecuado a la ideología, y a las propias contradicciones que incorpora su inculcación. Veámoslo.

Las teorías de la reproducción identifican la contradicción fundamental de las relaciones de producción en la propia expansión del modo de producción capitalista, es decir, como una contradicción inherente a la producción de mercancías, y plantean, sólo en algunos casos, la proyección de esta contradicción en la escuela. Por ejemplo, el profesorado puede ser potencialmente agente de transformación porque está sujeto a fuerzas que le conducen a la proletarización y, por lo tanto, a una mayor alienación. Si no se produce tal transformación es porque existen los mecanismos que resuelven o amortiguan tal contradicción (la autonomía relativa formal que genera la ilusión de poseer el capital cultural que distancia al profesorado del alumnado, en el caso de Bourdieu y Passeron, o el origen de clase media-baja del profesorado que asegura su complicidad con el sistema, como en Baudelot y Establet o en Bowles y Gintis). En sus últimas formulaciones, por otra parte, las teorías de la reproducción intentan incorporar al análisis la contradicción entre los niveles económico y político de la sociedad. En este caso, la contradicción inherente a la institución escolar sería la derivada de la tensión entre

derechos de propiedad y derechos de la persona, entre reproducción y democratización, entre el Estado «totalitario» de la producción y el Estado democrático-liberal (Fernández Enguita, 1985b, págs. 20-21).

Esto quiere decir que la idea de contradicción aplicada a la educación no es solamente una proyección en la escuela de la contradicción fundamental del capitalismo. La contradicción se encuentra en el interior del propio Estado, y en consecuencia, en el interior del sistema educativo como aparato del Estado. La escuela cumple simultáneamente una función social que sirve a la reproducción de las condiciones sociales de la producción y a la formación de ciudadanos libres que conviven en una sociedad democrática, dos funciones contradictorias que son observables en la escuela en la simultaneidad entre igualdad formal y desigualdad real, entre igualdad de acceso, currículum común y patrón común de evaluación, y funcionamiento autoritario y procesos de selección. La amortiguación, resolución o acentuación de dicha contradicción depende de las luchas sociales fuera y en el interior del Estado. Conocer el papel de los movimientos sociales, de los sindicatos, de la patronal, etc., es, por consiguiente, fundamental para entender lo que ocurre en la escuela.

Pero el problema fundamental se sitúa en la noción de ideología. Y en este caso se sigue produciendo un tratamiento de la ideología externo a la institución escolar. El marxismo estructuralista llega a formular la presencia del conflicto derivado de la existencia de dos ideologías en contradicción (la de la clase obrera y la de la burguesía), que producen tensiones en el proceso de reproducción y que se manifiestan por medio de «resistencias» (entendidas solamente como conductas desviadas) del alumnado o incluso del profesorado (Baudelot y Establet). Ello tampoco conduce a los autores de esta línea teórica al estudio del contenido de la cultura de clase obrera y sus efectos de erosión o refuerzo de la cultura dominante. Pero además, la posición ideológica es en todo momento consecuencia de la posición económica y social. Con ello se omiten por completo las contradicciones inherentes a la propia transmisión educativa. Es de-

cir, si existe una contradicción entre las funciones de reproducción y de democratización en la escuela, deben existir contradicciones en el propio discurso que se transmite y en las propias prácticas de los actores, susceptibles de evaluarse sociológicamente. Althusser se acerca en cierta medida a este nivel de la ideología (mostrando las influencias gramscianas) al desarrollar lúcidamente el concepto de «ideologías prácticas» para especificar la ideología que está incorporada en las prácticas cotidianas de los sujetos (determinadas pero relativamente autónomas respecto a la base económica), pero prescinde de las posibles contradicciones que pueden producirse a este nivel, eliminando por completo cualquier potencialidad de cambio implícita en las mismas. El tratamiento unidimensional de la ideología explica por qué cuando el marxismo estructuralista se aproxima al estudio de los procesos en el aula la función de reproducción social sea un reflejo grotesco de la desigualdad social externa a la escuela (Sharp y Green, 1975; Wilcox, 1977), sin examinar las contradicciones que encierra la propia ideología del profesorado o del alumnado. Veremos en los dos capítulos siguientes cómo las teorías de las resistencias (tanto desde el marxismo etnográfico de Willis como desde las posiciones culturalistas de Giroux o Apple) cubren esta laguna, y cómo las aportaciones de Bernstein sobre el campo del control simbólico y la estructura del discurso pedagógico ofrecen pautas interesantes para interpretar las contradicciones a las que nos referimos.

Finalmente, la tercera carencia fundamental de las teorías de la reproducción se basa en la centralidad de la variable clase social y en la omisión de las dinámicas de género y etnia como estructurantes de la forma y contenido del sistema de enseñanza. Las relaciones de poder que surgen del modo de producción capitalista, y más concretamente la división del trabajo social, constituye la base explicativa de la función social de la escuela para la reproducción de las desigualdades de clase. Al ignorar otro tipo de desigualdades (cuestión, por otra parte, relativamente lógica por la necesidad de ruptura con el paradigma funcionalista), las teorías de la reproducción

descuidan el papel de la escuela en la división sexual del trabajo y la reproducción cultural de los géneros, así como la interpretación del currículum escolar no solamente como expresión de cultura de la clase dominante, sino como principio de reproducción de la identidad nacional. Es más, la inclusión de las dimensiones de género y etnia no supone solamente un añadido a la función de reproducción social y cultural fundamentada en las relaciones de clase, sino que complica extremadamente el análisis de la escuela si se tienen en cuenta los procesos de interacción y contradicción entre las mismas. Ello es visible por ejemplo en el análisis de las resistencias educativas, tanto por lo que se refiere a la interpretación de qué constituye resistencia o adaptación al sistema escolar, como concretamente en el racismo o sexismo que pueden incorporar las expresiones de «resistencia» de la cultura obrera. De todo ello nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

4 LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS OCHENTA

La publicación en 1971 del libro de Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, simboliza la ruptura con el paradigma liberal y la aparición de una sociología de la educación crítica, que ha recibido el calificativo de «nueva» sociología de la educación (Gorbutt, 1972). En el capítulo anterior nos hemos ocupado de reflejar el contenido de uno de los desarrollos teóricos más significativos y alternativos a la sociología de la educación funcionalista: las teorías de la reproducción. En este capítulo, prestaremos especial atención a otros enfoques teóricos que, desde finales de los años setenta, han enriquecido el carácter cerrado de las teorías de la reproducción de clase, desplazando la interpretación excesivamente mecanicista de la función social de la escuela. Éste es, de hecho, el denominador común de las tres líneas de desarrollo teórico y de investigación aplicada de las que nos ocuparemos: se alejan tanto de la sociología de la educación funcionalista, de su carácter positivista y su optimismo ingenuo, como de las teorías de la reproducción, de su mecanicismo y pesimismo.

En primer lugar, nos referiremos en el primer apartado a los desarrollos de la sociología de educación «interpretativa». Esta línea de investigación teórica y empírica se ajusta estrictamente a la dirección que, según Michael Young, debió tomar la nueva sociología de la educación a partir de los años setenta: desenmascarar la construcción social del conocimiento educativo. Frente a una sociología funcionalista de la educación centrada

en los procesos de socialización y selección (objetos que también son centrales en las teorías de la reproducción), el «paradigma interpretativo» considera que «la sociología de la educación ya no es concebible como un área de investigación distinta de la sociología del conocimiento» (Young, 1971, pág. 3), y reorienta la investigación hacia la interacción entre profesorado y alumnado, las categorías o conceptos utilizados por los educadores y el currículum (Karabel y Halsey, 1977, pág. 53). A pesar de que Basil Bernstein es el autor más representativo del cambio de orientación de la sociología de la educación anglosajona, la «nueva» sociología de la educación está representada por trabajos que reflejan la influencia de la tradición fenomenológica de Schutz, el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Los primeros trabajos de Bernstein, de Hargreaves (1967) o Lacey (1970), dieron paso a escuelas de pensamiento teórico, especialmente en Gran Bretaña, ocupadas en analizar los comportamientos de los distintos actores en la escuela y sus formas de definición social de la realidad educativa cotidiana. Resumiremos, por lo tanto, las principales aportaciones de los estudios microsociológicos, cuyas influencias teóricas clave son el interaccionismo simbólico y la etnometodología (especialmente a partir de las proposiciones de Garfinkel). A pesar de que la «nueva» sociología británica de la educación, como movimiento alternativo al estructural-funcionalismo, se diluyó a mediados de los años setenta,¹ la nueva corriente sentó las bases para la continuidad de una sociología interpretativa de la educación, que ha tenido en Peter Woods, Anthony Burgess, o Martyn Hammersley a algunos de sus principales representantes. Valoraremos, por lo tanto, las aportaciones de estos trabajos y sus carencias o limitaciones. Asimismo, en tercer lugar nos referiremos a un conjunto de trabajos desarrollados en Estados Unidos, agrupables en torno a lo que se ha denominado la sociología del currículum. Se trata de una línea de investigación sobre el conocimiento escolar, concretamente sobre

1. Puede verse, por ejemplo, la autocrítica contenida en la introducción del libro de Whitty y Young (1976).

cómo las relaciones de poder entre grupos sociales, externas a la escuela, «definen» el currículum válido y universal. Estos trabajos constituyen una excelente ilustración empírica de cómo se legitima la ideología dominante en la institución escolar y de los procesos que Raymond Williams denomina de «tradición selectiva» en la construcción de los currícula escolares.

En el segundo apartado del capítulo nos ocuparemos de reflejar las principales formulaciones de la teoría de las resistencias. Bajo esta denominación se inscriben los trabajos de autores que, desde una perspectiva próxima a las teorías de la reproducción, critican el carácter reduccionista y estructuralista de las mismas e incorporan las acciones y la conciencia de los agentes al análisis de la realidad educativa. Sus proposiciones pueden considerarse un intento teórico a medio camino entre las teorías de la reproducción y el enfoque interpretativo: partiendo de una comprensión marxista de la educación como espacio de lucha y conflicto político e ideológico, reflejo del conflicto entre grupos sociales, las teorías de la resistencia incluyen la posibilidad de cambio educativo (y en algunos casos social) a partir de las contestaciones que los grupos subordinados pueden ejercer sobre las estructuras de dominación. La influencia del marxismo culturalista inglés, especialmente de los trabajos de Stuart Hall, Raymond Williams o E. P. Thompson, el marxismo humanista de Gramsci (y especialmente su noción de hegemonía), y, más recientemente, la teoría de la estructuración de Giddens, la teoría de la acción comunicativa de Habermas o las aportaciones de la teoría feminista contemporánea, constituyen las influencias más notables de una corriente sociológica de la educación que, a pesar de las diferencias internas, tiene en común el entender la dominación cultural y social como un proceso sujeto a resistencias y contradicciones.

Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux o Jean Anyon, son algunos de los autores que se encuadran en esta corriente. Sus propias aportaciones han evolucionado significativamente a lo largo de los años ochenta, incorporando interesantes respuestas a las numerosas críticas de las que han sido objeto. A pesar de las preguntas que

deja sin resolver, la teoría de las resistencias constituye una de las aportaciones recientes más interesantes que ha proporcionado la sociología de la educación, y sin duda ha supuesto una vía teórica alternativa a las teorías de la reproducción.

Finalmente, en el tercer apartado recogeremos otra de las aportaciones fundamentales al desarrollo teórico de la sociología de la educación. Se trata de la producción teórica surgida de la incorporación de las variables de género y etnia al estudio de la educación. La sociología de la educación feminista irrumpió con fuerza en los años ochenta y dio lugar a una interesante producción teórica y empírica que modificó sustancialmente el panorama investigador europeo y norteamericano en esta disciplina. Al igual que en otros ámbitos de las ciencias sociales, el auge del movimiento feminista y el acceso cada vez mayor de mujeres al mundo académico ha promovido el estudio de un tipo de discriminación silenciada y oculta por la clara preponderancia del estudio de las desigualdades de clase. En educación se ha constatado que las «nuevas» desigualdades educativas no son explicables con los instrumentos teóricos tradicionales. Esto nos permite comprender el motivo por el que las aportaciones sobre género y educación o sobre etnia y educación no pueden enmarcarse en una corriente teórica concreta. Su producción teórica y empírica tiene lugar desde todas las corrientes interpretativas en un corto espacio de tiempo. Se trata, obviamente, de una línea o líneas de investigación en curso de elaboración, pero que, en gran medida, han desplazado la centralidad del estudio de las desigualdades de clase y constituyen el principal foco de interés de la sociología de la educación actual.² Lo más interesante de estas aportaciones es que, al surgir de una producción

2. Como ejercicio interesante pueden clasificarse por ámbitos de estudio los títulos de los artículos aparecidos en las principales revistas de sociología de la educación europeas y norteamericanas de mediados de los ochenta y constatar de este modo la mayor frecuencia de artículos teóricos o empíricos referidos a las desigualdades de género o raza.

teórica previa, consiguen reformular las principales teorías y análisis sociológicos de la educación, cuestionan de este modo el universalismo de ciertas formulaciones y enriquecen sustancialmente las categorías de análisis. Es decir, las dimensiones de género y etnia no solamente suponen añadidos al estudio sociológico de la educación, sino que se influyen entre sí y repercuten sobre las mismas bases de la teoría sociológica de la educación.

Veremos, en consecuencia, que existen interpretaciones de las desigualdades de género desde las teorías de la reproducción y la correspondencia, desde la perspectiva interpretativa o las teorías de la resistencia. O cómo la observación de las minorías culturales en la escuela, sus comportamientos, su interacción con el profesorado, etc., incorpora nuevos elementos de análisis al estudio de las desigualdades en educación que revisan el análisis tradicional de las desigualdades de clase.

4.1. El «paradigma interpretativo» en la sociología de la educación

4.1.1. Propositiones de la nueva sociología de la educación

La «nueva» sociología de la educación, más que constituir una escuela de pensamiento definida, reunió las posiciones críticas con la visión funcionalista de la educación. Lo que hasta entonces había constituido el objeto de estudio de la sociología de la educación, es decir, la influencia de la privación cultural familiar en el fracaso escolar y la contribución de la educación a la igualdad de oportunidades de las distintas clases sociales, es sustituido por el análisis del propio proceso educativo, y especialmente por el análisis de la gestión y transmisión del conocimiento y de las relaciones de poder que le subyacen. El problema se desplaza, por lo tanto, de las características sociales y culturales del alumnado a la propia escuela, como institución que provoca el fracaso escolar de los grupos más desfavore-

cidos. Alonso Hinojal (1991, pág. 122) señala acertadamente cómo la consolidación de este nuevo enfoque tiene sus precedentes en la crisis educativa y política del Reino Unido, manifestada a través de la publicación de los *Black Papers* a finales de la década de los sesenta, informes que contienen una fuerte crítica al estado del sistema educativo británico y al papel de las ciencias sociales por no considerar a la propia institución escolar como objeto de su análisis. El cambio de rumbo de la sociología de la educación en Gran Bretaña, además, es lógico dada la persistencia de desigualdades educativas posterior a la reforma de la escuela comprensiva de 1965.

Sin embargo, y a pesar de las proposiciones de Young, la producción de la nueva sociología de la educación crítica fue más teórica que empírica. En efecto, Young propone una sociología de la educación que *construya* y que no *tome* los problemas a analizar (A. Hinojal, 1991, pág. 124), y, por lo tanto, permita desvelar los principios que subyacen en la organización jerárquica del conocimiento y en sus formas de transmisión. Esta propuesta debería haber supuesto que los sociólogos se dedicaran al estudio de las relaciones en el aula, de las prácticas de selección o de la construcción social del currículum. Sin embargo, la nueva producción puede considerarse escasa si atendemos a la formidable proposición a la que invita el libro de M. Young. Los sociólogos deben redefinir los problemas educativos, definidos como tales por educadores y políticos, y descubrir los principios latentes al consenso en torno a los valores sociales y educativos.

En un corto espacio de tiempo, la aproximación interpretativa entró en crisis. Si bien la nueva perspectiva supuso criticar el tratamiento funcionalista de la escuela como «caja negra», no consiguió establecer un acuerdo respecto a una cuestión básica: el nivel de autonomía de la escuela y de los agentes sociales que en ella participan con respecto a las estructuras de poder y control social. Por lo demás, las razones más concretas de la crisis pueden encontrarse en el cuestionamiento académico al rigor científico de la etnometodología y a la práctica imposibilidad de producir datos empíricos equivalentes a

los análisis cuantitativos de los estudios de «aritmética política» de los sesenta. Ello explica que la nueva sociología de la educación tuviera más éxito en criticar las bases del paradigma funcionalista de la educación que en elaborar un nuevo cuerpo de conocimiento (Karabel y Halsey, 1977, pág. 55).

Uno de los estudios empíricos más representativos de la nueva tendencia investigadora es el de Keddie (1971), «Classroom knowledge», sobre el carácter subjetivo de los criterios utilizados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes. Según Keddie, lo que es definido por los educadores como alumno «por encima de la media» o «alumno problema» oculta valoraciones de clase social respecto a lo que se considera un comportamiento idóneo, tanto intelectual como moralmente. Este proceso de clasificación, se manifieste de forma explícita o se realice implícitamente, es además potenciado y mantenido por las expectativas que tanto profesores como alumnos tienen entre sí. De este modo, los mejores alumnos tenderán a mantenerse como tales porque tanto ellos como el profesorado esperan un elevado rendimiento. Ocurre lo mismo, pero a la inversa, con los alumnos con retraso escolar: las expectativas negativas del profesorado respecto a su rendimiento son percibidas por el alumnado, que adopta una actitud de desinterés o abandono frente a cualquier tarea escolar.³

3. El estudio de Keddie confirma la teoría del efecto *Pygmalion* o de la «profecía que se cumple a sí misma» de Rosenthal y Jacobson (1968). La importancia del interaccionismo simbólico en Estados Unidos, a partir de la obra de Goffmann o Turner, dio lugar a una mayor producción de estudios microsociólogos en las escuelas, llevada a cabo fundamentalmente por antropólogos, puesto que en la sociología norteamericana el enfoque funcionalista cuantitativista mantuvo su hegemonía a lo largo de los setenta. Posteriormente al estudio de Rosenthal y Jacobson, fue Rist (1970 y 1990) quien desarrolló la teoría del etiquetaje en educación y la aplicó a las escuelas de los guetos de las ciudades norteamericanas. El trabajo de George Spindler y su equipo en la Universidad de Stanford es también una de las aportaciones más importantes en Estados Unidos al estudio de la interacción en el aula (Spindler, 1982). Pueden verse también, en esta línea, los estudios de Page (1987) o Oakes (1985).

El estudio de Keddie es una buena muestra del tipo de investigación empírica esperada de la nueva sociología de la educación. En él se reflejan «las formas de diferenciación de un currículum no diferenciado» (Keddie, 1971, pág. 143) a partir de la construcción social de categorías por parte del profesorado que terminan por repercutir sobre los comportamientos de los distintos grupos sociales en el aula. Trabajos como el de Keddie o el de Esland (1971), o incluso el estudio de Sharp y Green (1975) desde una perspectiva marxista etnográfica,⁴ son ejemplos del nuevo paradigma que identifica Gorbutt (1972), y que según este autor tiene utilidad, no sólo para los investigadores, sino especialmente para pedagogos y educadores, ya que este tipo de análisis puede permitirles autoanalizar sus roles como educadores y los supuestos implícitos en sus prácticas (Gorbutt, 1972, pág. 10).

Precisamente aquí reside una de las aportaciones más controvertidas de la nueva sociología de la educación. Al considerar la construcción social del conocimiento y el relativismo de los procesos de etiquetaje y diferenciación en el aula, la perspectiva interpretativa carga sobre el profesorado la responsabilidad de la educación. El conocimiento sociológico puede ayudar al profesorado a desvelar el carácter desigualitario latente en sus prácticas, pero entonces la inexistencia de cambio educativo lo convierte en el principal responsable de la desigualdad educativa y, por consiguiente, de la desigualdad social. Una vez reformadas las estructuras educativas por medio de la escuela comprensiva, la nueva perspectiva produce lo que otros autores han denominado el «blaming the victim» (Whitty, 1985), es decir, acaba por responsabilizar al propio profesorado de lo que

4. El libro de Sharp y Green, *Education and Social Control*, se opone por completo a la «construcción social» de la realidad educativa. Por el contrario, encierra las prácticas del profesorado en las constricciones estructurales y en los límites de la ideología dominante. Sin embargo, a pesar de partir de una base explicativa distinta, los resultados que obtienen son parecidos a los de Keddie, en la medida en que desvelan las categorías de clasificación y las preconcepciones que delimitan las expectativas y prácticas del profesorado.

ocurre en el aula, cuando en definitiva su labor está sujeta a relaciones de poder que le son externas.

Por lo tanto, si bien al otorgar protagonismo al actor social en el análisis de la vida cotidiana en las escuelas se enriquece el estudio sociológico de la educación y su carácter dinámico, un relativismo extremo sobre los márgenes de actuación de los agentes puede conducir a la reacción política de depositar la responsabilidad del cambio educativo en la propia institución escolar y en los agentes que en ella participan, principalmente en el profesorado. La etnometodología de Cicourel (1964 y 1974) o Garfinkel (1976) proporciona un instrumental metodológico útil para evaluar las relaciones *cara a cara* y los sesgos de desigualdad implícitos en la interacción escolar, pero al negar la existencia de un saber absoluto y de predeterminaciones se niega prácticamente la posibilidad de constantes de desigualdad producidas por relaciones sociales externas al espacio de interacción observado, en este caso la escuela. El relativismo a ultranza conduce a la denuncia de conceptos tradicionales como el de «niño-problema» (Karabel y Halsey, 1977, pág. 57), pero puede también conducir a un «sentimentalismo igualitarista» por el hecho de reducir el producto de las relaciones sociales a las acciones potencialmente ilimitadas de los actores.

En definitiva, a pesar de que puedan existir dudas acerca de si la «nueva» sociología de la educación pueda constituir o no un paradigma alternativo a la «vieja» sociología de la educación, a partir de los años setenta el análisis de los procesos sociales en el interior de la escuela y el aula configuró un nuevo campo de estudio de la disciplina. Por una parte, del interés por el contenido de la educación surgió lo que se ha denominado la «sociología del currículum», ocupada fundamentalmente en desvelar críticamente los supuestos tácitos a la organización y distribución del conocimiento educativo, y de la cual Michael Apple o Thomas Popkewitz son sus principales portavoces. Por otra parte, se multiplicaron los trabajos etnográficos sobre diferentes aspectos de la vida escolar y el debate metodológico acerca de la validez y universalidad de los métodos cualitativos aplicados a la

educación.⁵ Veremos primero algunas características de la orientación interaccionista en el análisis de la educación para después centrarnos concretamente en la sociología del currículum.

4.1.2. *El auge del interaccionismo simbólico en la sociología de la educación*

La aplicación del interaccionismo simbólico a la educación tuvo su mayor auge a finales de los setenta en la obra de autores como Peter Woods (1977, 1980 y 1983), Martyn Hammersley (1979 y 1986), Andy Hargreaves (1977 y 1979), Stephen Ball (1981), Anthony Burgess (1983 y 1984), Sara Delamont (1984 y 1987) o Andrew Pollard (1982 y 1985). La producción de estos y otros autores ha proporcionado un importante instrumental conceptual para el análisis de la interacción en el aula y del carácter dinámico de las prácticas educativas. Su perspectiva subraya el principio fundamental del interaccionismo simbólico de que los actores son los propios constructores de sus acciones y de la significación de las mismas (Woods, 1983, pág. 1). En la definición cotidiana de la realidad escolar, se producen, reproducen y transforman las prácticas educativas. Pero lo más interesante de estas aportaciones, a diferencia de los estudios microsociológicos precedentes, es la introducción del nivel de conciencia de los agentes en el análisis. Pro-

5. No entraremos aquí en la valoración de este debate, que versa fundamentalmente sobre el carácter acumulativo de la investigación etnográfica y las posibilidades de generalización por medio de dicha acumulación. Las aportaciones más interesantes se pueden consultar en el debate monográfico sobre etnografía mantenido por Woods y Hammersley en *British Educational Research Journal*, vol. 13 (3) en 1987. En él Woods sostiene la necesidad de dar un paso más allá en la etnografía educativa y acercarse a un modelo más inductivo y a la generación de nuevos conceptos teóricos que permitan formular y contrastar hipótesis. La réplica de Hammersley se centra en la no necesidad de cambio del enfoque etnográfico, ya que las teorías están implícitas en la propia práctica de investigación (Hammersley, 1987, pág. 294). Una explicación completa de la perspectiva etnográfica de Hammersley puede verse en Hammersley y Atkinson (1983).

fesorado o alumnado evalúan los pros y los contras de sus acciones. Aprenden por medio de la interacción cotidiana que interpretan y les informa, y cuya interiorización les posiciona para actuar y para definir la realidad educativa. Sus acciones, pues, no son ni el producto del instinto ni consecuencia de una imposición social externa, sino el resultado de una decisión tomada en base a una determinada definición de la realidad que se ha construido a través de la interacción. Existe, por lo tanto, una relación dialéctica entre individuo y sociedad: las acciones son consecuencia de un aprendizaje social al tiempo que contribuyen a definir la realidad social.

Un conjunto de nuevas variables, en consecuencia, son fundamentales en el análisis de la realidad escolar. Los contextos sociales en que tienen lugar las interpretaciones y acciones de los actores, sus perspectivas, las culturas que las informan, o las estrategias como mecanismo de nexo entre las perspectivas y las acciones de los actores, son elementos tratados en el estudio interaccionista de la escuela.

El concepto de estrategia se convierte para este enfoque en una cuestión central, tanto para el estudio de los procesos de etiquetaje (Page, 1987, Riseborough, 1988) como para el de las formas de negociación entre profesorado y alumnado (Denscombe, 1980; Pollard, 1984 y 1985) o entre los colegas profesionales (Ball, 1989). La estrategia, construida por el propio actor social, es lo que da significación a las acciones y lo que da origen a unas prácticas educativas determinadas. Woods (1977, pág. 275), por ejemplo, introduce el concepto de «estrategia de supervivencia» para interpretar el comportamiento de los docentes. Ante diversas situaciones, el maestro o la maestra pueden utilizar una estrategia de «dominación», de «negociación», o de «ritual», para adaptarse a las situaciones difíciles en el aula. El desarrollo cuantitativo y cualitativo de las distintas estrategias depende, según Woods, del distinto nivel de compromiso y de los sacrificios y beneficios que cada individuo está dispuesto a hacer o espera obtener de su carrera profesional. Depende, en definitiva, de factores asociados a la racionalidad individual.

Hargreaves (1978 y 1979), en trabajos posteriores, desarrolla en mayor profundidad el concepto de estrategia. En su planteamiento critica de Woods la omisión de los factores contextuales que condicionan las acciones del profesorado, e introduce el concepto de «estrategias de adaptación» (Hargreaves, 1978, pág. 78). Sin negar la creatividad individual, este autor subraya cómo las estrategias no sólo son constructivas, sino también reacciones ante imposiciones externas, y cómo estas estrategias no son solamente técnicas de docencia y control del aula, sino que engloban formas de negociación desarrolladas en distintas situaciones cuyo origen se localiza más allá del propio espacio del aula. Hargreaves señala tres tipos de restricciones externas que limitan las acciones del profesorado: las que son producto del carácter contradictorio de los sistemas educativos en las sociedades capitalistas avanzadas, las que se refieren a cuestiones materiales (recursos, tamaño de la clase, etc.) y las que son fruto de las distintas ideologías sobre la educación. Estas restricciones son institucionalmente mediadas por la escuela, y el papel del profesorado se sitúa en el centro de «la rueda de la causalidad que conecta las características estructurales de la sociedad con los modelos de interacción en el aula» (Hargreaves, 1978, pág. 75).

Pollard (1982), por otra parte, intenta completar las aportaciones de ambos autores a través de la construcción de un modelo interpretativo de las estrategias de adaptación del profesorado que incorpora tres aspectos omitidos en las obras anteriores y que permiten establecer el nexo entre los factores estructurales y la interacción en el aula. Se trata de la importancia de la influencia del alumnado en la interacción profesor-alumno, la cultura del profesorado y la mediación institucional. La primera cuestión hace referencia al poder del alumnado para influir en las estrategias de adaptación del profesorado. Pollard introduce el concepto de «trabajo de consenso» para explicar el proceso de desarrollo de adaptaciones interdependientes entre maestros y alumnos (Pollard, 1982, pág. 22). Las estrategias de adaptación están, como consecuencia, limitadas por el resultado de

la negociación entre los actores protagonistas de la vida escolar. La cuestión de la cultura del profesorado, entendida como una cultura ocupacional, es mediadora de la conexión entre factores estructurales y prácticas pedagógicas. Las autoimágenes profesionalistas del profesorado, las expectativas sobre las características del propio rol, lo que el profesorado da por descontado en relación con el comportamiento de los colegas como grupo de referencia, son aspectos de la cultura ocupacional del profesorado que intervienen sobre las estrategias de adaptación. Finalmente, el concepto de mediación o «sesgo» institucional es utilizado por Pollard —y también por Denscombe (1980)— para subrayar la necesidad de profundizar en el impacto de la escuela como institución sobre las perspectivas y acciones de los enseñantes. Según Pollard, Hargreaves ignora la importancia de factores que son producto de la propia inercia institucional, de las rutinas sedimentadas en las prácticas cotidianas, cuestiones que tienen una relación lógica con la cultura del profesorado y con los diferentes intereses que entran en juego en la relación entre el propio personal docente del centro (Pollard, 1982, pág. 26).

A partir de estas consideraciones, Pollard desarrolla un modelo teórico que engloba la participación de factores macro y microsociológicos en la explicación de la adopción de estrategias de adaptación, factores que están mediados por los tres aspectos antes referidos. En este modelo intervienen como factores explicativos de las restricciones materiales las biografías de los enseñantes, la construcción social de los roles de maestros y alumnos y las interacciones en el aula (Pollard, 1982, pág. 33). Teniendo en cuenta estos factores, este modelo debe permitir, según Pollard, interpretar sociológicamente las actitudes y acciones de los profesores en la escuela.

El debate acerca del concepto de estrategia ilustra perfectamente tanto las virtudes como los defectos del interaccionismo simbólico como marco de aproximación al estudio sociológico de la educación. Por una parte, en el análisis empírico de la realidad del aula, estos y otros autores construyen instrumentos muy útiles

para describir la práctica cotidiana de los agentes educativos. En este sentido se superan las carencias de las perspectivas teóricas evaluadas anteriormente. La relevancia de la conciencia e intencionalidad de los actores sociales nos acerca a la comprensión de las prácticas sociales y a la diversidad de factores que las condicionan. La cultura escolar, el estudio de la escuela como institución relativamente autónoma, o la complejidad de factores que inciden sobre las ideologías y las prácticas del profesorado son un foco de interés generador del desarrollo de conceptos como «estrategias de adaptación», «rechazo de la confrontación» o «intereses inmediatos» derivados de la interacción, todos ellos útiles para describir los fenómenos que tienen lugar en el interior del aula y, específicamente, para identificar factores que condicionan la intencionalidad y las acciones de los actores.

El problema surge en el momento en que se pretende ir más allá del nivel estrictamente descriptivo. Es en este paso, del nivel descriptivo al nivel explicativo, cuando las aportaciones de los interaccionistas simbólicos son menos sólidas. Podemos identificar tres limitaciones fundamentales. En primer lugar, tanto en el modelo de Pollard como en las aportaciones anteriores de Woods o Hargreaves, falta la presencia de una teoría que permita distinguir entre prácticas productoras y reproductoras del orden social. Aunque las posiciones respecto al nivel de autonomía de las prácticas de los actores sociales varían según los autores, ninguno distingue entre prácticas hegemónicas y contrahegemónicas. Hargreaves (1978) es quien más se aproxima a la idea de hegemonía dominante, pero en la medida en que no aparece una teoría de la transmisión y reproducción cultural, faltan los instrumentos para poder distinguir el nivel de autonomía de creatividad de las prácticas y, por lo tanto, para conocer la forma en que las propias estrategias y acciones de los docentes mantienen, reproducen o transforman la hegemonía dominante. Su proposición adolece, en definitiva, de una relación entre la estructura social y la función del sistema educativo como un aparato del Estado, y una posición respecto al papel del profesorado en esa

relación. Las acciones de los profesores son explicadas a partir de la realidad inmediata del aula. Aunque se reconoce que el aula está limitada por las «restricciones materiales», el interaccionismo simbólico nunca describe la forma en que las estructuras sociales son incorporadas por los agentes en sus prácticas educativas. Sharp (en Halsey y otros, 1981) sintetiza este argumento en una crítica al libro de Stephen Ball (1981), *Beachside Comprehensive*, sobre las prácticas de agrupación de alumnos («streaming») en una escuela secundaria inglesa:

Sin darse cuenta, Ball defiende la conclusión de que los procesos que describe son inevitables, dada la realidad fenomenológica del profesorado y las restricciones reales y percibidas de la profesión docente. Su omisión de cualquier referencia a las contradicciones evidentes incorporadas en la reproducción de clases y el potencial que puede existir de la explotación y politización de estas tensiones y ambivalencias lleva a desilusión, resignación y cinismo (...) Un análisis de estos factores asociados a un examen más completo de los procesos, presiones y fuerzas sociales externas a la escuela permitiría el inicio del planteamiento de una estrategia educativa más emancipatoria a largo plazo (Sharp, en Halsey y otros, 1981, pág. 283).

En segundo lugar, en relación con la cuestión anterior, la aplicación del interaccionismo simbólico al estudio de la educación no facilita los instrumentos adecuados para identificar el origen del cambio educativo. ¿Cuáles son las fuerzas sociales o culturales que posibilitan el cambio? Hemos hecho la crítica al marxismo estructuralista por el hecho de ignorar el posible papel de los actores en el cambio y por situar el origen del cambio educativo en el nivel de la estructura social, cuestión que imposibilita entender la dinámica de cambio dentro del propio sistema educativo. En el caso de los interaccionistas simbólicos, sin embargo, lo que se produce es una omisión de las condiciones que pueden explicar un cambio en las acciones de los actores sociales, más allá de la variabilidad individual de prácticas. No hay un planteamiento teórico que permita sistematizar cómo la cultura escolar o las ideologías de los profesores, factores consi-

derados fundamentales por estos autores, tienen efectos cohesionadores o separadores tanto de su conciencia como de sus acciones. No hay una jerarquía de principios explicativos de las prácticas de los enseñantes. Éstos pueden introducir modificaciones en sus actitudes y acciones a partir de cambios biográficos significativos, en función del tipo de alumnado al que se enfrentan, a causa de cambios en las condiciones de trabajo, etc., pero en ningún caso se define la relación entre el cambio en uno de los factores explicativos y una orientación productora o reproductora de prácticas, o una relación entre la experimentación de contradicciones en el lugar de trabajo y el cambio en la orientación de las acciones. Ésta es una ausencia fundamental, porque imposibilita superar el nivel estrictamente descriptivo de los fenómenos que tienen lugar en la interacción escolar. La falta de rigor en la identificación de factores que expliquen la adopción de diferentes tipos de estrategias —señalada también por Scarth (1987)— nos conduce al tercer aspecto de la crítica: el de la intencionalidad de los enseñantes.

El hecho de que la propia significación de la acción social sea fundamental para describir las estrategias y las prácticas de los actores es, sin duda, un paso clave para considerar la relación dialéctica entre individuo y sociedad, entre estructura y acción. Pero el problema aparece en el momento de considerar los factores que definen y delimitan la voluntad de los agentes sociales. En este sentido, el planteamiento de Woods o Pollard es claro: la intencionalidad del profesorado es explicada en función de los propios intereses, que pasan por conseguir «sobrevivir» o adaptarse a los imperativos de su trabajo cotidiano. En consecuencia, es la realidad cotidiana inmediata la que define y delimita la intencionalidad de los actores. Paradójicamente, los factores exógenos al profesorado (por ejemplo, la necesidad de controlar el aula, la superación de la evaluación del propio trabajo, la adaptación a las reglas de la institución, etc.) construyen socialmente la intencionalidad de los actores. El protagonismo de los actores sociales, defendido como un principio fundamental en los análisis de estos soció-

logos británicos, es casi reducido al desarrollo de las estrategias de adaptación.

4.1.3. *La sociología del currículum*

La perspectiva interaccionista de la sociología de la educación británica, como hemos podido constatar en el apartado anterior, se distancia del marco teórico neo-marxista en el análisis de los procesos educativos. Esta división explica, según Whitty (1985, pág. 40), que en Gran Bretaña, si exceptuamos algunos trabajos (Sharp y Green, 1975; Willis, 1977), se produjera una notable división entre el desarrollo teórico crítico de la sociología de la educación y la investigación aplicada (de carácter más descriptivo e inductivo). En Estados Unidos, en cambio, tuvo lugar en los años ochenta el desarrollo de una investigación sustantiva sobre el currículum en consonancia con el desarrollo teórico de la disciplina. Los trabajos de autores como Apple (Apple y King, 1977; Apple, 1979, 1981 y 1986), Taxel (1983), Wexler (1982), Anyon (1979) o Popkewitz (1981 y 1988) muestran el potencial de una aproximación al estudio del conocimiento educativo que relaciona constantemente teoría y práctica.⁶

Sus estudios se dirigen principalmente a identificar, en general, los procesos de «tradición selectiva» del conocimiento escolar y, más concretamente, las pautas de discriminación en los libros de texto, su distorsión de la realidad social y sus importantes omisiones, bases, según los autores, de legitimación del orden social. El estudio de Anyon (1979), por ejemplo, revela que los libros de historia de enseñanza secundaria más utilizados en el sistema educativo norteamericano contienen una interpretación de la historia donde se «naturaliza» el *statu*

6. Varios de estos autores no son enmarcables en una única corriente de desarrollo teórico. Éste es el caso de Apple y Anyon, por ejemplo, que contribuirán sustancialmente con sus aportaciones a la teoría de las resistencias, o el de Popkewitz que desarrolla aportaciones en el ámbito de la formación del profesorado o en el de la sociología de la política educativa.

quo. Aparecen representados los intereses de los grupos dominantes y se ocultan las acciones políticas y los grupos que se les oponen. La historia aparece como representaciones de acciones de personas individuales y la dimensión del grupo social desaparece del discurso, manteniéndose únicamente aquellos términos que designan a colectivos no referidos a las relaciones de clase, tales como «nación» o «comunidad». Sin embargo, el trabajo de Anyon recoge únicamente el sesgo ideológico de la producción de textos escolares sin considerar el impacto sobre el alumnado del conjunto de mensajes que emanan de esos textos. Taxel (1983) complementa las aportaciones de Anyon por medio de un estudio sobre las ficciones del alumnado acerca de la revolución norteamericana. El énfasis de los textos en las acciones individuales, según Taxel, genera un tipo de percepciones en el alumnado en las que irónicamente desaparecen las interpretaciones de la revolución como un movimiento colectivo. Taxel ve en ello cómo la cultura reproduce de forma sutil y no explícita las relaciones socioeconómicas, aunque ello no significa que esta reproducción tenga lugar de forma mecánica. Según el propio autor, su estudio sobre las formas en que tiene lugar la reproducción cultural a través del conocimiento escolar debe ser complementado por medio del análisis de la producción de textos y de su relación con la reproducción de los valores culturales.

Apple es quizá el único autor que se ha acercado a este tipo de análisis. Su aproximación a la economía política de la producción de textos en *Maestros y textos* (1986) debe entenderse como una continuidad en la línea de sus trabajos previos, *Ideología y currículo* (1979) y *Educación y poder* (1982a). En sus primeros trabajos Apple se ocupa de reflejar la base social de la construcción del conocimiento educativo y las relaciones de poder incorporadas en la misma. En el primero de estos trabajos, Apple estudia el papel que desempeña el currículo en la creación y mantenimiento del monopolio ideológico de las clases dominantes. Se interesa, aproximándose a la sociología de la cultura de Bourdieu, por la relación entre cultura y poder. La despolitización y

neutralidad del conocimiento escolar aparecen como principios legitimadores de las relaciones capitalistas desde el siglo XIX hasta la actualidad, y, junto a ello, los mecanismos de distribución de valores e ideología necesarios para naturalizar esas relaciones y neutralizar el conflicto, es decir, el currículum oculto.⁷ Apple se preocupa por cómo funciona la reproducción económica y cultural y por la forma en que la educación contribuye a la producción del conocimiento, concretamente al «conocimiento técnico-administrativo preciso entre otras cosas para expandir los mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas, comprometerse en la investigación básica para la industria, y para crear las necesidades artificialmente extendidas entre la población» (Apple, 1987, pág. 37). Sin embargo, aunque Apple introduce el concepto gramsciano de hegemonía, su utilización se restringe a la eficacia de la inculcación de la ideología dominante y a la legitimación del conocimiento educativo como válido y universal. Como él mismo reconoció posteriormente, su análisis hace prácticamente convertible el capital cultural en capital económico, sin comprender las mediaciones y contradicciones que tienen lugar entre el primero y el segundo (Apple, 1987, pág. 40). Su primer trabajo carece de un análisis de las formas en que el Estado mediatiza los intereses del capital y de la incorporación de los principios de contradicción y de resistencia que convierten el proceso de reproducción en algo mucho más complejo.

Estas ideas sí se incluyen, en cambio, en sus trabajos posteriores. La mayor sofisticación de sus aportaciones teóricas le conducen al estudio de la economía política del libro de texto en *Maestros y textos*, esto es, al estudio de los principios que subyacen en la producción y distribución de textos como mercancías culturales, definidores de la cultura como estilos de vida para la pobla-

7. El currículum oculto constituye un conjunto de normas y valores que, según Apple (1979, pág. 70), desaparecen del discurso escolar explícito en el momento en que la función controladora de la educación se «suaviza» y las funciones de selección y control pasan a formar parte del funcionamiento regular de la institución escolar.

ción. La combinación de la lógica mercantilista de la producción de textos y su poder cultural simbólico (como «guardianes» de la nación) constituyen las condiciones estructurales que delimitan su edición y distribución (Apple, 1986, pág. 86). El proceso de concentración de la edición en manos de grandes editoriales tiene importantes consecuencias sobre la definición del currículum oficial, sobre su burocratización y uniformización. El proceso, sin embargo, se complica en la medida en que son organismos del Estado las que deben aprobar los textos para su posible comercialización y distribución, y en estos organismos tiene lugar el conflicto ideológico entre diferentes intereses (Apple, 1986, pág. 101). Apple dirige entonces la mirada hacia los grupos de interés que actúan como grupos de presión en la definición de los currícula y, especialmente, en la elaboración de los informes sobre el sistema educativo que resultan fundamentales para la dirección de las reformas de los años ochenta (documentos como *A Nation at Risk* o *The Paideia Proposal*).⁸ En ellos aparecen las coincidencias y las divergencias de intereses en relación con el modelo educativo necesario para el futuro. Entre los intereses dominantes de los «humanistas» y los «industrialistas» emerge un discurso que, más allá de poner énfasis en un tipo u otro de conocimiento (más general y humanista o más especializado y aplicado), coincide en la culpabilización del profesorado de la crisis educativa y en la necesidad de construir un currículum «a prueba de profesores», dentro de la tendencia hacia la estandarización y descualificación de su trabajo. Finalmente, otro tipo de texto, el tecnológico, genera también formas de uniformización curricular y la necesidad de modificar el rol del profesorado, de transmisor a «gestor» de conocimiento. La eficacia de la ideología tecnológica reside en la percepción de profesionalismo

8. Éste es el campo que Apple trabaja en la actualidad, el de las formas en que los grupos dominantes influyen en la definición del currículum oficial y en su impacto en la construcción del «individualismo posesivo» necesario para las nuevas relaciones económicas y culturales. Véase Apple (1996).

que el uso de la tecnología genera en el profesorado, cuando en realidad éste se convierte en mero ejecutor de un conocimiento producido externamente. Esta ideología es especialmente eficaz en una semiprofesión como la de enseñante y en la mayor tendencia a la proletarización de una ocupación fundamentalmente integrada por mujeres.

El trabajo de Apple, en definitiva, es la mejor muestra de lo que se denomina la sociología del currículum. La extensión de su análisis del currículum a tres niveles, el currículum explícito u oficial, el currículum oculto y el currículum «en uso», desde la economía política de la producción del texto hasta la aplicación práctica del currículum, y las tensiones y contradicciones que tienen lugar en la educación al considerar las dinámicas de clase, raza y género, dan respuesta en buena medida a las proposiciones enunciadas por la nueva sociología de la educación. Sin embargo, aunque Apple enuncia la existencia de tensiones y contradicciones en la práctica educativa cotidiana no realiza un análisis pormenorizado de cómo se producen las formas de resistencia y de contestación en el aula. Su análisis del principio de contradicción se centra exclusivamente en la tensión entre la lógica de proletarización del profesorado y el surgimiento de una posible conciencia política derivada de su progresiva descualificación y de la intensificación de su trabajo. Sin embargo, no se explican los principios que pueden conducir a una actitud transformativa. Se identifican tendencias que van en esa dirección pero no existe una teoría sobre el origen de una actitud y práctica transformadora. Las aportaciones de otros autores englobados en la teoría de las resistencias nos proporcionará alguna respuesta a esta limitación.

4.2. Teorías de las resistencias

La denominación de teoría de las resistencias reúne a aquellos autores que, sin cuestionar la no neutralidad de la institución escolar, son críticos con el reduccionis-

mo de las teorías de la reproducción.⁹ Su crítica se dirige fundamentalmente al carácter unidireccional que se da por descontado en el modo en que es transmitida e inculcada la ideología dominante. Las teorías de la reproducción utilizan implícita o explícitamente una noción de ideología como falsa conciencia, es decir, un discurso dominante que distorsiona la percepción de la realidad social de los dominados. Si bien esta noción de ideología permite comprender el modo en que se ejerce el control social y la dominación de clase, es limitada porque supone la existencia de pasividad en la recepción de los mensajes por parte de los grupos dominados.

Es importante señalar que los teóricos de las resistencias no consideran, como sí lo hace la perspectiva interaccionista, que los procesos sociales que tienen lugar en la escuela son el producto exclusivo de la interacción cotidiana entre los distintos agentes educativos. Al contrario, las relaciones de clase o de género son dinámicas que delimitan las prácticas educativas. Asimismo, el sistema educativo es un espacio utilizado por las clases dominantes para la transmisión de su cultura y para asegurar la reproducción de las posiciones sociales privilegiadas. Sin embargo, la teoría de las resistencias dirige su atención hacia la complejidad de esos procesos a la vez que otorga mayor importancia a la lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo. Para ello, autores como Willis o Giroux profundizan en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, en el nivel de autonomía relativa de la cultura, como espacio o «momento» donde interaccionan la creatividad de los actores sociales y las penetraciones de los determinantes estructurales (las condiciones de vida del grupo social). En segundo lugar, en la relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras. De estas dos cuestiones nos ocupamos a continuación.

9. Una síntesis de las principales aportaciones de la teoría de las resistencias, en la teoría marxista de la educación, puede verse en Arnot y Whitty (1982).

4.2.1. *Producción cultural y resistencia*

En su famoso estudio *Aprendiendo a trabajar* Willis (1977) se propone analizar desde un punto de vista cultural cómo se lleva a cabo la reproducción de la fuerza de trabajo en las escuelas capitalistas.¹⁰ Los resultados de su trabajo, basado en la observación y entrevistas a alumnos, profesorado y familias de un instituto de clase obrera de un barrio industrial inglés, revelan la significación de la propia institución escolar como espacio de producción y desarrollo de subculturas juveniles. Willis pone de manifiesto que las disposiciones y acciones de los alumnos son una cuestión fundamental para entender la forma en que operan los procesos de reproducción cultural y social. Las posiciones de Althusser o de Bowles y Gintis, según Willis, son teorías de la reproducción entre las clases, pero son insuficientes para explicar el modo en que los individuos y los grupos dominados permiten y refuerzan, en algunos casos, u obstaculizan, en otros, el mismo proceso de reproducción (Willis, 1981a). Hay que prestar atención, en su opinión, a cómo la ideología dominante penetra las prácticas institucionales —cuestión que resuelve Bourdieu— pero también a cómo las culturas de los grupos dominados —en el caso de Willis, la cultura de clase obrera— es incorporada a la institución escolar y se enfrenta a la cultura escolar dominante.

En el centro del trabajo de Willis se sitúa la noción de *producción cultural*, como un conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia. Willis destaca la capacidad creativa de los actores, la producción colectiva de significados que son relativamente independientes de las necesidades de reproducción social, y que son sólo parcialmente funcionales para la reproducción social (Willis, 1981a, pág. 59). En su trabajo, la producción de la contracultura escolar de

10. Nos ocuparemos básicamente del estudio de Willis. Planteamientos parecidos, pero con menor profundización teórica, pueden verse en Corrigan (1979) o en Anyon (1981).

los chicos de clase obrera acaba por ser reproductora de las relaciones de clase, en la medida en que conduce a este colectivo a la renuncia escolar y a la elección de trabajos manuales. Pero en este proceso de producción cultural se produce también una erosión de la forma cultural dominante. En efecto, el abandono escolar de los chicos de clase obrera no es consecuencia de la interiorización de la propia incapacidad de responder a las demandas de la institución, sino el producto de una oposición consciente a lo que la escuela espera de ellos. La cultura de los «colegas» opera en un plano diferente del de la cultura escolar. Enraizada en las experiencias vividas en la familia, en el grupo de iguales, y a partir del contacto con la cultura obrera del trabajo, la contracultura escolar vive la renuncia al trabajo intelectual como un proceso de liberación.

A pesar de las críticas recibidas, el trabajo de Willis representa un avance significativo en la sociología de la educación, básicamente en dos sentidos: en primer lugar, en la medida en que subraya la creatividad de los actores, Willis deja una puerta abierta al cambio posible, es decir, a la posibilidad de que los actores produzcan colectivamente las significaciones necesarias para superar diferentes formas de opresión; y, en segundo lugar, lejos de tratarse de un planteamiento ingenuo de la posibilidad de cambio,¹¹ Willis parte de las situaciones de dominación, es decir, de la existencia de formas objetivas de opresión que son colectivamente vividas por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia. En este sentido, Willis se refiere en su estudio a una determinada forma de opresión (clase), pero considera que las opresiones de género o de raza pueden dar lugar a un estudio de las diferentes formas de resistencia (Willis, 1981a, pág. 62).

No hay, de todas formas, en su trabajo, un análisis de

11. Willis ha recibido críticas relativas a la ingenuidad de su teoría. Críticas que se han basado más en los ejemplos concretos de su estudio de caso —y por tanto, en la dificultad de ver en las formas de contracultura escolar una fuente de cambio potencial— que en las aportaciones teóricas relativas a la producción cultural.

las contradicciones que incorporan las propias formas de resistencia y de sus implicaciones para una intervención educativa de oposición. Por ejemplo, la producción cultural de los chicos de clase obrera muestra actitudes racistas y sexistas, cuya adopción es fundamental para la total integración en el grupo de iguales. Es decir, la producción de la contracultura escolar no sólo erosiona la cultura escolar dominante, sino que menosprecia la marginalidad de otros grupos sociales que sufren la opresión de las relaciones sociales capitalistas. Paradójicamente, en este caso, la producción cultural alternativa imposibilita la construcción de un proyecto de transformación colectivo.

De ahí que el trabajo de Willis haya sido criticado tanto por su visión ingenua y romántica de la cultura obrera como por cuestionar si una resistencia que acaba por reproducir la división social del trabajo es efectivamente *resistencia*. Las aportaciones de Giroux completan y dan respuesta en alguna medida a las limitaciones del trabajo de Willis.

4.2.2. *Hegemonía y resistencia en la educación*

El uso del concepto gramsciano de hegemonía sirve a los marxistas culturalistas y, en general, a los teóricos de las resistencias, para definir una forma de dominación que, más que por imposición o inculcación ideológica, ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos (sistema educativo, medios de comunicación) para imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados (Apple, 1979, pág. 15; Giroux, 1981, pág. 17). Como señala Raymond Williams:

La hegemonía supone la existencia de algo realmente total, que no es puramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive con tal profundidad que satura la sociedad, y que, como dice Gramsci, constituye incluso el límite de aquello que es lógico para la mayoría de personas que se encuentran bajo su dominio (...) Ya que si la ideología fuese sólo alguna

idea abstracta impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticas y sociales fuesen sólo el resultado de una manipulación específica (...) entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover o cambiar de lo que lo ha sido o es en realidad (Williams, 1976, págs. 204-205).

La hegemonía no actúa sólo en el nivel de las representaciones mentales, sino que es incorporada en las prácticas cotidianas, en las formas de captar y de interpretar la realidad social. En este sentido, la hegemonía cultural e ideológica estructura y aporta los valores dominantes a una forma socialmente definida de pensar y actuar. A partir de ésta puede interpretarse mejor la forma en que el Estado influye en las actitudes y prácticas de los actores sociales y cómo la invisibilidad de esta influencia radica precisamente en la «saturación» de la conciencia, y, en consecuencia, en la propia conformidad y disponibilidad de los agentes a pensar y a actuar de una forma determinada. La hegemonía, presente en las decisiones e interacciones cotidianas de los actores sociales, fija los límites de aquello que es pensable y posible.

Pero es precisamente la necesaria «totalidad» de la idea de hegemonía lo que explica la existencia de contradicciones que pueden producir una «crisis de hegemonía» y, por consiguiente, la emergencia de prácticas alternativas o contrahegemónicas. Ahora bien, ¿qué criterios permiten distinguir entre aquellas acciones reproductoras o transformadoras de la lógica de dominación? Ésta es sin duda la cuestión fundamental. Aggleton y Whitty (1985), Aggleton (1987) y Viegas Fernandes (1988) han intentado avanzar desde un punto de vista teórico en el establecimiento de criterios de interpretación del comportamiento del alumnado. Basándose en la teoría de Bernstein sobre la clasificación y enmarcamiento de diferentes variables educativas, Viegas Fernandes distingue entre actos de «contestación» y actos de «resistencia». Las resistencias hacen referencia «a las actitudes y acciones sociales contrahegemónicas que tienen la intención de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que se dirigen contra el poder dominante y

contra aquellos que lo ejercen», mientras que las contestaciones hacen referencia a las «protestas, demandas y provocaciones exclusivamente orientadas contra los principios del control escolar (enmarcamiento escolar)» (Viegas Fernandes, 1988, pág. 174). Aggleton y Whitty, por su parte, señalan también «la necesidad de distinguir entre *intenciones* de resistencia y *efectos* de resistencia. Las primeras pueden, en algunos casos, derivar en los segundos, pero a menudo se vuelven sobre sí mismas y producen básicamente resultados hegemónicos» (Aggleton y Whitty, 1985, pág. 62).

Aunque intentan definir mejor el concepto de resistencia, estas aportaciones no están exentas de problemas. Por un lado, considerar los principios de clasificación (delimitación entre categorías) y enmarcamiento (autonomía de transmisión) como criterios de diferenciación de las actitudes y acciones educativas es, como mínimo, cuestionable. Esto supondría, por ejemplo, que una alteración de los contenidos del currículum (lo que se enseña) es una acción más contrahegemónica que una modificación en las formas de interacción en el aula (nivel de participación del alumnado, etc.). Establecer una jerarquización entre estos tipos de acciones no es relevante si no se señala la dirección entre intenciones y efectos. Por otro lado, sirve para entender la intencionalidad de las «contestaciones» —ya no resistencias— de los chicos de clase obrera del estudio de Willis, pero no permite entender la razón por la cual estas intenciones no tienen efectos contrahegemónicos.

Pero lo menos explícito de las aportaciones mencionadas es la duda de si un efecto de resistencia tiene que ir siempre precedido de una clara intencionalidad explícita de resistencia. Para Giroux parece estar claro que no siempre es necesario.

Las conductas observadas no hablan por sí mismas; llamarlas resistencia es convertir el concepto en un término sin precisión analítica. Hay que enlazar el análisis de la conducta observada con una interpretación de los sujetos que la muestran o profundizar en las condiciones históricas y específicas a partir de la cual se desarrolla la conduc-

ta. Sólo entonces las condiciones descubrirán los intereses incorporados en esta conducta (...) Pero con esto no quiero decir que estos intereses se pueden descubrir automáticamente. La persona entrevistada puede no poder explicar por qué tuvo tal conducta, o la interpretación puede ser distorsionada. En estos casos, los intereses subyacentes pueden encontrarse en las condiciones históricas que impulsaron la conducta, los valores colectivos de un grupo, o las prácticas que tienen lugar en otros espacios sociales, tales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia (Giroux, 1983, págs. 109-110).

Giroux otorga cierta autonomía a las variables de intención y efecto de resistencia. En su opinión, puede existir intencionalidad de resistencia sin que se traduzca en efectos contrahegemónicos, y la posibilidad de identificar actos contrahegemónicos sin que exista forzosamente una intención explícita y definida. La segunda cuestión es especialmente relevante, ya que permite efectuar una separación entre la aparición de determinadas acciones individuales o colectivas y las interpretaciones que realizan los actores. Es decir, es posible que un determinado cambio de prácticas esté precedido de un nivel de conciencia explícito por parte de los actores que lo llevan a cabo, pero puede ser también que este cambio sea el producto de unas determinadas condiciones que permitan su emergencia, sin que los actores protagonistas del mismo tengan conciencia de ello.

Ello no significa que cualquier acción espontánea pueda ser considerada un acto de resistencia. Al contrario, las acciones de resistencia sólo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan unas determinadas condiciones que puedan dotar de contenido contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores. Es decir, en unas condiciones en las que un colectivo en situación de opresión disponga de la oportunidad y capacidad de «descodificar las ideologías y estructuras que lo limitan» (Sultana, 1989, pág. 303). El contexto es fundamental, por lo tanto, para los procesos de toma de conciencia, aunque a partir de ahí cada acto de resisten-

cia no tenga por qué ir precedido de concienciación de los sujetos.

Por otra parte, y a diferencia del análisis de Willis, la teoría de la resistencia de Giroux amplía las posibilidades de lucha más allá de las condiciones materiales de existencia. Porque «es posible que la posición de clase, raza, género o etnia supongan algún tipo de influencia, pero no predetermina irrevocablemente la ideología que uno adopta, la forma en que se interpreta un texto determinado, o cómo se responde a determinadas formas de opresión» (Giroux, 1992, pág. 146). Giroux subraya esto en su análisis del papel de los profesores como intelectuales transformativos, es decir, en la capacidad potencial de transformación de un grupo sociológicamente considerado como hegemónico (tanto por su origen de clase como por su socialización profesional).

Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los maestros constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. En consecuencia, los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y, posiblemente, transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo (...) Más específicamente, para llevar a cabo su función como intelectuales, los profesores deberán crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currícula y en el reparto del poder. En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos (Giroux, 1990, pág. 36).

El planteamiento de Giroux, de todos modos, es más un análisis de las posibilidades de emancipación que pueden alcanzarse por medio de la crítica y la descodificación ideológica, que de las condiciones explicativas de la aparición de resistencias y del análisis cultural de las mismas. En este sentido, su trabajo es más teórico y menos convincente que el de Willis. Giroux, a diferencia, por ejemplo, de Freire (1970), no plantea cuáles son las condiciones o circunstancias que pueden conducir al

profesorado de ejercer un rol de «opresor» a convertirse en un intelectual transformativo. Si bien se subraya el *proceso* (aunque tampoco se desarrolla metodológicamente), no se resuelve el origen del cambio de ideología o de prácticas.¹²

En definitiva, la teoría de las resistencias, al dotar de una verdadera autonomía relativa al nivel cultural, constituye una aproximación más dialéctica al estudio de la realidad escolar y a las contradicciones incorporadas en los procesos de reproducción de clase, género y etnia. En este sentido, no sólo se trata de un planteamiento teórico menos cerrado y pesimista que el de las teorías de la reproducción, sino que constituye un marco de referencia válido para el estudio de los procesos de cambio educativo. Sin embargo, como señala acertadamente Hargreaves (1982), las teorías de las resistencias no han desarrollado el nivel de investigación empírica necesario para verificar sus hipótesis, ni han entrado en el debate con las investigaciones etnográficas de la escuela. Hargreaves añade que el compromiso político con la teoría marxista cuestiona la validez empírica de los resultados de los trabajos sobre las resistencias educativas y acaba proponiendo el retorno a un tipo de investigación social libre de valores. Whitty (1985, pág. 88), por su parte, ve en las aportaciones de autores norteamericanos a la teoría de las resistencias un planteamiento teórico y empírico serio que va más allá del reduccionismo de la teoría de la correspondencia. Aunque se trata de un tipo de trabajo políticamente comprometido, no por ello deja de ser científicamente riguroso. Los problemas de la validez epistemológica están presentes tanto en la investigación políticamente comprometida como en la que informa el desarrollo de la política educativa.

Finalmente, el aspecto central de la teoría, sobre los efectos de adaptación o de transformación de determinadas prácticas, es esencialmente una cuestión política.

12. La investigación-acción crítica sí ha aportado conceptos y estrategias metodológicas sobre el papel del profesorado como intelectual transformativo. Véase, por ejemplo, el excelente libro de Carr y Kemmis (1986), *Teoría crítica de la enseñanza*.

Depende de cómo esas prácticas son trabajadas pedagógica y políticamente y de cómo se articulan con otras iniciativas e intervenciones externas a la escuela. Los mismos autores de las resistencias reconocen las limitaciones del cambio educativo para el cambio social, y apuntan hacia el desarrollo de estrategias colectivas a nivel de comunidad. De todos modos, también en este aspecto faltan elementos de análisis de las luchas y conflictos que se producen en espacios distintos de la escuela. Fundamentalmente, no hay un análisis de los conflictos en los procesos de decisión y aplicación de la política educativa.

4.3. Las dimensiones de género y etnia en la sociología de la educación

Las teorías hasta ahora revisadas centran su análisis en la variable clase social, fundamental para el estudio de la igualdad o desigualdad de oportunidades. Tanto al evaluar la relación entre el acceso a la educación y las oportunidades laborales, como en el análisis de la discriminación en el propio proceso educativo, los sociólogos de la educación descuidan el género y la etnia como objetos centrales de sus investigaciones. En todo caso, la inclusión de estas dos variables en las reflexiones teóricas y en los trabajos empíricos es solamente un «añadido» a la variable central del análisis que es el origen social del estudiante, no planteándose en ningún caso la necesidad de efectuar análisis específicos del papel de la escuela en la reproducción de las relaciones de género o en la discriminación racial. Estas deficiencias, afortunadamente, se han ido solventando en la sociología de la educación, especialmente a partir de los años ochenta. Ambas cuestiones han tenido un importante protagonismo en los últimos años. La cuestión de la diversidad étnica a causa de los problemas que plantea desde el punto de vista de la integración educativa la masiva llegada de minorías raciales, y el análisis de la escolarización de las niñas gracias a los avances conseguidos en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sinteti-

zaremos las aportaciones teóricas y empíricas más significativas en los dos ámbitos.

4.3.1. *La escuela y la reproducción de los géneros*

Desde un punto de vista cualitativo, la evolución de la producción teórica y empírica sobre género y educación presenta dos rasgos específicos en relación con otros ámbitos de la sociología de la educación. En primer lugar, se trata de una investigación con una clara orientación de denuncia política y académica que se desarrolla en el contexto de la lucha feminista general. Los trabajos sobre cómo la sociedad construye la masculinidad y la feminidad, y de su funcionalidad para reproducir un orden patriarcal de relaciones sociales, son puntos de referencia para este tipo de investigación. En segundo lugar, parte de la existencia de paradigmas teóricos ya consolidados en la sociología de la educación, preocupados por intentar mostrar cómo la escuela se convierte, en las formaciones sociales capitalistas, en una institución fundamental para la reproducción de la fuerza de trabajo y, especialmente, de las relaciones sociales de producción jerárquicas. En este sentido, la investigación sobre las formas en que la institución escolar reproduce unas determinadas relaciones sociales entre hombres y mujeres no puede ignorar las teorías centradas en cómo la escuela legitima y reproduce un orden de relaciones sociales capitalista.

Estas dos circunstancias han dado especificidad a la investigación sobre género y educación. La primera cuestión explica el hecho de que en dicha investigación no se haya producido una identificación entre metodología concreta de investigación y enfoque teórico. Lo que sí se ha producido en buena parte de la investigación sobre la reproducción de la desigualdad social en la escuela, con una polarización entre los trabajos de los teóricos críticos neomarxistas, que no «entran en el aula», y la investigación fenomenológica que utiliza la etnografía como método principal de análisis, no se produce en los estudios sobre la reproducción de las relaciones de gé-

nero en el sistema educativo. Aquello que Arnot (1981) denomina la «perspectiva cultural» de los estudios sobre género y educación, ha dado lugar a numerosas etnografías parecidas desde un punto de vista de estrategia de investigación y de resultados, pero con enfoques políticos diferentes.

Por lo que respecta a la influencia de la investigación sobre las desigualdades de clase, el socialismo feminista (más que el feminismo liberal o radical)¹³ ha reformulado, con éxito diverso, las teorías de la reproducción y de la resistencia incorporando la dimensión de género al análisis. Las aportaciones de Madeleine Arnot, Kathleen Weiler o Sandra Acker son algunas de las más importantes. Arnot (1981) o Acker (1983) coinciden en señalar que la orientación que ha caracterizado la sociología de la desigualdad sexual en la escuela se ha distinguido más por describir el cómo opera la transmisión cultural de los géneros o la aceptación de las posiciones de subordinación por parte de las mujeres dentro del sistema educativo, que por explicar el porqué, es decir, la relación entre la reproducción de las relaciones de género y la división social y sexual del trabajo. Ambas autoras se ocupan, desde ámbitos distintos, de acercarse a una explicación más sociológica y menos descriptiva de la reproducción de los géneros.

Madeleine Arnot (MacDonald hasta 1981), realiza su producción teórica más importante sobre género y educación en dos artículos publicados en el año 1980 (MacDonald, 1980a y 1980b), donde desarrolla su crítica a la parcialidad de las teorías de la reproducción social y cultural del sistema educativo. Arnot señala cómo el análisis de Althusser y de Bowles y Gintis omite por completo la conexión entre las relaciones sociales en la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. La centralidad de la relación entre educación y producción deja de lado el ámbito de relaciones entre la institución familiar y el sistema educativo, así como el análisis de la transmisión de la ideología patriarcal a través de la es-

13. Un análisis de las diferencias entre las tres formas de feminismo puede verse en Acker (1994).

cuela y la funcionalidad de esta ideología para la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Según Arnot, el análisis de la reproducción de las relaciones sociales capitalistas no puede ignorar la forma en que interseccionan las relaciones de clase y las relaciones de género:

En el desarrollo del capitalismo se encuentran relaciones patriarcales de dominación masculina y control sobre las mujeres, reforzando la estructura de dominación de clases (...) Por otro lado, en la medida en que las relaciones de clase constituyen el primer elemento de una formación social capitalista, limitan y estructuran la forma de las relaciones de género, la división entre las características y las identidades de hombres y mujeres (MacDonald, 1980b, pág. 30).

De este modo, Arnot plantea la necesidad de construir una nueva teoría sobre educación y reproducción de las relaciones de clase y de género, como estructuras de relaciones sociales dependientes, reproductoras de un orden social capitalista y patriarcal. Sus primeras aportaciones van en la dirección de revisar críticamente las teorías de la transmisión cultural en la escuela y, a partir de ellas, valorar qué supone la omisión del género (MacDonald, 1980a). A partir de los conceptos de clasificación y enmarcación desarrollados por Bernstein, Arnot desarrolla las bases de una teoría sobre los códigos de género. Los modelos de transmisión escolar se diferencian en el grado de definición-separación entre lo masculino y lo femenino, y respecto a las posibilidades de transgresión de cada género por parte del alumnado (es decir, de las posibilidades de redefinición de las fronteras entre los modelos masculino y femenino). En diferentes formaciones sociales podemos encontrar códigos de transmisión y formas de adquisición de los géneros diferentes. Los cambios en las pautas de transmisión y adquisición de los códigos de género, según Arnot, tienen relación con el carácter específico de la relación entre los órdenes capitalista y patriarcal.

No obstante, los planteamientos de Arnot no sobrepasan el plano teórico. Sus investigaciones más recientes, así como las de Weiler (Weiler, 1988; Arnot y Weiler, 1993), se alejan del intento de desarrollar una teoría de los códigos de género para centrarse, a partir de la teoría de las resistencias, en las diferentes opciones políticas feministas ante la educación democrática o en el papel de las mujeres enseñantes en la lucha contra la opresión sexista en el sistema educativo. Sobre esta cuestión cabe destacar que el estudio de las resistencias femeninas presenta interesantes especificidades que lo diferencian del análisis de las resistencias de clase. La diferencia fundamental reside en la forma concreta que adopta la producción de resistencias por parte del grupo dominado. Como hemos visto en el apartado anterior, la investigación sociológica sobre las resistencias de la clase obrera analiza las acciones de contestación a las normas y a la disciplina escolar. Independientemente de si los efectos de estas acciones suponen realmente una oposición y erosión del sistema o si, en cambio, son actos que legitiman el fracaso escolar de determinados grupos, la contestación de los estudiantes genera situaciones conflictivas porque se opone a la norma establecida.

En el caso de las resistencias de género los estudios realizados señalan otras interpretaciones. Estudios como los de MacRobbie (1978), Davies (1983), Anyon (1983), o Abraham (1989), coinciden en señalar que las resistencias de las chicas (o en el caso del estudio de Abraham las resistencias de los chicos alejados del modelo más «masculino») a la imposición de estereotipos de género pueden adoptar formas muy diversas. Las actitudes o las acciones habitualmente interpretadas como actos de resistencia son las que suponen tanto una adhesión exagerada a la norma escolar como un refuerzo de la feminidad. Anyon (1983) identifica estos actos de adhesión a las expectativas de género como actos en los que se produce constantemente una dialéctica entre adaptación y resistencia:

La dialéctica entre adaptación y resistencia se manifiesta en las reacciones de las mujeres y las niñas en las situaciones contradictorias a las que se enfrentan. La mayo-

ría de niñas no adquieren totalmente, como tampoco escapan completamente, de los imperativos de la «feminidad». Más bien, la mayoría de mujeres y niñas presentan resistencias (consciente o inconscientemente) a la degradación psicológica y a la baja autoestima que se derivaría de la aplicación de la ideología de feminidad dominante: sumisión, dependencia, dedicación al trabajo doméstico, pasividad, etc. (Anyon, 1983, pág. 23).

Los problemas de interpretación de las resistencias femeninas son, por lo tanto, incluso mayores que el de las resistencias de clase. Por otro lado, más allá del análisis de las acciones femeninas en la institución escolar, otras autoras proponen extender la idea de resistencia hasta incluir el trabajo políticamente consciente del profesorado y del alumnado:

Necesitamos ampliar nuestra visión sobre la actividad humana para que la resistencia no sólo se refiera a las diversas formas de oposición a las creencias y prácticas opresoras, sino también al trabajo crítico y politizado en forma de acciones colectivas, conscientes y organizadas. Este tipo de oposición es lo que se llama contrahegemonía. Por ello entiendo la realización de un análisis autoconsciente de la situación y el desarrollo de prácticas colectivas y de una organización que puedan oponerse a la hegemonía del orden existente y comenzar a construir las bases para una nueva comprensión y transformación de la sociedad (Weiler, 1988, pág. 52).

La propuesta de Weiler, y de otras autoras, ha dado lugar al progresivo desarrollo de un tipo de investigación «feminista», esto es, no sólo al estudio sobre la desigualdad sexual en la escuela, sino a una orientación teórica y empírica políticamente comprometida con la transformación de la educación y de la sociedad. A partir de aportaciones emancipatorias como las de Paulo Freire (Weiler, 1991) o las de la investigación-acción crítica (Chisholm, 1990), se plantea un tipo de investigación decididamente orientada a conocer la realidad escolar con el objetivo de desarrollar estrategias pedagógicas que transformen la escuela.

Paralelamente a esta tendencia, las aportaciones post-estructuralistas más recientes (Walkerdine, 1990; Jones, 1993), basadas en cómo discursos de órdenes diferentes producen definiciones y construcciones diversas de las subjetividades femeninas, al renunciar a la existencia de regularidades estructurales delimitadoras de la construcción y reproducción de los géneros en la institución escolar, dificultan tanto el desarrollo de teorías sociológicas de la escuela como institución reproductora de las desigualdades sexuales, como el desarrollo de estrategias políticas de intervención coeducativa.

En todo caso, más allá del debate teórico y de las diferencias en la orientación política de la investigación, la sociología sobre género y educación nos ha ofrecido, a partir de los años ochenta, un importante volumen de conocimiento sociológico acerca de las formas en que se produce, mantiene y reproduce específicamente la desigualdad sexual en la escuela y en el aula. Veremos a continuación los resultados más sobresalientes de estas investigaciones.

4.3.2. Las formas de transmisión del sexismo en la escuela

Los estudios empíricos sobre las formas de transmisión del sexismo en la escuela se centran en diversos aspectos y agentes. Agruparé la investigación en tres categorías.¹⁴ En primer lugar, las investigaciones que se ocupan del currículum manifiesto, tanto por lo que respecta a las omisiones de género en la programación educativa y al sesgo sexista de los textos, como respecto a las pautas de género en la elección de estudios y carreras; en segundo lugar, las investigaciones que hacen referencia a la transmisión cultural de los estereotipos de género y a la definición de roles sexuales a través del currículum oculto; y, finalmente, las investigaciones referidas a la posición de las mujeres enseñantes.

14. Esta clasificación es utilizada por Walker y Barton (1983).

Dentro del primer grupo de trabajos destacan los estudios que muestran cómo determinadas asignaturas y determinados tipos de estudios tienen una clara marca de género que se corresponde directamente con el «género» de las profesiones para las que son valorados los diferentes tipos de estudios. Este proceso de «generización» de los diferentes tipos de estudio no se produce como consecuencia directa del fracaso académico del colectivo femenino en los estudios de tipo técnico (a diferencia de lo que sucede con la división entre trabajo manual e intelectual asociada a las diferencias de origen social). Aunque las primeras investigaciones se dirigieron a contrastar posibles explicaciones en las diferencias de rendimiento por sexos en asignaturas de matemáticas y ciencias (Weiner, 1980; Walden y Walkerdine, 1982), no hay, de hecho, investigaciones longitudinales que hayan demostrado la existencia de una pauta estadísticamente significativa respecto a las diferencias de rendimiento por sexos en las diferentes partes del currículum. La escasez de elecciones técnicas en el colectivo femenino no es consecuencia de un rendimiento bajo, sino de una renuncia voluntaria que se basa en los modelos masculinos de ciencia que reciben las chicas en la institución escolar. La proyección en la evaluación de las expectativas diferenciadas del profesorado sobre el futuro profesional de chicos y chicas (Spear, 1985), la interacción entre profesorado y alumnado (Randall, 1987; Subirats y Brullet, 1988), o la propia estructura y organización escolar (Clarricoates, 1987), son posibles factores explicativos de esa renuncia.

También la programación curricular y el sexismo en los libros de texto son otra fuente de discriminación sexista. Trabajos como el de Heras (1987), Garreta y Careaga (1987), o, más recientemente, el de García, Troiano y Zaldívar (1993), para el caso español, ponen de relieve cómo el sexismo se proyecta de manera sistemática tanto a través de la omisión de personajes y formas de vida femeninas como de la infravaloración e infrarrepresentación de las mujeres. No se trata únicamente de una discriminación cuantitativa, en texto e imágenes, sino también cualitativa. Los modelos de personajes femeni-

nos, cuando aparecen, tienden a ajustarse a formas de comportamiento masculinas. La concepción androcéntrica de la historia y de la ciencia se proyecta de este modo en el currículum escolar y ello tiene consecuencias importantes sobre las trayectorias del alumnado (Solsona y otros, 1995).

Por lo que respecta al análisis del currículum oculto, los trabajos se han centrado en las diversas formas de transmisión cultural de los estereotipos de género. El papel complementario de la escuela respecto a otras instancias de socialización, tanto en la construcción y reproducción de una determinada definición de la masculinidad y de la feminidad como de unas determinadas relaciones de género, es observable en la visión y expectativas del profesorado y en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula. El análisis de la adjetivación de cada grupo sexual en el lenguaje del profesorado (Clarricoates, 1980), por ejemplo, muestra un tipo de diferenciación que contribuye a construir las identidades de género. El establecimiento de estas identidades posiciona a los individuos de tal modo que permite al profesorado distinguir conductas correctas y desviadas que refuerzan los estereotipos de género. La transgresión del género asociado a cada sexo se convierte en un motivo de estigmatización de los individuos.

El proceso de formación de los estereotipos de género se refuerza también por medio de la utilización del género como principio clasificador de los individuos. Las investigaciones ponen de relieve el hecho de que aunque el profesorado manifieste tratar al alumnado de forma igualitaria, a menudo recurre a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos, confirmando así el género como un principio clasificador de los individuos (Stanworth, 1987, Subirats y Brullet, 1988). Es más, el profesorado recuerda y utiliza más los nombres de los niños que los de las niñas. El anonimato del colectivo femenino en la vida escolar es una clara expresión del papel secundario de las niñas en la institución y, por lo tanto, de su discriminación.

Esta invisibilidad femenina tiene también relación

con las expectativas del profesorado relativas al futuro profesional de las niñas. Diversos trabajos han revelado que el profesorado tiene una acentuada percepción de la división entre estudios y carreras masculinas y femeninas, división que proyecta en la interacción con el alumnado e incluso en la evaluación (Spear, 1985; Stanworth, 1987). Los resultados de estos trabajos ponen de relieve como las expectativas del profesorado no responden a una ideología sexista definida y consciente. El profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y roles diferentes entre unos y otras. Puede, incluso, tener una actitud crítica respecto al papel que juega la familia en la socialización de niños y niñas en roles sexuales específicos (Kelly y otros, 1982). No obstante, no es consciente de reforzar con su actitud la definición de los géneros y de los mismos roles sexuales.

La interacción entre docentes y alumnado ha sido también otro ámbito de investigación dentro del estudio de la relación entre currículum oculto y sexismo. El contraste de la hipótesis de que el profesorado dedica más atención a los niños que a las niñas se ha realizado tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Respecto a las diferencias cuantitativas, todos los estudios realizados desde finales de los años setenta tienden a confirmar un nivel más elevado de interacción verbal entre el profesorado y los niños (Sarah, 1980; Blumenfeld y otros, 1982; Subirats y Brullet, 1988, entre otros). En relación con las diferencias cualitativas, las investigaciones se han dirigido a analizar las diferencias en los contenidos de los mensajes dirigidos a uno y otro sexo, y a partir de éstos, los efectos sobre la adquisición de roles sexuales específicos en cada grupo (Delamont, 1980; Clarricoates, 1980; Robinson, 1992). Para el caso español, el estudio más completo hasta el momento sobre sexismo e interacción es sin duda el de Subirats y Brullet (1988). En él se ilustra cómo los niños se convierten en los protagonistas del aula, tanto por la cantidad y calidad de atención que reciben (tanto positiva como negativa) como por el mayor número de intervenciones voluntarias que realizan.

Otras investigaciones han estudiado otras formas más sutiles de producción de discriminación sexista por medio del análisis del contenido de los mensajes verbales y no verbales dirigidos a cada sexo y de otras formas simbólicas de transmisión y adquisición de roles sexuales. Se han realizado análisis de diferentes prácticas escolares, como son la organización formal de la escuela (Delamont, 1980), las estrategias disciplinarias (Abraham, 1989; Robinson, 1992), la socialización y sociabilidad del alumnado (Clarricoates, 1980; Cunninson, 1989) y sus propias actitudes y comportamientos (Delamont, 1983; Walkerdine, 1990). En todos estos estudios se pone de relieve la existencia de regularidades de género que se reproducen en la vida cotidiana escolar con la complicidad inconsciente del profesorado y el alumnado.

El último aspecto del que nos ocuparemos es el de la investigación sobre la posición y situación de las mujeres en el sistema educativo como docentes. Dos cuestiones han sido fundamentales en estos estudios. En primer lugar, el análisis del impacto de la ideología patriarcal, reforzada por el Estado y por las prácticas culturales, en las elecciones profesionales de las mujeres. Esta ideología convierte a la enseñanza en un tipo de carrera profesional idóneo para las mujeres y eficaz para preservar la división sexual del trabajo en la esfera doméstica. Un segundo ámbito de análisis se ha centrado en cómo el sistema educativo se convierte en un mercado de trabajo más donde se produce una discriminación sexual, no a través de las diferencias salariales, sino a través de la ocupación casi exclusivamente masculina de los puestos de dirección y responsabilidad (Guerrero, 1993).

Los trabajos referidos al primer ámbito de análisis (Clarricoates, 1980b; Acker, 1989) ponen de manifiesto que la ideología de la compatibilidad de la enseñanza como profesión con la función básica de las mujeres como madres y como esposas está interiorizada por las mujeres enseñantes. Sus respuestas subrayan tanto las ventajas que comporta una semiprofesión como la enseñanza, por su compatibilidad con las tareas domésticas, como las dificultades «de cumplir con las obligaciones del hogar por el hecho de trabajar». Por otro lado, la per-

cepción subjetiva de este dualismo, lejos de generar oposición, genera en las mujeres entrevistadas un sentimiento de culpabilidad debido a la imposibilidad de ser «una madre perfecta» y una «maestra perfecta».

Esta actitud, por otro lado, es coherente con la tesis de Apple (1986) sobre la eficacia de la ideología del profesionalismo. En este sentido, la eficacia de la ideología patriarcal-capitalista para continuar manteniendo el dualismo entre las esferas pública y privada queda reflejada en las respuestas de las mujeres enseñantes: a medida que crece el nivel de exigencia de la profesión la compatibilidad entre la vida profesional y la vida privada se convierte cada vez en más problemática. Acker (1989) ha subrayado también cómo el profesionalismo ignora completamente esta localización dual de las mujeres enseñantes y favorece la aparición de un discurso acusador como forma de control social del Estado sobre la profesionalidad de los enseñantes.

Por lo que respecta a la segregación ocupacional de las mujeres en el sistema educativo, diversos trabajos han señalado que, a pesar del proceso de feminización de la carrera de magisterio y de la propia profesión docente, la distribución de cargos dentro de la jerarquía escolar no ha cambiado (Apple, 1986; Acker, 1983 y 1989; Rovira, 1993; Guerrero, 1993). Las mujeres están infrarrepresentadas desproporcionadamente en los cargos de responsabilidad de todos los niveles educativos (especialmente en los niveles secundario y superior). Entre los factores explicativos de esta desproporción diferentes investigaciones han señalado factores como la desigualdad sexual interna en las propias instituciones educativas, un grado más elevado de ambición masculina de movilidad ocupacional, una autopercepción de falta de posibilidades de promoción profesional por razón de sexo en el caso de las mujeres, una supeditación de la profesión al ámbito privado o la propia inseguridad personal. En todo caso, la desigualdad sexual es un hecho en la profesión docente. La literatura sobre segregación ocupacional pone de relieve que aquellas ocupaciones cuyas condiciones económicas y laborales se degradan son abandonadas por los hombres y se «feminizan». El

carácter de semiprofesión del trabajo docente (Acker, 1994) facilita entonces tanto el proceso de feminización de la profesión como la diferenciación y jerarquización sexual interna que conduce a los hombres a ocupar los escasos puestos de dirección y control.

4.3.3. *Escuela y educación multicultural*

A pesar de que los primeros estudios sobre las diferencias raciales en la educación aparecieron en la década de los cincuenta, la sociología de la educación ha consolidado una línea específica de investigación sobre este tema fundamentalmente en la década de los ochenta. Es más, el tipo de investigación actual sobre escuela y diferencias raciales tiene una orientación completamente distinta de la anterior. En efecto, el dominio del funcionalismo positivista en los años cincuenta promovió investigaciones dirigidas a contrastar la relación entre las diferencias raciales y el rendimiento escolar, considerado como indicador de inteligencia. Las elevadas tasas de fracaso escolar del alumnado de raza negra en comparación con el de raza blanca sirvió a varios autores para confirmar la hipótesis de la herencia de la inteligencia y, en consecuencia, la de la inferioridad racial. Los trabajos de Jensen en Estados Unidos o Eysenck en Gran Bretaña son ilustrativos de esta orientación investigadora. A partir de los setenta, las tesis sobre la superioridad o inferioridad raciales comenzaron a perder fuerza, precisamente a medida que aparecían investigaciones etnográficas sobre la interacción y las formas pedagógicas de estratificación racial en el aula. Muestras de este tipo de trabajos son, por ejemplo, el estudio de Rist (1970) sobre las formas de segregación racial y etiquetaje en las escuelas de los guetos norteamericanos, o el de Rubovits y Maehr (1973) acerca de la elaboración de percepciones y expectativas del profesorado de las capacidades de los alumnos en función de su raza, y de la proyección de esas expectativas en la interacción.

Hasta aquí, no obstante, se trata de un tipo de inves-

tigación que no difiere sustancialmente del estudio de otras formas de discriminación que se producen en la escuela, especialmente del de las diferencias basadas en la clase social. Las formas de etiquetaje, la construcción de expectativas de rendimiento, las diferencias de atención, etc., son categorías de análisis aplicables tanto a grupos sociales como raciales. Los mecanismos que producen y reproducen la desigualdad social y racial en la escuela son prácticamente idénticos. Este paralelismo es lógico tanto en el plano teórico-crítico del marxismo estructuralista como en la aproximación microsociológica interaccionista. La crítica radical marxista a la función de reproducción del sistema educativo de las relaciones sociales de producción subordina el análisis de la discriminación racial al de la desigualdad social, en la medida en que se trata de un colectivo desposeído del capital económico y cultural necesario para acceder a las posiciones sociales de privilegio (McCarthy, 1993, págs. 69 y sigs.). Por otra parte, el interaccionismo simbólico, al poner énfasis en la construcción social de las relaciones escolares, se preocupa esencialmente por describir los procesos de interacción que definen una realidad escolar determinada a partir de los prejuicios de los agentes educativos y de otros factores contextuales. En este sentido, la estratificación del aula y el éxito o el fracaso escolares no son percibidos como procesos que median entre las relaciones raciales en la estructura social de origen y su reproducción, sino como el resultado de relaciones que pueden ser variables en función de elementos como el grado de ideología racista del profesorado, el nivel de presencia multiétnica en el centro escolar o los enfrentamientos raciales entre el alumnado.

Sin embargo, la producción sociológica en este terreno ha adquirido una nueva dimensión a partir de los años ochenta. Los crecientes movimientos migratorios de los países pobres al primer mundo, el aumento del racismo y la articulación de movimientos sociales antirracistas, son razones que explican la importancia política y académica de la educación multicultural y la consiguiente aparición de iniciativas públicas y de un gran número de investigaciones empíricas sobre escuela y etnocentrismo.

Desde el punto de vista de la intervención política son notables las iniciativas en Gran Bretaña de numerosas LEA (*Local Education Authorities*), tanto en el desarrollo de materiales curriculares alternativos como en el apoyo a la formación del profesorado y a la innovación pedagógica en las escuelas (ILEA, 1983). Estas iniciativas se caracterizan por el abandono de la perspectiva asimilacionista que caracterizó las políticas de integración cultural dominantes en los años cincuenta y sesenta en las sociedades occidentales. Las formas de intervención educativa multicultural, no obstante, abarcan un amplio rango de estrategias políticas y prácticas pedagógicas en función tanto de las ideologías subyacentes como del tipo y grado de presiones de los movimientos étnicos en los países occidentales (Lynch, 1986). De este modo, en la Europa de los ochenta pueden encontrarse iniciativas de tipo «aditivo» (en las que la educación multicultural se reduce a la incorporación de ciertos aspectos de las culturas minoritarias en el currículum), de lucha contra la «privación cultural» (orientadas a corregir el déficit cultural de las familias inmigrantes), de «pluralismo cultural» (dirigidas a promover el respeto y la tolerancia étnica entre los distintos grupos), «asimilacionistas» (en las que, normalmente por medio del lenguaje, se procura socializar a la minoría en la cultura del Estado-nación), o, en casos excepcionales, «radicales» (cuando la educación multicultural se entiende como una transformación completa del currículum dirigida a eliminar las desigualdades raciales, sociales y culturales) (Banks, 1986).

Estas diferencias en las posibles formas de intervención pública subyacen en la propia orientación del discurso político y en la investigación educativa producida bajo la denominación de «educación multicultural». Al igual que en el caso de las diferentes posiciones teóricas relativas a la desigualdad sexual, las orientaciones teórico-políticas de la investigación sobre la desigualdad racial y étnica en la escuela difieren sustancialmente entre sí. Troyna (Troyna y Williams, 1986; Troyna, 1987), en un excelente análisis, desenmascara el discurso del multiculturalismo como discurso ideológico de control social

ante la crisis política y social derivada de la mayor presencia multiétnica en las sociedades occidentales. Troyna y Williams observan el paso de la desracialización de la política educativa llevada a cabo en Gran Bretaña hasta la década de los ochenta a la progresiva racialización de la misma y a la aparición del «racismo institucional» como práctica (Troyna y Williams, 1986, pág. 44). El discurso multiculturalista se distingue, pues, del antirracista. El primero tiende a la culpabilización más o menos explícita de la víctima (privación y déficit cultural, actitudes de resistencia a la integración, etc.), mientras que el segundo observa cómo el racismo está incorporado (no forzosamente de forma consciente) en las instituciones e individuos del Estado-nación. El tipo de investigación que subyace en las políticas de pluralismo cultural o multiculturalistas identifica la cuestión del racismo como un problema de ignorancia o de prejuicios raciales que se proyectan en la interacción educativa, tanto en la población de llegada (bajo rendimiento escolar, resistencia a adoptar el modelo individualista meritocrático) como de acogida (rechazo a actitudes y comportamientos diferentes).¹⁵ En este sentido, el multiculturalismo es un tipo de planteamiento que sitúa el problema cultural en primer plano y lo separa de las relaciones económicas y sociales entre grupos desiguales (Juliano, 1994). Se omiten de este modo aquellas diferencias que no son explicables desde un punto de vista étnico o racial, es decir, el análisis de la posición de las minorías étnicas en la estructura de clases.

La investigación que da lugar a planteamientos de intervención antirracistas subraya la dimensión ideológica del racismo (Demaine, 1989; Gillborn, 1990; Troyna, 1993), y el estudio de sus formas y expresiones en cada contexto material. Las relaciones raciales no pueden ser separadas de relaciones sociales más amplias. El racismo se articula así con otras formas de exclusión y opresión, articula-

15. Véase, por ejemplo, para el caso español, el estudio de Jordán (1994) sobre las actitudes del profesorado ante la educación multicultural, centrado exclusivamente en la ideología y las representaciones del profesorado.

ción a menudo contradictoria, por lo que el análisis de la desigualdad en la escuela se complica notablemente.

El estudio de las contradicciones entre las formas de opresión por clase, género y raza ha sido desarrollado por McCarthy (1993). Según este autor, la intersección de las variables raza, género y clase es de tipo asincrónico (McCarthy, 1993, pág. 122); es decir, no es producto de la confluencia de formas homogéneas de explotación ni de intereses idénticos de emancipación. «Por lo tanto, la experiencia de la desigualdad educativa de un joven negro de clase media es cualitativamente diferente de la de una chica negra de clase trabajadora» (McCarthy, 1993, pág. 125). El asincronismo configura y estructura la experiencia de la desigualdad y las dinámicas de la vida educativa y social. Por lo tanto, según McCarthy, las reformas educativas deberían tener en cuenta el asincronismo para ser efectivas, tanto a nivel macropolítico como a nivel institucional y curricular. No obstante, el estudio de la intersección de las formas de desigualdad es un interesante campo en gran medida aún por explorar. A ello haremos referencia en el siguiente capítulo.

4.4. Comentarios finales

En este capítulo hemos revisado las principales direcciones que adopta la sociología de la educación en los años ochenta. Como ha señalado al inicio del capítulo, el denominador común de las líneas de desarrollo teórico de la sociología de la educación desde finales de los setenta es el distanciamiento, por diferentes razones, tanto del paradigma estructural-funcionalista como de las teorías de la reproducción y la correspondencia. El mayor protagonismo otorgado a los agentes por todos los enfoques revisados permite una «salida» tanto sociológica como política al carácter cerrado de las teorías de la reproducción.

En el caso de la investigación derivada de la «nueva» sociología de la educación, esto es, en la perspectiva interaccionista y fenomenológica de la educación, se dota a

los agentes educativos de capacidad prácticamente ilimitada de definición de la realidad, cuestión que conduce a la ineludible necesidad del estudio etnográfico de la escuela para conocer en cada contexto la expresión concreta de la realidad educativa. No obstante, ya hemos visto las limitaciones de esta perspectiva para establecer una teoría sociológica sólida sobre la relación entre educación y sociedad y para el análisis del cambio educativo. Por otra parte, la consecuencia política de esta aproximación no conduce a otra cosa que al «blaming the victim».

En la producción teórica sobre las resistencias y en el análisis de las relaciones de género en la enseñanza se pueden percibir las influencias de la teoría de la estructuración de Giddens y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (Flecha, 1992). La concepción dual de la acción social de estos autores facilita la comprensión dinámica de la sociedad y, por lo tanto, el alejamiento de posiciones inmovilistas sobre las relaciones sociales en la enseñanza y sobre la función social de la educación. Lógicamente, este enfoque permite disponer de un nuevo marco teórico para el análisis de la relación entre educación y sociedad, concretamente de la posibilidad de estructuración de las relaciones educativas en las relaciones sociales, y deja espacio para la posibilidad y para la transformación. No obstante, es en este punto donde la sociología de la educación es todavía débil. Los planteamientos sobre el cambio educativo o bien son ingenuos, al plantear el cambio de forma idealista sin penetrar en las condiciones que lo pueden hacer posible, o, como ocurre en muchos de los trabajos sobre iniciativas antisexistas o antirracistas, son planteamientos a menudo divorciados de cualquier teoría sobre las formas de reproducción de las desigualdades en el sistema de enseñanza.

En mi opinión, a pesar de las valiosas aportaciones de estas teorías, especialmente por lo que respecta a la importancia otorgada al nivel cultural y a la ideología, existen aspectos sociológicos de la educación no explicados. La teoría de las resistencias o la aproximación interaccionista superan importantes limitaciones de las teorías de la reproducción. Especialmente, la teoría de las

resistencias lo hace integrando muchos aspectos válidos de la idea de reproducción social, cultural y económica. En este sentido, «completa» la teoría de la reproducción al considerar no sólo cómo son estructurados los agentes, sino también cómo por medio de sus perspectivas y acciones estructuran la realidad educativa. Sin embargo, en las aportaciones de los autores revisados hay omisiones importantes que no permiten que la teoría de las resistencias constituya un marco suficiente para interpretar sociológicamente la complejidad de los procesos educativos. Sin duda, el carácter holístico que sí tuvieron en su día el paradigma positivista del sistema de enseñanza o las teorías de la reproducción, explicable por la importancia económica y social de la educación en los años cincuenta y sesenta y por la carga de legitimidad política de la oferta pública de enseñanza, es hoy día impensable en una sociedad sujeta a transformaciones económicas y sociales aceleradas, en la que la educación recupera un protagonismo cada vez mayor.

La sociología de la educación, ya desde mediados de los ochenta y especialmente en la actualidad, debe abandonar (como en realidad así ocurre) cualquier pretensión de explicación holística de la relación entre educación y sociedad. Obviamente, esto no significa la inutilidad de los paradigmas teóricos hasta ahora desarrollados, ni mucho menos la necesidad de realizar un tipo de investigación que no esté teóricamente fundamentada. Sin embargo, la complejidad de las nuevas sociedades de la información, el papel político de la educación, las sociedades multiétnicas, los cambios acelerados en la condición social de la mujer, etc., son indicadores de la inevitable necesidad de un cierto nivel de especialización dentro de la propia sociología de la educación.¹⁶ En el siguiente capítulo nos centrare-

16. Piénsese, por ejemplo, en la multiplicación de ámbitos y objetos de estudio dentro de la especialidad en la actualidad, fenómeno mucho más limitado entre los años cincuenta y setenta. En estas décadas, los objetos de estudio se definían prácticamente en base a la relación entre educación e igualdad de oportunidades, tanto desde un punto de vista positivista como crítico.

mos en las principales líneas de investigación y desarrollo teórico que se llevan a cabo actualmente en la sociología de la educación, que, sin pretender tener carácter omnicomprensivo, cubren aspectos y carencias de los enfoques teóricos anteriores.

EL ESCENARIO ACTUAL DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En este capítulo se reflejan las líneas de desarrollo teórico y de investigación que, en mi opinión, son las más significativas de la sociología de la educación actual. Distinguiré tres ámbitos de trabajo, que simplificando, se refieren a los niveles económico, político y cultural de la educación. En primer lugar, destacaré algunos de los trabajos recientes ilustrativos de la redefinición teórica y empírica de la relación entre educación y empleo, y del nuevo papel económico de la educación. En segundo lugar me referiré a la importancia creciente de la sociología de la política educativa y a las posibilidades que ofrece para superar planteamientos economicistas de la educación y para el análisis dinámico de la educación. Finalmente, en tercer lugar destacaré la importancia que tiene la redefinición o reorientación del discurso educativo oficial en cuestiones tan fundamentales como la igualdad de oportunidades o la calidad de la educación y sus consecuencias sobre las actuales y futuras líneas de investigación en la sociología de la educación. Por otro lado, más allá de la redefinición de los propios objetos de estudio, la sociología de la educación se enfrenta a un reto de tipo metodológico y epistemológico. En efecto, la incorporación de la acción social en el análisis sociológico de la educación está resuelta a nivel teórico, pero no así en relación con la investigación aplicada. Aspectos como la conexión entre los niveles macro y micro o la importancia de la reflexividad de los actores sociales son claves para el de-

sarrollo de una investigación acorde con los avances teóricos no sólo de la propia disciplina, sino de la teoría sociológica en general. Veremos cómo las aportaciones recientes de Bernstein y la teoría sociológica de Bourdieu, Giddens o Touraine, constituyen elementos a tener en cuenta tanto en la construcción como en el diseño metodológico de la investigación educativa.

5.1. La sociedad de la información y la relación entre educación y empleo

En el capítulo 2 he puesto de relieve la importancia de la educación para el crecimiento económico y su impacto en la orientación de la política educativa y en la propia investigación. La relevancia de la teoría del capital humano en los años sesenta ilustraba la confianza pública y privada en el sistema de enseñanza como factor de desarrollo y progreso. La teoría del capital humano de los sesenta, no obstante, subrayó fundamentalmente la importancia de la «cantidad» de educación. Cuanto mayor fuera la mano de obra preparada, mayor iba a ser la productividad del trabajo y el crecimiento. No obstante, la sobreeducación y el paro de titulados implicó la deslegitimación parcial de la teoría y una progresiva desaceleración del gasto público en educación.

Desde los años ochenta, sin embargo, asistimos a un resurgimiento de la teoría del capital humano. Del planteamiento «catastrofista» y acusador de la educación como causa fundamental de la crisis económica (Combs, 1985) se pasa a recuperar la significación, esta vez más cualitativa que cuantitativa, de la educación y la formación como factores fundamentales para el crecimiento económico y la competitividad internacional. La recuperación de la importancia económica de la educación es observable en todos los textos de las reformas educativas de los países capitalistas, avanzados y no avanzados, o en los informes de los organismos internacionales (OCDE, 1991). La innovación tecnológica constituye el principal factor del cambio económico y social acelerado en las sociedades más desarrolladas y la con-

secuencia más importante, se argumenta, es el tipo de transformaciones que sufre la organización de los procesos productivos y los requerimientos de formación de la población. Se trata de un cambio estructural guiado por el cambio tecnológico y sus repercusiones en las relaciones económicas, sociales y culturales de la sociedad.

La sociedad de la información es el apelativo utilizado por algunos autores (Castells, 1994 y 1995; Coriat, 1993) para subrayar la importancia social de las tecnologías de la información y sus repercusiones en las transformaciones de la estructura social. Castells (1994), por ejemplo, considera hoy limitadas y deficientes las aportaciones de los teóricos del postindustrialismo (Touraine, 1971; Bell, 1976) para entender la magnitud de los cambios económicos y las nuevas estructuras sociales. Según este autor, las teorías del postindustrialismo identifican en el auge de los servicios y en el conocimiento y la información las fuentes principales de generación de riqueza y de poder en la sociedad. Sin embargo, los cambios tecnológicos acaecidos a partir de los setenta —el ordenador personal, el microprocesador o la ingeniería genética— suponen transformaciones que alteran no solamente las fuentes del crecimiento económico, sino también las relaciones económicas, sociales o culturales. El conocimiento y el procesamiento de la información no sólo altera las relaciones de poder entre los grupos sociales (cuestión central en el análisis de la estructura de clases en la sociedad postindustrial) y desplaza la división marxiana entre propiedad y no propiedad de los medios de producción (proceso que debía originar, según Bell, una sociedad profesionalizada y experta), sino que genera un conjunto de cambios en la organización de la economía, en la transformación del trabajo, en las formas de comunicación social o en el mismo papel de los Estados.

En la nueva sociedad, el crecimiento económico y la productividad dependen más del control de la información y de su aplicación a la gestión, producción y distribución de bienes y servicios que de la combinación clásica de los dos factores de producción, capital y trabajo.

El papel de la información tiene también una importancia fundamental para entender la globalización de la economía —«una economía en la que el flujo del capital, el mercado de trabajo, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial» (Castells, 1994, pág. 38)— y sus consecuencias sobre la preponderancia del capital financiero sobre el industrial, las relaciones de dependencia entre países ricos y pobres, las nuevas formas de exclusión social —dualización de la sociedad (Flecha, 1994), sociedad de los dos tercios, etc.— e incluso las reacciones nacionalistas y fundamentalistas que rechazan las reglas de la economía globalizada. El papel del conocimiento experto y de la información, su acceso, uso y distribución, no es solamente el nuevo factor de estructuración del poder y de las diferencias sociales en las sociedades del capitalismo avanzado, sino que altera prácticamente todos los ámbitos de las relaciones sociales (procesos de producción y de organización del trabajo, estructura de precios a nivel mundial, formas de comunicación interpersonal, necesidades de jurisprudencia, etc.). En definitiva, y como lo expresa el propio Castells, la información es a la sociedad actual (informacional) lo que la energía fue a la revolución industrial (1994, pág. 24).

En el contexto de las transformaciones de la sociedad de la información es lógico observar, en consecuencia, el renacimiento de un discurso político de revaloración del capital humano, factor clave para el acceso colectivo a una posición competitiva en las relaciones económicas internacionales y factor de mayor democratización de la vida social por la creciente preponderancia del nivel intelectual sobre el material (Naisbitt, 1994). Ahora bien, ¿en qué deben cambiar los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos cambios económicos y sociales? De todos los cambios mencionados, no hay duda de que los factores determinantes de reorientación de la estructura y contenidos (y, obviamente, del propio discurso político) de la educación vuelven a ser las transformaciones en el sector productivo. El cambio de sistemas de producción en masa a modelos *just in time*, donde lo im-

portante es la adaptación a la diferenciación individual en el consumo y la calidad del producto, rearticula la relación entre producción y consumo e implica la reordenación del propio proceso de producción (Coriat, 1993). En este terreno, los análisis más extendidos subrayan que el uso de las tecnologías de la información y la electrónica articulan el eje central del nuevo modelo de acumulación y repercuten sobre la organización del trabajo y sobre las necesidades de cualificación de la mano de obra. La «producción flexible» (Rodríguez Guerra, 1995) conlleva formas de organización del trabajo que exigen un nuevo modelo de especialización (flexible) del trabajador, en el que lo realmente importante es la capacidad de procesamiento de la información y la capacidad de generar conocimiento, nueva base material de la productividad y del crecimiento económico (Castells, 1995).

Sin embargo, lejos de tratarse de un proceso lineal y homogéneo, el grado en el que las tecnologías de la información están provocando el progresivo fin del taylorismo como principio de organización del trabajo y el dominio de modelos posfordistas de producción es desigual y complejo, no sólo por el desigual nivel de desarrollo tecnológico entre los países, sino por las diferencias entre sectores de actividad o las posibilidades de flexibilización laboral (rigideces jurídico-institucionales). De momento, lo que se observa en la mayoría de países, es la combinación de aspectos de producción en serie y de producción flexible (Hirst y Zeitlin, 1990; Martín y García, 1992). No obstante, el proceso de cambios acelerados no supone necesariamente que se produzca una reprofesionalización automática de la mano de obra y una recualificación de la fuerza de trabajo. Como señala Rodríguez Guerra, «no existe ningún determinismo tecnológico ni organizativo que empuje irremediabilmente en esta dirección. Dependerá de los intereses particulares de la empresa de que se trate, de la capacidad de los trabajadores para empujar en esa dirección, de las posibilidades tecnológicas concretas, etc.» (1995, pág. 376).

Esta afirmación puede ser contrastada con las tendencias observadas en la creación de empleo en países

como Estados Unidos (Levin y Rumberger, 1988) o España (Fernández Enguita, 1992; Martín y García, 1992). Estos trabajos coinciden en señalar que, frente a un aumento relativo de los puestos de trabajo de alta cualificación, el proceso de creación de nuevos empleos se concentra en trabajos poco cualificados del sector servicios (conserjes, cajeros, empleados de ventas, etc.). Es decir, el uso y aplicación de las nuevas tecnologías a la producción exigiría la necesaria recualificación de un sector reducido de la fuerza de trabajo al tiempo que generaría un efecto de desplazamiento de las ocupaciones industriales al trabajo menos cualificado del sector terciario.¹

En cualquier caso, más allá del debate sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la cantidad y calidad de empleo generado o destruido,² de lo que no hay duda es del impacto que las nuevas formas de regulación posfordista tienen y tendrán sobre las respuestas de los diferentes sistemas educativos. Modificaciones que afectan a los cuatro sistemas de mensajes del conocimiento educativo —currículum, pedagogía, evaluación y organización y gestión— y que constituyen la nueva orientación «vocacionalista» de la educación; esto es, un discurso y una política educativa orientados en función de las nuevas necesidades de producción y de fuerza de trabajo. Algunos autores, desde una perspectiva crítica, identifican en las tendencias actuales de los cambios educativos la respuesta ideológica y práctica a las nuevas formas de control social y a las necesidades de reproducción de las sociedades capitalistas contemporáneas (Ball, 1990; Stoer, 1994; Morgenstern, 1995). Otros autores, como Michael Young (1993), plantean la posibilidad de introducir cambios en la estructura y el contenido del currículum educativo dirigidos a superar la dualización histórica entre enseñanza académica y pro-

1. Esta línea de argumentos refuerza la tesis de la proletarianización de Braverman formulada en los años setenta (Braverman, 1974).

2. Una síntesis del debate acerca de los impactos posibles de los cambios tecnológicos y organizativos sobre la cualificación profesional puede verse en Segre (1995).

fesional, división que pierde sentido en la sociedad del siglo XXI.

En todo caso, el discurso del «nuevo vocacionalismo» y de la necesaria modernización de la enseñanza, el énfasis en la calidad y en la flexibilidad del sistema de enseñanza, son aspectos centrales en todas las reformas educativas de las sociedades contemporáneas (Ball, 1990; Correia y otros, 1993; OCDE, 1991). A pesar de que las respuestas de los diferentes sistemas educativos adoptan diversas formas (a ello haremos referencia en el apartado siguiente), los nuevos discursos pedagógicos (tanto a nivel estatal como supraestatal) coinciden en subrayar la necesidad de introducir cambios en el modelo de formación. De este modo, la enseñanza del futuro debe educar más en habilidades que en contenidos, debe preparar para el trabajo en equipo, para la capacidad de uso de las tecnologías de la información y para la capacidad de adaptación a los acelerados cambios tecnológicos y productivos. Asistimos, pues, a una recuperación de la función expresiva de la educación y a una reducción de su carácter instrumental específico, a través de un discurso que refuerza la función de socialización escolar (y por extensión, laboral) y los aspectos actitudinales de la formación del trabajador, su ductilidad, su disposición al aprendizaje, su autonomía y capacidad de decisión, sus habilidades comunicativas y de relación, etc. Paradójicamente, sin embargo, y a diferencia del modelo de formación dominante de los años sesenta centrado en la especialización para el trabajo, el principio de correspondencia entre educación y empleo conduce al refuerzo de la función de socialización y a la minimización de la función de instrucción de la escuela. Se rompe de este modo la articulación durkheimiana entre sistema educativo y división del trabajo (una «educación diferencial» adaptada a las necesidades de la división del trabajo) y la consiguiente especialización como base de la solidaridad orgánica de las sociedades avanzadas.

La reformulación de la relación entre educación y empleo y la indeterminación acerca de la forma concreta que adoptan o adoptarán en el futuro los sistemas

educativos modifican de forma sustancial las necesidades de investigación sociológica en este campo. En efecto, la orientación de la investigación entre educación y empleo durante lo que podemos llamar «primera fase» de la teoría del capital humano se centró en el estudio de la oferta y la demanda de educación y empleo para el estudio de cuestiones como las tasas de rendimiento privado y público de la inversión educativa, las necesidades de cualificación de la fuerza de trabajo, la remuneración del trabajo cualificado como indicador de la productividad laboral o la relación entre el acceso a la educación y la movilidad social ascendente. Sin embargo, esta investigación dio por descontado una serie de fenómenos que hoy día deben ser incorporados como objetos de análisis (Casal y Planas, 1990). Una de estas líneas de investigación, a la que ya hemos hecho referencia, se dirige al propio corazón de la teoría del capital humano, es decir, al análisis del impacto de las nuevas tecnologías sobre la creación o eliminación de empleo y sobre la estructura y necesidad de las cualificaciones (De la Fuente, 1993; Fernández Enguita, 1992; Buesa y otros, 1990).

Pero es más, la indeterminación e inexactitud en la relación entre educación y empleo genera necesidades en otros campos de análisis. Una de las más evidentes es el cambio de condición de la educación, de ser una inversión suficiente a simplemente una inversión necesaria, o, en términos de Thurow, una estrategia defensiva para evitar el segmento secundario del mercado de trabajo. El nivel del valor de cambio de los títulos, la proporción y modalidades de fracaso escolar, o el comportamiento de la demanda educativa se convierten en objetos de estudio centrales. De este modo, pasan a ser relevantes el estudio del cambio de pautas en los usos formativos de los jóvenes y su inserción social y profesional (Planas, 1993), la transición de los jóvenes a la vida adulta —no solamente al mundo del trabajo, sino a otros ámbitos de la vida social (Casal, 1993)—, las nuevas exigencias formativas en el sector productivo o el impacto de las políticas públicas de educación y empleo sobre los itinerarios formativos y laborales. Las características de los procesos de transición que se derivan de

los resultados de estos trabajos nos dan la medida del proceso de devaluación de las titulaciones, de la prolongación de la etapa formativa, la diversificación de itinerarios de transición, la tendencia a la polarización de cualificaciones o las desigualdades sexuales en el acceso al trabajo a igual cualificación, todos ellos aspectos fundamentales de conocimiento sociológico sobre las nuevas tendencias en la relación entre educación y ocupación.

Finalmente, más allá del estudio de los cambios en la relación entre educación y empleo, la aceleración del cambio económico y social a la que antes nos hemos referido abre otro campo de análisis sobre el cambio educativo: el del impacto de las transformaciones sociales y económicas en la estructura y contenido de los sistemas educativos, donde destaca por su especial importancia el análisis del cambio curricular. En efecto, la orientación tecnocrática del currículum de los años sesenta ha experimentado modificaciones importantes en muchos países, de forma que la propia estructura y contenido del currículum y las diferencias entre países se convierte en un objeto relevante de análisis (Popkewitz, 1994; Gomes, 1994; Bonal, 1995). Sin embargo, aislar el impacto de los cambios en la organización del trabajo y en las nuevas necesidades económicas de otro conjunto de factores que condicionan el cambio educativo supondría un retorno «maquillado» al principio de correspondencia de Bowles y Gintis, es decir, una reformulación reduccionista de la relación entre educación y ocupación. El análisis del cambio educativo requiere la consideración, no sólo de la función social de la educación para el proceso de acumulación de capital —por medio de la formación de la fuerza de trabajo necesaria y como mecanismo de socialización que prepara a los trabajadores para el trabajo asalariado—, sino la incorporación de las propias necesidades de legitimación del Estado capitalista y de las contradicciones que caracterizan la consecución de sus objetivos (Dale, 1989). De hecho, sin un análisis de la función política e ideológica de la educación, cualquier planteamiento sociológico del cambio educativo resulta reduccionista. A ello nos referimos en el siguiente apartado.

5.2. La sociología de la política educativa

La sociología de la educación, con escasas excepciones,³ prescindió, prácticamente hasta entrados los años ochenta, de un análisis en profundidad de la educación como aparato del Estado, de las contradicciones a las que está sujeta y de las luchas entre los grupos de interés en la definición y aplicación de la política educativa. Esta omisión puede considerarse hasta cierto punto lógica en la sociología de la educación funcionalista. Al descansar sobre una visión pluralista del Estado, que destaca su papel como expresión del bien común, el análisis del aparato político es casi irrelevante para esta perspectiva (aparte del interés politológico por el estudio de las elites y su acceso al poder). El Estado, que es intrínsecamente bueno, toma racionalmente sus decisiones en base a un principio de justicia social que ignora el carácter contradictorio de las decisiones políticas (el Estado como representación colectiva mejora el bienestar de todos los ciudadanos).

Más grave es la omisión del análisis del Estado por parte de la sociología de la educación crítica, análisis que debería haber sido relevante tanto desde las posiciones neoweberianas como neomarxistas. Por una parte, las teorías de la reproducción pocas veces incorporan la separación entre Estado y clase dominante. Se trate de la reproducción económica (Bowles y Gintis; Baudelot y Establet), o cultural (Bourdieu y Passeron), los análisis se remiten a los intereses de las clases dominantes sin considerar la mediación del Estado en el proceso de reproducción. Incluso el trabajo de Althusser sobre los aparatos ideológicos del Estado puede considerarse limitado por cuanto posiciona el sistema educativo dentro del aparato político, pero no desarrolla las contradicciones a las que está sujeto. Carnoy y Levin (1985) son los autores

3. Nos referimos, sobre todo, al trabajo de Roger Dale desde la Open University británica (Dale y otros, 1981) o al de Martin Carnoy desde la Universidad de Stanford (Carnoy, 1984 y 1985). Pueden verse también algunos de los trabajos que subrayan, sin profundizar en el análisis, el papel del Estado en la compilación de Appel (1982b).

que más destacan la importancia del Estado, pero identifican una única gran contradicción que orienta la acción del Estado, entre la función de acumulación y la función de democratización, y no analizan las propias contradicciones *dentro* del aparato político. Por otro lado, el desarrollo de la teoría de las resistencias, como he señalado en el capítulo anterior, completa el déficit de las teorías de la reproducción al subrayar la importancia del nivel cultural en el análisis de las relaciones educativas. Sin embargo, su análisis es culturalista, porque, aunque se destaca la naturaleza política de la educación, no hay un tratamiento del Estado como institución y de sus funciones sociales. Por otra parte, la interpretación del Estado, cuando aparece, es exclusivamente la de una institución de control ideológico. Así pues, la posibilidad de cambio se remite a las contradicciones ideológicas del Estado, y se ignoran en el análisis las contradicciones de tipo económico y político. Finalmente, tampoco la incorporación de las teorías sobre la reproducción sexual en el sistema de enseñanza han avanzado significativamente en este terreno. Este déficit, identificado por M. Arnot (1981) a principios de los ochenta —en el sentido de que eran más necesarios estudios teóricos sobre el *porqué* de la reproducción de los géneros en el sistema de enseñanza que estudios sobre el *cómo*— ha tenido escasas repercusiones hasta la actualidad.

En todo caso, el hecho de que la sociología de la educación crítica haya olvidado el análisis del Estado (más allá de las referencias teóricas a sus funciones) es especialmente grave si se tiene en cuenta la crisis de los estados de bienestar y sus repercusiones sobre las contradicciones a las que se enfrenta el Estado capitalista (Offe, 1990). La educación, como sector concreto de la política social, está sujeta a influencias y cambios que no sólo tienen que ver con la reproducción de la división social del trabajo y la estructura de clases, sino con las relaciones de poder entre los grupos en el propio aparato político, los problemas de financiación del Estado y los procesos de desregulación, o el coste político de un sistema educativo dual. Es más, algunos trabajos demuestran (aunque con distinto rigor), la base política de la forma-

ción de los sistemas educativos (Archer, 1984; Green, 1990). El análisis de Green (1990) o el de Ramírez y Boli (1987) sobre la constitución de los sistemas educativos públicos en las principales potencias europeas a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX muestran de forma convincente que son aspectos políticos más que económicos los que explican la formación de la escuela de masas. De otro modo sería difícil comprender por qué potencias europeas menos desarrolladas económicamente, como Prusia, constituyeron sus sistemas públicos de educación más de cien años antes que Inglaterra o Francia. La necesidad de formar ciudadanos, dispuestos a luchar y morir por el país, se convirtió en un objetivo fundamental en aquellas naciones en guerra (luchar por la patria) o devastadas por la guerra (trabajar para reconstruir la patria). La formación de la ciudadanía, y la inculcación ideológica que conlleva, es tarea fundamental de los estados, y éstos encontraron en la educación pública el principal instrumento para «guardar» la nación.⁴ La formación de los sistemas educativos públicos, por lo tanto y según estos autores, es consecuencia de la acción de los estados, y no del desarrollo de las fuerzas de mercado o de la demanda popular. Ello no excluye en absoluto que los procesos de proletarización y las necesidades de formación de la mano de obra, o los procesos de urbanización, y el consiguiente aumento de la densidad de población y de los conflictos sociales, sean fundamentales para interpretar los procesos y cambios educativos, pero lo que está claro es que no puede excluirse, ni históricamente ni en la actualidad, el análisis de la dimensión política de los sistemas de enseñanza y de su importancia como instituciones de control social.

4. El excelente estudio de Ramírez y Boli (1987) identifica cinco mitos de legitimación institucionalizados que tienen implicaciones sobre la formación de los sistemas públicos de educación y sobre el interés estatal por el control de la enseñanza. Estos mitos son: el individuo (en sustitución de la familia o el clan), la nación como agregado de individuos (no de familias), el mito del progreso (y la preocupación por la generación futura), el mito de la infancia (y la idea de socialización y ciclo de vida) y el mito del Estado como guardián de la nación (en sustitución de la Iglesia).

La constatación de la importancia de la naturaleza política de las reformas educativas más recientes en los países capitalistas avanzados ha dado lugar a una línea específica de desarrollo teórico y de investigación aplicada en el ámbito de la política educativa. Los trabajos de Roger Dale y sus colaboradores en la Open University británica son sin duda lo más destacable del análisis sociológico de la política educativa, y más concretamente, de la centralidad del Estado para comprender los procesos y prácticas educativas (Dale, 1983 y 1989; Dale y otros, 1981 y 1990). Dale, a partir de la teoría del Estado de Claus Offe, parte de los problemas básicos (*core problems*) del Estado en las formaciones sociales capitalistas para interpretar la función social y política de la educación. El soporte al proceso de acumulación capitalista, la garantía de un contexto para su continua reproducción, y la legitimación tanto del modo de producción capitalista como del propio Estado son los problemas básicos que delimitan la acción del Estado.

Sin embargo, estos problemas no predefinen cómo será esa acción. Por ejemplo, la forma en que cada Estado apoyará el proceso de acumulación de capital dependerá de factores como el nivel de desarrollo tecnológico, la posición del país en las relaciones económicas internacionales, etc. Simultáneamente, la acción del Estado es el producto del conflicto de clases, por lo que sus acciones están sujetas a oposición y resistencia y no pueden ofrecer un único resultado socialmente satisfactorio. Desde el punto de vista de la gestión pública tampoco existe un único modelo que dé respuesta a los problemas del Estado (ineficiencia del modelo de asignación burocrático, cristalización del conflicto en el modelo participativo, etc.). Lejos de tratarse de una acción lineal y de políticas complementarias la intervención pública incorpora numerosas contradicciones. La contradicción central se localiza en la función del Estado para favorecer el proceso de acumulación y las necesidades de legitimación del sistema y del propio Estado. Mientras que el modo de producción capitalista se basa en la creación de la formamercancía y en asegurar la extracción de plusvalía, las condiciones para su éxito y reproducción dependen de la

apropiación de parte de esta plusvalía por el Estado y de su distribución en forma de no-mercancía (Dale, 1989, pág. 30). Por consiguiente, las políticas desarrolladas en un área de los problemas básicos conducen inevitablemente a cambios en otras áreas y acentúan las contradicciones. Además, la contradicción entre acumulación y legitimación se acentúa en situación de crisis fiscal del Estado. Cuanto mayores son las necesidades de favorecer el proceso de acumulación mayor es también la presión sobre el Estado para llevar a cabo políticas redistributivas. Esto permite entender, por ejemplo, por qué el Estado recurre especialmente en época de crisis a las estrategias discursivas para compensar los déficits materiales, o, en términos de Habermas (1975), el paso de políticas de producción de *valor* a políticas de producción de *sentido* como forma de respuesta a las expectativas sociales previamente generadas.

Este marco no agota la interpretación de la estructura y el contenido de los sistemas de enseñanza, pero delimita el marco de lo posible en términos de acción política en educación. La forma concreta de los aparatos del Estado, sus formas de racionalidad burocrática y sus cambios, acotan el margen de lo posible y lo pensable, y explican en gran medida la dirección de las reformas educativas. Dale, por ejemplo, subraya la mayor importancia de la lógica exclusionista sobre la inclusionista en el desarrollo de la política educativa. Es decir, la mejor forma de favorecer el contexto para la reproducción del modo de producción capitalista es a través de la eliminación de las amenazas al mismo, más que a través de la provisión específica de una formación adecuada al puesto de trabajo (cuestión que, por otra parte, no responde a un consenso colectivo, sino que está sujeta al conflicto entre las diferentes fracciones de clase). En este sentido, el objetivo central del Estado es mantener la motivación de los jóvenes para su asalarización, por lo que lo conveniente es aislar las iniciativas críticas que se alejen de la norma —cuestión que demuestra de forma excelente en su análisis del caso de la escuela William Tyndale.

En cualquier caso, Dale no se queda en el plano teórico, sino que aplica este modelo a los procesos de cam-

bio educativo del sistema educativo británico desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta el final de la década de los ochenta. Dale incorpora los cambios en los tres problemas básicos del Estado al análisis del paso de las formas de racionalidad burocrática a formas de gestión tecnocrática, y, en general, a la redefinición de los mandatos educativos (conjunto de expectativas sociales sobre el sistema de enseñanza a las que el Estado debe responder). Su análisis permite profundizar en aspectos como las políticas públicas de definición de la nueva oferta formativa, los cambios en la desregulación en la administración y financiación del sistema educativo, el cambio en el énfasis discursivo (de la igualdad de oportunidades a la calidad de la educación), etc.

En definitiva, se trata de aportaciones fundamentales para la interpretación sociológica de los sistemas de enseñanza y especialmente para la comprensión del cambio educativo. El mérito de Dale es sin duda el profundizar en la educación como aparato político y cubrir así un déficit fundamental de la sociología de la educación crítica. Su insistencia en la importancia del análisis del Estado ha propiciado la consolidación de una línea de trabajos sobre la sociología de la política educativa, aunque no todos los autores se alineen con su perspectiva teórica. Es notable, por ejemplo, el trabajo que Stephen Ball y sus colaboradores desarrollan desde el Kings College de Londres. Sus investigaciones constituyen un auténtico complemento al trabajo de Dale, por cuanto se aproximan a las procesos de formación, aplicación e impacto de la política educativa a través de métodos etnográficos que recogen las perspectivas de los agentes y los aspectos contextuales. El análisis de los grupos de interés y de sus discursos sobre la educación (Ball, 1990; Apple, 1996; Lawton, 1993; Popkewitz, 1994), los procesos de mercantilización educativa derivados de la reforma inglesa de 1988, el establecimiento de los cuasimercados (Ball, 1993; Bartlett, 1993), o el impacto de las políticas de liberalización educativa sobre la desigualdad social (Edwards y otros, 1989; Ball y otros, 1995) y sobre las características del trabajo de los profesores (Hargreaves,

1994; Hatcher, 1994) son ámbitos de estudio centrales en la sociología de la política educativa y confirman la consolidación de este nuevo campo de estudio de la sociología de la educación.

En general, las aportaciones de la sociología de la política educativa son fundamentales para superar dos limitaciones del análisis sociológico de la educación. En primer lugar, la incorporación del análisis del Estado como autoridad, proveedor y administrador de educación, posibilita un tratamiento teórico del principio de autonomía relativa del sistema educativo respecto a los intereses de la clase dominante. La mediación del Estado —sujeto a sus propias contradicciones— invalida cualquier teoría de la instrumentalización de la educación por parte de una sola clase o grupo social. En la sociedad capitalista, los procesos y prácticas en el sistema de enseñanza son el resultado de un juego de fuerzas complejo, y no una mera correspondencia de las necesidades de clase. En segundo lugar, el tratamiento de la educación como aparato del Estado permite avanzar hacia la superación metodológica que ha caracterizado al desarrollo teórico de la sociología de la educación. Se trata de la división macro-micro o de las dificultades para establecer un nexo entre el nivel de los condicionantes estructurales y el nivel de las prácticas. La polarización entre los enfoques de economía política o funcionalistas y los enfoques interpretativos ha favorecido el avance de dos líneas paralelas sin puntos de conexión. La sociología de la política educativa supone la introducción de un *meso* nivel que otorga un carácter dinámico al estudio de la educación. En efecto, la lógica de las decisiones políticas incorpora los límites estructurales básicos (facilitar el proceso y el contexto para el desarrollo del modo de producción capitalista) y el resultado de las acciones anteriores y del propio papel de los actores. Aspectos como la organización y fortaleza de los sindicatos de profesores, la dimensión y la proporción de la escuela privada, la inercia institucional de los centros educativos, etc., inciden sobre las orientaciones de las acciones políticas, es decir, son estructurantes de las mismas (Dale, 1994).

Obviamente, este planteamiento enriquece notablemente el análisis de los cambios educativos (no los remite a los cambios estructurales), así como el estudio comparado de las políticas y los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, representa un marco adecuado para la crítica a la extensión automática del análisis de los procesos de cambio educativo de un país a otro. Las contradicciones específicas a las que se enfrenta cada Estado, la importancia relativa de los grupo de interés, los distintos niveles de democratización del acceso a la educación, etc., son factores fundamentales para el análisis sociológico de los procesos de formación, aplicación e impacto de la política educativa. Esto es visible, por ejemplo, en las aportaciones recientes al estudio de los cambios educativos en los países del sur de Europa (Stoer, 1986; Stoer y Araújo, 1992; Gomes, 1996; Bonal y Rambla, 1996). El carácter «semiperiférico» (Santos, 1992) de sus formaciones sociales y su particular historia del proceso de formación de la escuela de masas —simultaneidad en la consolidación y crisis de la escolarización de masas— otorgan especificidad al análisis de la intervención del Estado en educación y facilitan la comprensión de tendencias contradictorias con relación a los países del centro. Desde este punto de vista es posible interpretar las lógicas de descentralización o centralización del currículum nacional, los grados de mercantilización de los sistemas educativos o las políticas de participación de la comunidad educativa. Las contradicciones que subyacen en la intervención pública en educación convierten en especialmente importante el análisis de los procesos de legitimación del Estado, y específicamente su función compensatoria del déficit de provisión del servicio (Weiler, 1989 y 1990).

En definitiva, la sociología de la política educativa se confirma en los años noventa como un campo específico de análisis de la sociología de la educación. Su interés puede considerarse fundamental por cuanto no solamente añade una nueva dimensión de análisis, sino porque obliga a la revisión de planteamientos monocausales de la relación entre educación y sociedad.

5.3. La sociología de la educación y la atención a las diferencias

Una tercera línea de análisis emergente en los años noventa se refiere a la relevancia de las diferencias culturales, sociales y personales en la educación y a sus implicaciones sobre el currículum y la pedagogía. Se trata de una cuestión que lógicamente guarda una estrecha relación con el auge de la investigación feminista e intercultural en la sociología de la educación, pero que no se limita al análisis de las formas específicas de desigualdad sexual o étnica. En efecto, procesos sociales como los movimientos migratorios de los ochenta, la globalización económica y cultural o la crisis de los estados del bienestar, tienen consecuencias sobre la orientación de la política educativa de los países capitalistas avanzados e impactan en la estructura y contenidos de los sistemas educativos. En las reformas educativas de los noventa asistimos, especialmente en países como España, a una reorientación del discurso oficial de la educación que redefine conceptos fundamentales como la igualdad de oportunidades o la calidad de la educación. Esta reorientación discursiva es fundamental, ya que repercute prácticamente en todas las dimensiones del sistema de enseñanza. Desde el debate acerca de la responsabilidad del Estado en la oferta educativa hasta la definición del trabajo de los docentes, pasando por lo que se considera un currículum adecuado o la atención a las diferencias culturales en el aula. Algunas de estas cuestiones ya hemos visto cómo son abordadas por las líneas de investigación señaladas en los dos apartados anteriores. En este apartado nos centraremos concretamente en el énfasis que el discurso educativo pone sobre la atención a la diversidad y en las consecuencias que ello tiene sobre la investigación sociológica actual y futura.

El reciente análisis de los discursos oficiales de la educación y de los documentos de política educativa evidencia un cambio de rumbo en el papel social de la educación. Popkewitz (1994), por ejemplo, analiza las transformaciones discursivas entre las reformas educativas

de los años sesenta y las reformas de los ochenta. Según este autor, las reformas educativas constituyen referentes útiles para desvelar las formas de regulación social, formas que están incorporadas tanto en las recomendaciones pedagógicas como en la psicología del yo —entendida como la forma en que se espera que los individuos constituyan su personalidad para vivir en sociedad— (Popkewitz, 1994, pág. 154).

A partir de estas consideraciones previas, Popkewitz destaca que las reformas educativas de los años sesenta, dirigidas principalmente a fomentar la comprensividad en el currículum, se desarrollaron en plena expansión de los estados de bienestar. La presencia de partidos socialdemócratas en el poder, junto con factores como la dinámica de expansión económica, la mayor profesionalización de la vida social y el papel de la ciencia y el conocimiento en el desarrollo, explican la mayor intervención del Estado en la educación (planificación curricular y presupuestaria, evaluación, mayor profesionalización del trabajo docente, etc.) y la consolidación de la meritocracia como ideología dominante.

Dos claros efectos se derivan de esta coyuntura. En primer lugar, el establecimiento del currículum en torno a campos académicos específicos de conocimiento, como fuentes autorizadas del saber escolar. En segundo lugar, el énfasis del discurso educativo en el individualismo posesivo, entendido éste como el conjunto de habilidades, capacidades y cualidades «objetivas» que poseen los individuos y que son aprovechadas a través del sistema de enseñanza. Estas dos consideraciones son fundamentales para comprender la construcción social del principio meritocrático de la igualdad de oportunidades: la distribución desigual de talentos parte de las mismas condiciones y se enfrenta a un mismo currículum objetivo. Las únicas diferencias contempladas como legítimas son las diferencias objetivas en las capacidades innatas de los individuos y los grupos que necesitan de atención especial por no disponer de las mismas condiciones o ventajas que el resto de la población —discapacitados físicos y psíquicos, superdotados, con problemas de aprendizaje, económicamente desfavorecidos, mino-

rías étnicas o mujeres (CERI, 1983, págs. 10-12). La eficacia de las reformas de los sesenta como forma de regulación social se manifiesta en el impacto del discurso sobre la normalización de las disposiciones de los individuos, es decir, en la capacidad de dirigir las actitudes individuales en el sentido deseado.

La base del discurso de regulación social de estas reformas es, en buena medida, la misma que la de las reformas de los años ochenta y noventa (especialmente en lo que se refiere al individualismo posesivo como ideología). Sin embargo, existen cambios en las relaciones económicas y sociales que redefinen el discurso en algunos aspectos fundamentales. Las transformaciones del sistema productivo, la importancia del cambio acelerado del conocimiento científico para la eficiencia social (por contraste a su importancia para el progreso y la igualdad social en los años sesenta), la propia comercialización del conocimiento, la crisis de la racionalidad científico-técnica como paradigma dominante, la globalización y la competitividad internacional, el multiculturalismo de las sociedades occidentales, etc., son fenómenos que repercuten sobre el nuevo discurso educativo (Hargreaves, 1994). El discurso oficial de la crisis de la educación no se refiere a la persistencia de las desigualdades en el sistema de enseñanza, sino a la obsolescencia de los conocimientos que transmite para el sistema productivo, a la incapacidad de gestionar la producción acelerada de nuevo conocimiento, al exceso de burocratización a la que ha sido sometido, o a la rigidez de las formas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 1991). Se produce un mayor énfasis en las necesidades de calidad del sistema educativo y una redefinición del principio de igualdad. Éste, aunque no explícitamente, se supedita al principio de calidad, al tiempo que ambos principios se consideran complementarios y en ningún caso contradictorios.

En efecto, paradójicamente, el nuevo discurso educativo oficial, al subrayar la importancia del principio de calidad de la enseñanza, cuestiona la misma base de legitimación de las políticas de igualdad de oportunidades de los años sesenta. La homogeneidad en el acceso, en el

currículum, en los tiempos y ritmos escolares, etc., fundamentos de lo que antes se consideró el establecimiento de condiciones justas para el aprovechamiento individual de la educación, es hoy sustituido por palabras clave como flexibilidad o desregulación (Gimeno Sacristán, 1994), que afectan a los cuatro sistemas de mensajes del sistema educativo (currículum, pedagogía, evaluación y organización/gestión). Frente a la rigidez de contenidos, de formas de transmisión, de evaluación o de gestión, aparecen recomendaciones dirigidas a introducir cambios que flexibilicen la oferta formativa y la gestión de la misma. El discurso pedagógico oficial promueve, de este modo, la oposición de dicotomías que separa a los modelos y sistemas eficientes de los ineficientes:⁵ frente a la centralización burocrática e ineficiente, la descentralización; frente a un currículum rígido y cerrado, un currículum flexible y adaptado a las necesidades del alumnado; frente a la regulación estatal, la desregulación y la autonomía de los centros; frente a un rol de profesor como mero transmisor de conocimientos, una reprofesionalización del trabajo docente que convierte al profesorado en un gestor del conocimiento y de la formación. En todas estas oposiciones se asume la mayor eficiencia de la segunda opción, al tiempo que se da por descontado que un sistema ineficiente no puede proporcionar la igualdad de oportunidades.

Más allá de la posible discusión sobre la validez de la polarización dicotómica anterior, el nuevo lenguaje educativo constituye el discurso de legitimación de los cambios en las funciones sociales de la educación y de la «retirada controlada» del Estado de la regulación estricta del sistema de enseñanza. Como señala Gimeno Sacristán:

Da la sensación de que se reblandece un sistema que era rígido, esclerotizador y uniformizador, que se destaponan las compuertas de la libertad para la expresión de la creatividad, que desaparece el monstruo burocrático voraz

5. Véanse, por ejemplo, los trabajos de la OCDE (1991), el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), o el documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza* (MEC, 1994).

y totalizador, que la cultura se abre al pluralismo, que se propicia una más fluida permeabilidad entre las instituciones escolares y el contexto en el que viven, que se quitan los límites a la capacidad innovadora de los profesores sometidos a dictados externos. Esta retórica, como no podía ser de otro modo, tiene que ver con el cobijo que ofrece un paraguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creador del mercado liberado de trabas (Gimeno Sacristán, 1994, pág. 6).

El que la práctica educativa se dirija efectivamente en esta dirección es otra cuestión, pero el discurso muestra su fuerza de legitimación como respuesta a la crisis económica e ideológica de la intervención del Estado en educación. Este discurso, en cualquier caso, incorpora contradicciones importantes. Las aspiraciones y propuestas de desregulación coexisten con prácticas fuertemente reguladas que responden a las necesidades de control social por parte del Estado, o a la capacidad de influencia de los grupos de presión en la definición de la política educativa. Éste es el caso, por ejemplo, del refuerzo y sofisticación de los mecanismos de evaluación del sistema educativo (a nivel internacional, nacional y local). La regulación y sistematización de la evaluación es definida por el propio discurso educativo como un mecanismo necesario para garantizar la calidad de la oferta educativa (Weiler, 1990). También resultan aparentemente contradictorias las tendencias hacia la re-centralización del currículum en países como Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia. Sin embargo, los análisis de Ball (1990) o de Apple (1996) destacan la capacidad de influencia de los grupos de presión conservadores («cultural restorationists») para desarrollar discursos acusadores del profesorado y para intervenir en la definición de la política educativa.

El contexto descrito nos permite centrarnos en la cuestión de la atención a las diferencias. Aquí es identificable otra gran contradicción latente y no resuelta en el discurso. La redefinición del principio de igualdad de oportunidades se aleja de los derechos de equiparación

en las condiciones de enseñanza para situarse en el plano de la necesidad democrática del reconocimiento del pluralismo y de acogida a la expresión de las diferencias. El currículum y la pedagogía, para ser justos, deben responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. Paradójicamente, el discurso educativo oficial se apropia de una vieja reivindicación de los movimientos de izquierda: la de la crítica a la imposición de la cultura dominante y a la falta de reconocimiento de las necesidades específicas de los grupos sociales marginados.

Cabe hacerse entonces la pregunta que plantea Gimeno Sacristán: ¿de qué diferencias hablamos? (Gimeno Sacristán, 1993, pág. 31). Según este autor, bajo el epígrafe de «atención a la diversidad» se reúnen significados muy diferentes sobre las formas en que deben aproximarse el currículum y la pedagogía a las particularidades del alumnado. La polivalencia del concepto (diferencias étnicas, religiosas, de origen social, de género, de capacidades, de intereses y expectativas, etc.) nos da la medida de los órdenes y orígenes diferentes de cada una de sus dimensiones, y, especialmente, de las posibles contradicciones que pueden derivarse de la atención a todas y cada una de ellas. Sin embargo, el discurso pedagógico sitúa en el plano técnico-pedagógico la resolución de dilemas que son de orden ético y político, al tiempo que sitúa en los propios agentes —el profesorado— la responsabilidad de atender de forma *flexible* a las diferencias individuales y colectivas ¿Qué diferencias deben ser las prioritarias para el profesorado? ¿Qué supone adecuar el currículum a las necesidades específicas del alumnado si entendemos la diversidad como ritmos de aprendizaje diferentes? ¿Existe un conjunto de saberes intocables o todo está sujeto a revisión? ¿Qué diferencias deben ser reforzadas y cuáles eliminadas? ¿Cómo se contruye un currículum multicultural? ¿Cómo debe entenderse la coeducación? Estos interrogantes son ejemplos del nivel de incertidumbre que caracteriza actualmente el trabajo del profesorado, no sólo en España (Gimeno Sacristán, 1994) sino en todos los países occidentales (Hargreaves, 1994).

Ante este conjunto de cambios no cabe duda de que se abre un nuevo y apasionante campo de análisis sociológico, tanto a nivel teórico como empírico. Desde el punto de vista teórico la sociología de la educación recoge el debate entre modernidad y posmodernidad, tanto para interpretar las diferencias individuales y sociales como para caracterizar las políticas y prácticas educativas emancipatorias. Algunas de las aportaciones del posmodernismo y de la teoría feminista contemporánea sobre las formas de interpretar la dominación y sus negaciones a las pretensiones de totalidad, racionalidad o esencialismo de las narrativas modernas, subrayan la importancia de la diferencia para la emancipación y la necesidad de romper con la equivalencia entre diferencia y desigualdad. Las identidades son formadas por múltiples narrativas de órdenes distintos, y por trasvases constantes de los individuos entre las fronteras de identidad preestablecidas. Frente a ello, la posición de Habermas (1987), sobre la base de que el modernismo es una tarea inacabada, subraya la reflexividad colectiva y el diálogo como formas de resolución de los conflictos sociales. Por medio de la comunicación colectiva, la razón puede superar las distorsiones opresivas. En un excelente análisis, Giroux (1992) revisa los postulados del modernismo, del posmodernismo y del feminismo para reelaborar su teoría de la pedagogía crítica. El objetivo de Giroux es identificar aquellos aspectos emancipatorios de estas posiciones para integrar los principios de la igualdad y los derechos de los grupos sociales marginados (por razón de clase, género y raza) con una política de la diferencia que recoja la expresión de las múltiples identidades. Según este autor (1992, pág. 75) la noción de diferencia debe ser incorporada en la pedagogía crítica de dos formas. En primer lugar, como intento de comprensión de las formas múltiples y contradictorias en las que las identidades y subjetividades de los individuos son configuradas. Pedagógicamente, conocer la experiencia de los alumnos es fundamental para reconocer sus identidades, y para ello hay que tener en cuenta cómo actúan las dinámicas de género, raza y clase en la configuración de la experiencia. En segundo lugar, la pedagogía crítica

debe atender a las diferencias entre los grupos para comprender cómo la dinámica de la experiencia colectiva posibilita e imposibilita formas de relación.

La propuesta de Giroux, más amplia de lo descrito aquí, pretende desarrollar un principio pedagógico de tratamiento de la diversidad donde destaca la importancia de la configuración de identidades por razón de clase, raza o género y, por lo tanto, la importancia del grupo social como variable clave en la orientación de la práctica educativa. Al mismo tiempo, recogiendo las posiciones radicales del feminismo de la diferencia y del posmodernismo, su planteamiento intenta eludir cualquier visión estática de las identidades individuales y colectivas. Esto es lo que debe permitir que la pedagogía crítica recoja la especificidad de la experiencia de las chicas de raza negra, de los chicos de clase media de raza no blanca, etc.⁶ Desde este punto de vista, Giroux huye de cualquier planteamiento de predefinición de las necesidades específicas de los colectivos, y, en consecuencia, de la existencia de modelos concretos de tratamiento de las diferencias.

Sin embargo, fija un tipo de desarrollo teórico fundamental para la sociología de la educación actual. De hecho, de las posibles formas en las que los conceptos de igualdad, diferencia y desigualdad puedan ser definidos, depende la delimitación y concreción de la investigación aplicada. Fenómenos como el fracaso escolar, la equidad educativa, o la reproducción de la desigualdad, están sujetos a la teorización sobre el tratamiento de las diferencias en y por el sistema educativo. La reciente reforma educativa (LOGSE) nos proporciona un marco excelente para la profundización teórica y para la investigación aplicada sobre la relación entre educación y diversidad. El estudio del tratamiento de las diferencias en el currículo explícito y oculto, la nueva jerarquización del conocimiento escolar en el currículo fruto de la redefinición de la relación entre conocimiento y poder, las formas en que el concepto de diversidad se incluye en el

6. Un planteamiento parecido, ya visto en el capítulo anterior, es el de McCarthy (1993).

discurso pedagógico oficial, la reconstrucción del discurso y de las prácticas del profesorado, el tratamiento de la diversidad cultural, etc., son ejemplos de nuevas investigaciones necesarias, algunas ya en curso de realización.

5.4. Retos metodológicos de la sociología de la educación actual

Es interesante señalar que la sociología de la educación raramente ha prestado atención al análisis de las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que realiza, en la práctica, el discurso pedagógico de la educación. Muchos de los análisis de la sociología de la educación, en especial los realizados por el variado grupo de teorías de la reproducción, asumen (dan por sentado) el auténtico discurso que someten a su análisis. En particular, estas teorías consideran el discurso pedagógico como medio para otras voces: clase social, género, raza. Los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/dominado, externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico (Bernstein, 1993, pág. 168).

La cita de Bernstein sintetiza uno de los mayores retos epistemológicos y metodológicos a los que se enfrenta la sociología de la educación actual. En efecto, existe un agotamiento de la explicación de lo reproducido en la educación y por medio de la educación, pero no así del medio de reproducción, esto es, del propio discurso especializado de la educación. Las teorías de la reproducción y de la resistencia, aunque en algunas de sus versiones incorporan la acción social, siguen explicando más el *qué* que el *cómo* de la reproducción cultural. Separan el transmisor de lo transmitido, como si la forma del transmisor «careciese de consecuencias sobre lo transmitido» (Bernstein, 1993, pág. 169). De este modo, prosigue Bernstein, estos análisis se ocupan más de las diferencias entre los adquirentes *con* la comunicación pedagógica que de las diferen-

cias *dentro de* la comunicación pedagógica. Ello no significa, por supuesto, negar que la educación, como cualquier espacio de comunicación pedagógica, no reproduzca relaciones que le son externas. Pero una teoría de la producción cultural (y de la reproducción) «debe ser capaz de trasladar, dentro de la misma teoría, lo micro a lo macro y lo macro a lo micro, con los mismos conceptos» (Bernstein, 1993, pág. 172).

La evolución teórica de la sociología de la educación, revisada en los capítulos anteriores, nos ha mostrado la polarización entre las teorías macro (que mantienen la conceptualización de la escuela como «caja negra») y las teorías microsociológicas (que limitan el análisis de la escuela al contexto escolar inmediato). Los argumentos de Bernstein se dirigen a mostrar la imposibilidad que presentan las primeras para asociar las relaciones sociales reproducidas a las reglas que regulan un tipo de transmisión que constituye esas relaciones. Por otra parte, aunque no lo trate específicamente, de su planteamiento se deriva también la crítica a los enfoques etnográficos, porque aunque sean capaces de describir al transmisor, no construyen ni disponen de conceptos y reglas que permitan construir una teoría que relacione el medio de transmisión y lo que es transmitido, que es externo a la institución.

La necesidad de disponer de teorías que permitan cubrir este déficit es especialmente importante si tenemos en cuenta el tipo de transformaciones de los sistemas educativos actuales, y concretamente el tema de la atención a las diferencias individuales y sociales. Sin la posibilidad de establecer enlaces entre los niveles macro y micro seremos incapaces de captar la complejidad de la configuración de la experiencia individual y grupal, y, por consiguiente, nos será difícil interpretar los cambios en el producto o *output* sociológico de la escuela, es decir, los cambios en las relaciones sociales que son reproducidas. Bernstein lo expresa de este modo:

Si no podemos especificar las reglas que rigen la construcción, representación y contextualización del «texto privilegiante», tampoco podemos saber qué se ha

adquirido, positiva o negativamente. Y si no sabemos eso, ¿cómo podemos conocer la relación entre el «texto privilegiante» y la consciencia del sujeto pedagógico? Y si desconocemos eso, ¿en qué sentido podemos hablar de reproducción, resistencia, transformación? (Bernstein, 1993, págs. 180-181).

En mi opinión, la propuesta de Bernstein sobre la construcción social del discurso pedagógico cubre una parte importante del déficit mencionado. Su teoría nos proporciona instrumentos para trasladar lo macro a lo micro y viceversa. No obstante, surgen dificultades en el momento de interpretar los aspectos dinámicos de las relaciones educativas, el papel de los actores y el efecto *feed-back* entre lo estructurado y lo estructurante, o, lo que es lo mismo, entre los efectos de las acciones y la constitución de las nuevas acciones sociales educativas.⁷ Veremos primero los aspectos principales de las aportaciones de Bernstein para centrarnos después en algunas aportaciones recientes de la teoría sociológica y sus consecuencias sobre la investigación en sociología de la educación.

Según Bernstein, el dispositivo pedagógico —el medio de transmisión— se estructura en tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y de evaluación. Estas reglas están jerárquicamente relacionadas y «regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus reproducciones y producciones» (Bernstein, 1993, pág. 186).

Las *reglas distributivas* son el medio a través del cual el dispositivo pedagógico controla aquello que es pensable, y lo distingue de aquello que no lo es, así como quién puede pensarlo (qué grupos). En las sociedades avanzadas los controles sobre aquello que es pensable son ejercidos por agencias especializadas (normalmente los niveles superiores del sistema educativo), que mar-

7. Para un excelente análisis de las limitaciones de la teoría sociológica de la educación para explicar el efecto *feed-back*, véase la tesis de X. Rambla (1995).

can los límites y las condiciones de la transmisión. De esta forma, aquello que es pensable se transmite en los niveles primario y secundario del sistema educativo (la parte reproductiva del sistema) y lo que no lo es, corresponde a los encargados de la producción de discursos (enseñanza superior, entre otros). Las reglas distributivas lo que hacen es precisamente controlar el acceso a este segundo nivel.

Las *reglas de recontextualización* (el propio discurso pedagógico) son el medio a través del cual un discurso instruccional (de competencia, habilidades) se integra en un discurso regulativo (de orden social). Es decir, las reglas de recontextualización aseguran que la transmisión educativa no responde a las propias características internas de las competencias que quieren transmitirse, sino que se reordena y recoloca en base al discurso regulativo, discurso que realmente domina por encima del discurso instruccional. Las reglas de recontextualización regulan la selección, la secuencia, el ritmo, las relaciones con otros temas y la teoría de la instrucción de la que se derivan las reglas de transmisión.⁸

Las *reglas de evaluación*, finalmente, regulan la práctica pedagógica en el contexto de reproducción del discurso. A través de estas reglas tiene que asegurarse que el «texto» se inserte en un tiempo y un espacio específicos. La práctica pedagógica lo que hace es producir una especialización del «texto» en unos contenidos, y transformar el tiempo en unas secuencias de edad para la adquisición de estos contenidos, y del espacio en unos contextos de transmisión/adquisición determinados. Estas reglas de evaluación permiten posicionar de forma diferenciada a los adquirentes en relación al discurso y a la práctica pedagógica legítima.

Estos tres conjuntos de reglas permiten a Bernstein establecer la conexión entre la distribución del poder,

8. Bernstein utiliza el ejemplo de la enseñanza de la física en la enseñanza secundaria para mostrar el sesgo entre la lógica instruccional (con una clasificación y un enmarcamiento determinados) y la lógica interna de la física (producida en la universidad o instituciones equivalentes).

del conocimiento y determinadas formas de conciencia. Le permiten sistematizar, a nivel teórico, los mecanismos por los que unas relaciones estructurales de poder y control se plasman en unas teorías y en unas prácticas pedagógicas específicas, reproductoras y legitimadoras de posiciones sociales diferentes. Los tres conjuntos de reglas permiten acceder a la descripción de la producción, circulación y reproducción del mensaje. El espacio de recontextualización, como *meso* nivel de análisis, aparece como el paso fundamental que evita interpretaciones mecanicistas que traducen lo macro en lo micro (caso, por ejemplo, de la teoría de la correspondencia). La importancia creciente del campo de control simbólico en las sociedades contemporáneas, de su división del trabajo interna y separada del campo de producción, acentúa la autonomía relativa de las agencias y agentes educativos (o de cualquier otro campo de comunicación pedagógica). Si esto es así, de poco nos sirve conocer solamente lo que es reproducido. Es necesario disponer de instrumentos para conocer los principios generadores y limitadores del discurso pedagógico oficial, la posición y función de los agentes en el campo de control simbólico para interpretar la recontextualización, y las reglas que subyacen en la reproducción del discurso.

Bernstein realiza, efectivamente, un paso importante respecto a la incapacidad de las principales corrientes dominantes en sociología de la educación de desarrollar una teoría completa de la reproducción cultural. Su última aportación teórica deja sin valor las numerosas críticas a su determinismo. Su trabajo no solamente otorga protagonismo a los agentes, sino que, por medio de su análisis de la división del trabajo del control simbólico, identifica el origen de la mayor autonomía del campo de recontextualización pedagógica.

Sin embargo, si bien la teoría del dispositivo pedagógico de Bernstein es adecuada para explicar la reproducción cultural, no lo es para explicar el cambio. La eficacia de la teoría de Bernstein para describir las funciones de los diferentes organismos especializados no puede trasladarse a la descripción de los propios agentes, encargados en cada caso de ejecutar unas funciones social-

mente encomendadas. Aunque Bernstein denomina a su teoría como teoría de la producción, distribución, reproducción y modificación del discurso pedagógico, aunque considera la existencia «de grietas discursivas» (Bernstein, 1990, pág. 105), como espacios para aquello que es impensable y, por lo tanto, como espacios alternativos potenciales, no se ocupa de avanzar en la descripción de las condiciones que pueden hacer viable el cambio en los diferentes niveles del dispositivo pedagógico. Señala que los diferentes niveles o instituciones del sistema educativo disponen de cierta autonomía relativa, y que existe una fuente de conflictos y resistencias en los diferentes campos del discurso (de producción, recontextualización y reproducción). Considera que los propios transmisores pueden no estar siempre dispuestos a reproducir el código de transmisión esperado, pero no explica por qué y en qué medida el profesorado u otros grupos recontextualizadores pueden convertirse en un colectivo no dispuesto a reproducirlo. Es decir, Bernstein identifica las razones teóricas por las que los agentes no son solamente estructurados, sino que son también estructurantes, pero sus instrumentos teóricos nos describen el dispositivo pedagógico de «arriba abajo», pero no la forma en que los agentes, al ser estructuradores de las acciones sociales educativas, pueden ser generadores de cambio.

La teoría sociológica general, en cambio, ha avanzado significativamente en el debate teórico entre estructura y agencia, especialmente en lo que se refiere a la reflexividad de los actores sociales y a su importancia en la estructuración de las acciones sociales. Tres aportaciones me parecen fundamentales en este sentido: la teoría de la estructuración de Giddens (1984), la sociología reflexiva de Bourdieu (1994) y el método de la intervención sociológica de Touraine (1978).

Desde sus aportaciones teóricas específicas los tres autores mencionados se alejan de interpretaciones estáticas de la realidad social y entienden las acciones sociales como un ciclo en el que los condicionantes estructurales se traducen en prácticas, las razones interactúan con dichas prácticas, y todo este conjunto de factores

produce unos efectos que pueden reproducir o modificar aquellos condicionantes. El carácter cíclico de la acción social está presente en objetos de estudio tan dispares como el estudio de la transformación de la intimidad (Giddens, 1993), el estudio del campo lingüístico (Bourdieu, 1982) o el estudio de la capacidad de acción colectiva de los movimientos sociales (Touraine y otros, 1983). En todos los casos, las dos dimensiones de los agentes sociales, sus propiedades estructuradas y estructurantes, interactúan en la producción y reproducción de las relaciones sociales. La estructura y la agencia mantienen una relación dialéctica. La teoría de la estructuración argumenta que la estructura es el medio y el resultado de la agencia (Giddens, 1984, pág. 19). La sociología reflexiva prefiere hablar del «habitus», que es el conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1994). Para Touraine, «las sociedades humanas no tienen sólo la capacidad de reproducirse o adaptarse al entorno cambiante a través de mecanismos de aprendizaje o de decisión política, sino que también, y sobre todo, tienen la capacidad de producir sus propias orientaciones y cambiarlas, de generar sus objetivos y sus normas» (Touraine, 1978, pág. 82).

Pero es más, los actores no sólo actúan, sino que son reflexivos. Al actuar, los agentes consiguen comprender algunos aspectos de su situación social, ya sea de una manera implícita (como señalan los conceptos de «habitus», de Bourdieu, o de conciencia práctica, de Giddens) o explícita (conciencia discursiva, de Giddens, u orientaciones culturales, de Touraine). La reflexividad de los actores no ha sido ignorada por la sociología de la educación, como tampoco lo ha sido por otras especialidades sociológicas, pero su análisis ha permanecido tradicionalmente desvinculado del resto de los componentes de la acción social. Es decir, ¿qué papel guarda la conciencia discursiva con los condicionantes de la acción y con las prácticas? La sociología de la educación ha tendido a interpretar el discurso de los actores como la respuesta automática a los condicionantes o como el discurso que sirve de base a las acciones educativas, sin cuestionar la relación entre la conciencia discursiva y la con-

ciencia práctica, o entre la conciencia discursiva y las propias prácticas educativas. Los discursos de los agentes son tomados como simples informaciones de la situación social.

En cambio, la mayor complejidad de las estructuras sociales contemporáneas repercute sobre la identificación y, sobre todo, sobre la interrelación de los procesos estructurantes. Por lo tanto, el relativo consenso teórico acerca del carácter recursivo de la acción social debería obligarnos a desarrollar una mayor imaginación metodológica. Metodologías como la intervención sociológica de Touraine o como la investigación-acción crítica (Carr y Kemmis, 1986) aportan ideas sobre la relación entre discursos y prácticas y sobre la significación del nivel de reflexividad de los agentes. Lo interesante de estos métodos de aproximación sociológica es la introducción de innovaciones en la relación tradicional entre sujeto y objeto de estudio, entre entrevistador y entrevistado, entre el sujeto como informante o el sujeto como productor de sociedad (Touraine, 1978). Se trata de innovaciones no sólo legítimas científicamente, sino incluso necesarias para acceder a un nuevo conocimiento. La inducción de la reflexividad de los agentes por parte del sociólogo permite descubrir las resistencias y disposiciones al cambio de discurso y de prácticas y, por lo tanto, acceder a un tipo de conocimiento que de otro modo permanece oculto para el analista social. Varios autores han demostrado que es sociológicamente posible sin abandonar la vigilancia epistemológica.

Lógicamente, estas consideraciones obligan a replantear aspectos del debate sobre el papel de la sociología como ciencia para la intervención social. Independientemente de la complejidad y los múltiples factores de ética científica y epistemológicos que intervienen en el debate, y de los cuales no podemos ocuparnos aquí, es preciso subrayar la distinción entre intervención social e intervención sociológica. La intervención sociológica constituye un método para acceder a las orientaciones culturales de los agentes y de este modo interpretar mejor las relaciones sociales que producen. Permite, en este sentido, acceder a la relación entre la conciencia discursiva

siva y la conciencia práctica y, en consecuencia, a la capacidad estructurante tanto de la reflexión como de la acción de los actores sociales. Por otra parte, sí cabe señalar que el acceso a la capacidad estructurante de los actores obliga a desarrollar métodos que extremen la autovigilancia epistemológica, pero que en todo caso no plantean problemas de ética científica más allá de los que plantean las metodologías tradicionales, es decir, las que analizan cómo unas personas responden a una pregunta o se comportan en una situación cotidiana. La frontera entre la investigación y las decisiones políticas es la misma en ambos casos. Tanto las entrevistas, como los cuestionarios, como la investigación-acción, pueden ser apropiados de forma tecnicista para ocultar el carácter político de las decisiones. En última instancia, la apropiación de los resultados de la investigación, o su omisión, responde a criterios de estrategia política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, J. (1989), «Gender Differences and Anti-School Boys», *Sociological Review*, vol. 37, n° 1.
- ACKER, S. (1983), «Women and Teaching: a Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, The Falmer Press.
- (1989), *Teachers, Gender & Careers*, Lewes, Falmer Press.
- (1994), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- AGGLETON, P. (1987), *Rebels Without a Cause? Middle Class Youth and the Transition from School to Work*, Barcombe, Falmer Press.
- AGGLETON, P. J., y WHITTY, G. (1985), «Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Classes», *Sociology of Education*, vol. 58.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980), «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación», *REIS*, vol. 11.
- (1991), *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- ALTHUSSER, L. (1970), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 5ª ed.
- (1985), «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en Gras, A. (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- ANYON, J. (1979), «Ideology and United States History Text-books», *Harvard Educational Review*, vol. 49, n° 3.
- (1981), «Elementary Schooling and the Distinctions of Social Class», *Interchange on Educational Policy*, vol. 12, n° 2-3.
- (1983), «Intersections of Gender and Class: Accommodation

- and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- APPLE, M. W. (1979), *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986).
- (1982a), *Education and Power*, Londres, Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987).
- (1982b), «Curricular Form and the Logic of Technical Control: building the possessive individual», en M. W. Apple, (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1983), «Work, Class and Teaching», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- (1986), *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Nueva York, Routledge (trad. cast.: *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989).
- (1988), «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools», *History and Education Quarterly*, vol. 28, n° 2.
- (1995), «La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículo nacional?», en VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.
- (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- , y KING, N. R. (1977), «What Do Schools Teach?», *Curriculum Inquiry*, vol. 6, n° 4.
- ARCHER, M. (1984), *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage.
- ARNOT, M. (1981), «Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education», *Educational Analysis*, vol. 3, n° 1.
- , y WHITTY, G. (1982), «From Reproduction to Transformation: recent radical perspectives on the curriculum from USA», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, n° 1.
- , y WEILER, K. (1993), *Feminism and Social Justice in Education*, Londres, Falmer Press.
- ARROW, K. J. (1991), «La educación superior como filtro», *Educación y Sociedad*, vol. 8.

- ATKINSON, P. (1985), *Language, Structure and Reproduction*, Londres, Methuen.
- AYUSTE, A. y otros (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- BALL, S. J. (1981), *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.
- (1990), *Politics and Policy Making in Education*, Londres, Routledge.
- (1993), «Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, nº 1.
- BALL, S., y otros (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Milton Keynes, Open University Press.
- BANDRÉS, E. (1993), *La eficacia redistributiva de los gastos sociales. Una aplicación al caso español (1980-1990)*, Madrid, Fundación Argentaria.
- BANKS, J. A. (1986), «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals», en J. A. Banks y J. Lynch (comps.), *Multicultural Education in Western Societies*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.
- BARTLETT, W. (1993), «Quasi Markets and Educational Reforms», en J. Le Grand y W. Bartlett (comps.), *Quasi-Markets and Social Policy*, Londres, MacMillan.
- BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1987), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BECKER, G. S. (1964), *Human Capital*, Nueva York, National Bureau of Economic Research (trad. cast.: *Capital humano*, Madrid, Alianza, 1983).
- BELL, D. (1976), *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza.
- BENDIX, R. y LIPSET, S. M. (1985), «La movilidad social en la sociedad industrial», en A. Gras (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- BERG, I. (1970), *Education and Jobs: the Great Training Robbery*, Nueva York, Praeger.
- BERGER, P. L., y LUCKMANN, T. (1988), *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*, Barcelona, Herder.
- BERNSTEIN, B. (1977), «Sources of consensus and disaffection in education» (comp.), en *Class, Codes and Control*, vol 3, Londres, RKP.

- (1981), «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model», *Anglo American Studies*, vol. 1.
- (1985a), «Clases sociales, lenguaje y socialización», *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- (1985b), «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- (1985c), «Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles», en *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- (1988), en *Clases, códigos y control*, vol 2, Madrid, Akal.
- (1989), en *Clases, códigos y control*, vol 1, Madrid, Akal.
- (1990), *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roure.
- (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BLAU, P. M., y DUNCAN, O. D. (1967), *The American Occupational Structure*, Nueva York, Wiley & Sons.
- BLAUG, M. (1982), *Economía de la educación*, México D. F., Aguilar.
- BLUMENFELD, P., y otros (1982), «The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms», en W. Doyle y T. L. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BONAL, X. (1993), «Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona», en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- (1994), *El professorat com agent de canvi. Una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*, tesis doctoral, Dpto. de Sociología de la UAB.
- (1995), «Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, nº 2.
- , y RAMBLA, X. (1996), «Is there a Semiperipheral Type of Schooling? State, Social Movements and Education in Spain, 1970-1994», *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1, nº 1.
- BOUDON, R. (1973), *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, París, Armand Collin (trad. cast.: *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia, 1983a).
- (1983b), «Educación y movilidad social: un modelo estructural», *Educación y Sociedad*, vol. 2.
- , y LAZARSFELD, P. (1974), *Metodología de las ciencias sociales*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du juge-*

- ment, París, Minuit (trad. cast.: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988).
- (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard.
- , y PASSERON, J. C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- , y otros (1976), *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.
- , y BOLANSKY, L. (1976), «La production et l'ideologie dominante», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 5.
- , y PASSERON, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- , y WACQUANT, L. (1994), *Per a una sociologia reflexiva*, Barcelona, Herder.
- BOWEN, W. G. (1972), «Valoración de la contribución económica de la educación», en M. Blaug (comp.), *Economía de la educación*, Madrid, Tecnos.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- , — (1981), «Contradiction and Reproduction in Educational Theory», en R. Dale y otros (comps.), *Education and the State*, vol.1, *Schooling and the National Interest*, Lewes, Falmer Press.
- , — (1983a), «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista», *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- , — (1983b), «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, vol. 2.
- , — (1986), *Democracy and Capitalism*, Nueva York, Basic Books.
- BRAVERMAN, H. (1974), *Labour and Monopoly Capital*, Nueva York, Monthly Review Press.
- BROOKOVER, W. A. (1949), «Sociology of Education: a definition», *American Sociological Review*, vol. 14, n° 3.
- BUESA, M., FERNÁNDEZ, J., y MOLERO, J. (1990), «Requerimientos de formación en puestos de trabajo vinculados al uso o generación de tecnologías innovadoras», *Revista de Educación*, vol. 293.
- BURGESS, R. G. (1983), *Experiencing Comprehensive Education: A Study of Bishop McGregor*, Londres, Methuen.
- (1984), *In the Field. An Introduction to Field Research*, Londres, Allen & Unwin.
- CALERO, J. (1996a), «Posibilidades de un programa de investigación alternativo con respecto a la teoría del capital humano», en J. Grao y A. Ipiña (comps.), *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.

- (1996b), «Incidencia distributiva del gasto público en España», en E. Oroval (comp.), *Economía de la educación*, Barcelona, Ariel.
- CARABAÑA, J. (1983), *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo xx*, Madrid, MEC.
- (1993), «Sistema de enseñanza y clases sociales», en M. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- CARBONELL, J. (1986), «Marx y la pedagogía. Cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar», en F. Enguita (comp.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- CARNOY, M. (1984), *The State & Political Theory*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- (1985), «Educación, Economía y Estado», *Educación y Sociedad*, vol. 3.
- (1986), «Desarrollo socialista y reforma educativa en Cuba 1959-1980», en M. Fernández Enguita (comp.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- , y LEVIN, H. M. (1976), *The Limits of Educational Reform*, Nueva York, McKay.
- y LEVIN, H. M. (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1986), *Becoming Critical: education, knowledge and action-research*, Lewes, Falmer Press (trad. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988).
- CASAL, J. (1993), *L'emancipació familiar dels joves*, tesis doctoral, Dpto. de Sociología, UAB.
- CASAL, J., MASJUAN, J. M., y PLANAS, J. (1988), «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta», *Política y Sociedad*, vol. 1.
- , y PLANAS, J. (1990), «Economia i educació: sistema educatiu, sistema productiu i inserció professional i social dels joves», en J. M. Rotger (comp.), *Sociologia de l'educació*, Barcelona, UB-UAB-EUMO.
- CASTELLS, M. (1994), «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- (1995), *La sociedad informacional*, Madrid, Alianza.
- CERI (1983), *The Education of Minority Groups*, París, OCDE.
- CHISHOLM, L. (1990), «Action Research: Some Methodological and Political Considerations», *British Educational Research Journal*, vol. 16, nº 3.

- CICOUREL, A. (1964), *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, The Free Press.
- (1974), *Language Use and School Performance*, Nueva York, Academic Press.
- , y KITSUSE, J. (1963), *The Educational Decision-Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- CLARK, B. (1962), *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler.
- CLARRICOATES, K. (1980), «The Importance of Beeing Ernest... Emma... Tom... Jane. The Perception and Categorization of Gender Deviation in Primary Schools», en R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1980b), «All in a Day's Work», en D. Spender y E. Sarah (comps.), *Learning to Lose*, Londres, The Women's Press.
- (1987), «Dinosaur in the Classroom: the hidden curriculum in primary schools», en M. Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres, Open University Press.
- COLE, M. (comp.) (1988), *Bowles & Gintis Revisited. Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Lewes, Falmer Press.
- COLEMAN, J. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, U.S. Office of Education.
- (1968), «The Concept of Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, vol. 38.
- COLLINS, R. (1989), *La sociedad credencialista*, Madrid, Akal.
- COOMBS, P. (1985), *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Santillana.
- CORIAT, B. (1993), *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Madrid, Siglo XXI.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A., y STOER, S. (1993), «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais*, vols. 12/13.
- CORRIGAN, P. (1979), *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.
- CUNNISON, S. (1989), «Gender Joking in the Staffroom», en S. Acker (comp.), *Teachers, Gender and Careers*, Lewes, Falmer Press.
- DALE, R. (1983), «Review Essay: the political sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, nº 2.
- (1989), *The State and Education Policy*, Milton Keynes, Open University Press.

- (1994), «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação», *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 3.
- y otros (1990), *The TVEI Story. Policy, Practice and Preparation for the Work Force*, Milton Keynes, Open University Press.
- y otros (1981), *Education and the State*, vols. 1 y 2, Barcombe, Sussex, Falmer Press.
- DAVIES, L. (1983), «Gender, Resistance and Power», en S. Walker, y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- DAVIES, K., y MOORE, W. E. (1945), «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, vol. 10, nº 2.
- DE LA FUENTE, G. (1993), «Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo», en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- , y GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1993), «Sociología del alumnado», en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- DE MIGUEL, A., y ROMERO, J. L. (1969), *El capital humano*, Madrid, CECA.
- DELAMONT, S. (1980), *Sex Roles and the School*, Londres, Methuen.
- (1983), «The Conservative School? Sex Roles at Home, at Work and at School», en S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Londres, The Falmer Press.
- (1984), *Interacción didáctica*, Madrid, Cincel.
- (1987), *The Primary School Teacher*, Lewes, Falmer Press.
- DEMAINE, J. (1989), «Race, Categorisation and Educational Achievement», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, nº 2.
- DENISON, E. F. (1965), «Education and Economic Productivity», en S. Harris (comp.), *Education and Public Policy*, Berkeley, McCutchen.
- DENSCOMBE, M. (1980), «The Work Context of Teaching: an Analytical Framework for the Study of Teachers in Classrooms», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1, nº 3.
- DÍAZ, M. (1985), «Introducción al estudio de Bernstein», *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15.
- DOERINGER, P. B., y PIORE, M. J. (1985), *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- DOUGLAS, J. W. B. (1964), *The Home and the School*, Londres, McGibbon.

- DREEBEN, R. (1990), «La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad», *Educación y sociedad*, vol. 7.
- DURKHEIM, É. (1972), *La educación moral*, Buenos Aires, Shapire.
- (1982a), *La división social del trabajo*, Madrid, Akal.
- (1982b), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- (1984), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Morata, 4ª ed.
- (1990), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- EDWARDS, R. C., REICH, M., y GORDON, D. M. (1975), *Labor Market Segmentation*, Lexington, Mass, Heath.
- EDWARDS, T., FITZ, J., y WHITTY, G. (1989), *The State and Private Education*, Lewes, Falmer Press.
- EMMERIJ, L. (1974), *Can the School Build a New Social Order?*, Nueva York, Elsevier Publishing Company.
- ESLAND, G. M. (1971), «Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge», en M. Young (comp.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier MacMillan.
- ESPING ANDERSEN, G. (1993), *Los tres mundos del Estado del Bienestar*, Valencia, Alfons el Magnànim.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985a), *Trabajo, escuela e ideología, Marx y la crítica de la educación*, Madrid, Akal.
- (1985b), «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, vol. 4.
- (1986), «Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de una teoría materialista de la ideología», en M. Fernández Enguita (comp.), *Marxismo y sociología de la Educación*, Madrid, Akal.
- (1990), *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- (1992), *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, CIDE.
- , y LEVIN, H. (1990), «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», en M. Fernández Enguita (comp.), *Juntos, pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor.
- FLAQUER, L. (1993), «La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones», en M. A. García de León y otros (comp.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- FLECHA, R. (1990), *Educación de las personas adultas*, Barcelona, El Roure.

- (1992), «Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación», en H. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- (1994), «Las nuevas desigualdades educativas», en VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- FLOUD, J., HALSEY, A. H., y MARTIN, F. M. (1956), *Social Class and Educational Opportunity*, Londres, Heineman.
- FORQUIN, J. C. (1985), «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social», *Educación y Sociedad*, vol. 3.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- GARCÍA, M., TROIANO, H., y ZALDÍVAR, M. (1993), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GARFINKEL, H. (1976), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- GARRETA, N., y CAREAGA, P. (1987), *Modelos femenino y masculino en los textos de EGB*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GIDDENS, A. (1979), *La estructura de classes en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza Universidad.
- (1984), *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press (trad. cast.: *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995).
- (1989), *Sociology*, Cambridge, Polity Press (trad. cast.: *Política, sociología y teoría social*, Barcelona, Paidós, 1997).
- (1993), *The transformation of Intimacy*, Londres, Polity Press.
- , y HELD, D. (comps.) (1982), *Classes, Power and Conflict*, Londres, MacMillan.
- GIL VILLA, F. (1994), *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amaru.
- GILLBORN, D. (1990), *Race, Ethnicity and Education*, Londres, Unwin Hyman.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993), «El desarrollo curricular y la diversidad», en E. Muñoz y J. Rué, (comps.), *Educació en la diversitat i escola democrática*, Bellaterra, ICE de la UAB.
- (1994), «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», *Signos*, vol. 13.
- GIROUX, H. A. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple U. P.
- (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Nueva York, Bergin & Garvey.

- (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.
- (1992a), «La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo», en Henry A. Giroux y Ramón Flecha *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- (1992b), *Border Crossings*, Londres, Routledge (trad. cast.: *Cruzando límites*, Barcelona, Paidós, 1997).
- GOFFMAN, E. (1972), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOMES, R. (1994), *O Discurso Educativo e o Poder: ensaio analítico das retóricas educativas em Portugal (1974-1991)*. Trabajo presentado en el II Congrés Català de Sociologia, Girona, 15-16 de abril de 1994.
- (1996), «The Reform of Mass Schooling in Portugal, 1974-1991», *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1, n° 1.
- GORBUTT, D. (1972), «The New Sociology of Education», *Education for Teaching*, vol. 89.
- GORE, J. (1995), «On the Continuity of Power Relations in Pedagogy», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, n° 2.
- GOULDNER, A. (1971), *La crisis de la sociología*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GREEN, A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, MacMillan.
- GUERRERO, A. y otros (1989), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.
- (1993), «Sociología del profesorado», en M.^a A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- HABERMAS, J. (1975), *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1987), *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge, MIT Press.
- HALSEY, A. H. (1972), *Educational Priority: EPA Problems and Policies*, Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- , FLOUD, J., y ANDERSON, A. (1961), *Education, Economy & Society*, Londres, The Free Press.
- , y otros (1981), «Review Symposium, A Case Study of Secondary Schooling», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 3.
- HAMMERSLEY, M. (1979), «Towards a Model of Teaching Acti-

- vity», en J. Eggleston (comp.), *Teacher Decision-Making in the Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1986), «Some Reflections upon the Micro-Macro Problem in the Sociology of Education», en M. Hammersley (comp.), *Controversies in Classroom Research*, Milton Keynes, Open University Press.
 - (1987), «Ethnography and the Cumulative Development of Theory: a discussion of Woods' proposal for "phase two" research», *British Educational Research Journal*, vol. 13, nº 3.
 - , y ATKINSON, P. (1983), *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, RKP (trad. cast.: *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994).
 - HARGREAVES, D. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
 - (1977), «Progressivism and Pupil Autonomy», *Sociological Review*, vol. 25.
 - (1978), «The Significance of Classroom Coping Strategies», en L. Barton y R. Meighan (comps.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
 - (1979), «Strategies, Decisions & Control: Interaction in a Middle-School Classroom», en J. Eggleston (comp.), *Teacher Decision Making in the Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
 - (1982), «Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent marxist Analyses of Education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, nº 2.
 - (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in a Postmodern Age*, Nueva York, Teachers College Press (trad. cast.: *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996).
 - HATCHER, R. (1994), «Market Relationships and the Management of Teachers», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, nº 1.
 - HERAS, P. (comp.) (1987), «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer.
 - HIRST, P., y ZEITLIN, J. (1990), «Especialización flexible vs. posfordismo: teoría, evidencia e implicaciones políticas», en *Papers de Seminari*, vol. 33-34.

- HOGAN, D. (1982), «Education and Class Formation», en M. W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- ILEA (1983), *Race, Sex and Class*, Londres, ILEA.
- JARVIS, P. (1989), *Sociología de la educación continua y de adultos*, Barcelona, El Roure.
- JENCKS, C. (1973), «Inequality in Retrospect», *Harvard Educational Review*, vol. 43.
- , y otros (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- JEREZ MIR, R. (1990), *Sociología de la educación*, Madrid, Consejo de Universidades.
- JONES, A. (1993), «Becoming a "Girl": Post-Structuralist suggestions for Educational Research», *Gender and Education*, vol. 5, nº 2.
- JORDÁN, J. A. (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- JULIANO, D. (1993), *Educación intercultural*, Madrid, Eudema.
- (1994), «Educación y pluralismo», en VV.AA., *Sobre interculturalitat*, Girona, Fundació SER.GI.
- KARABEL, J., y HALSEY, A. H. (1977), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- KEDDIE, N. (1971), «Classroom Knowledge», en M. F. D. Young (comp.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier MacMillan.
- KELLY, A., y otros (1982), «Gender Roles at Home and School», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, nº 3.
- LABOV, W. (1985), «La lógica del inglés no standard», *Educación y Sociedad*, vol. 4.
- LACEY, C. (1970), *Hightown Grammar. The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.
- LAWTON, D. (1993), «Political Parties, Ideology and the National Curriculum», *Educational Review*, vol. 45, nº 2.
- LERENA, C. (1983), *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.
- (1985), *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Zero.
- (1986), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- (comp.) (1987), *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal.
- LEVIN, H., y RUMBERGER, R. (1988), «Las nuevas tecnologías y

- las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales», *Política y Sociedad*, vol. 1.
- LYNCH, J. (1986), «Multicultural Education in Western Europe», en J. A. Banks y J. Lynch (comps.), *Multicultural Education in Western Societies*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.
- LYOTARD, J. F. (1984), *The Postmodern Condition*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- MACDONALD, M. (1980a), «Socio-Cultural Reproduction and Women's Education», en R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1980b), «Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations», en Len Barton, R. Meighan y Stephen Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Barcombe, The Falmer Press.
- MARTÍN MORENO, J., y DE MIGUEL, A. (1979), *Universidad, fábrica de parados*, Madrid, Santillana.
- MARTÍN, A., y GARCÍA, M. (1992), *Los procesos de adquisición de las cualificaciones en las medianas y grandes empresas*, Bellaterra, ICE de la UAB. Trabajo mecanografiado.
- MCCARTHY, C. (1993), *Racismo y currículum*, Madrid, Morata.
- MCRORBIE, A. (1978), «Working Class Girls and the Culture of Femininity», en Women's Studies Group (comp.), *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, Londres, Hutchinson.
- MEC (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.
- (1994), *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, Madrid, MEC.
- MILIBAND, R. (1968), *The State in Capitalist Society*, Londres, Quartet.
- (1983), «State Power and Class Interests», *New Left Review*, vol. 138.
- MINCER, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Nueva York, National Bureau of Economic Research.
- MORGENSTERN, S. (1995), «El reparto del trabajo y el reparto de la educación», en VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.
- MUSGRAVE, P. (1982), *Sociología de la educación*, Barcelona, Herder.
- NAISBITT, J. (1994), *Global Paradox*, Londres, Nicolas Brealey Publ.
- O'CONNOR, J. (1981), *La crisis fiscal del Estado*, Barcelona, Península.

- OAKES, J. (1985), *Keeping Track: how schools structure inequality*, New Heaven, Yale University Press.
- OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Madrid, Paidós/MEC.
- OFFE, C. (1990), *Contradicciones en el Estado del bienestar*, Madrid, Alianza.
- OLNECK, M. R., y BILLIS, D. B. (1980), «What Makes Sammy Run? An Empirical Assessment of the Bowles & Gintis Correspondence Theory», *American Journal of Education*, vol. 89.
- PACI, M. (1973), «Instruizione e mercato capitalistico del lavoro», en L. Balbo y C. Chiaretti (comps.), *La scuola del capitale*, Padua, Marsilio Editore.
- PAGE, R. (1987), «Teacher's Perceptions of Students: A Link Between Classrooms, School Cultures, and the Social Order», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- PARSONS, T. (1971), *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1990), «La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Educación y Sociedad*, vol. 6.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1980), *Introducción a la sociología*, Madrid, Alianza.
- PIZARRO, N. (1981), *Fundamentos de la sociología de la educación*, Madrid, Godoy.
- PLANAS, J. (1993), *Els usos formatius dels joves i la seva inserció professional*, tesis doctoral, Dpto. de Sociología, UAB.
- POLLARD, A. (1982), «A Model of Coping Strategies», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, nº 1.
- (1984), «Coping Strategies and the Multiplication of Differentiation in Infant Classrooms», *British Educational Research Journal*, vol. 10, nº 1.
- (1985), *The Social World of the Primary School*, Londres, Holt, Rinehart & Winston.
- POPKIEWITZ, T. S. (1981), «The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 13, nº 3.
- (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- POULANTZAS, N. (1977), *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI.
- PSACHAROPOULOS, G., y WOODHALL, M. (1987), *Educación para el desarrollo*, Madrid, Tecnos-Banco Mundial.

- RADL, R. M., y SANTOS, M. A. (1985), «En torno a los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein», *Educación y Sociedad*, vol. 4.
- RAMBLA, X. (1995), *La construcció de les aspiracions educatives*, tesis doctoral, Dpto. de Sociología, UAB.
- RAMÍREZ, F., y BOLI, J. (1987), «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization», *Sociology of Education*, vol. 60.
- RANDALL, G. J. (1987), «Gender Differences in Pupil-Teacher Interaction in Workshops and Laboratories», en M. Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender Under Scrutiny*, Londres, The Open University Press.
- REISSMAN, L. (1953), «Levels of Aspirations and Social Class», *American Sociological Review*, vol. 18, nº 3.
- RILEY, J. G. (1979), «Testing the Educational Screening Hypothesis», *Journal of Political Economy*, vol. 87, nº 5.
- RISEBOROUGH, G. F. (1988), «Pupils, Recipe Knowledge, Curriculum and Cultural Production of Class, Ethnicity and Patriarchy: A Critique of One Teacher's Practices», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, nº 1.
- RIST, R. G. (1970), «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools», *Harvard Educational Review*, vol. 40, nº 3.
- (1982), «On the Application of Ethnographic Inquiry to Education: procedures and possibilities», *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 19, nº 6.
- (1990), «Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje», *Educación y Sociedad*, vol. 9.
- RITZER, G. (1993), *Teoría sociológica contemporánea*, México, McGraw-Hill.
- ROBINSON, K. H. (1992), «Class-Room Discipline, Power, Resistance and Gender. A Look at Teacher Perspectives», *Gender and Education*, vol. 4, nº 3.
- ROCHER, G. (1983), *Sociología*, Barcelona, Herder.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1995), «Exigencias educativas de la producción flexible», VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1968), *Pygmalion in the Classroom*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston (trad. cast.: *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Marova, 1980).
- ROVIRA, M. (1993), *La enseñanza, una profesión femenina?* Cuadernos para la Coeducación, vol. 4. Bellaterra, ICE de la UAB.

- RUBOVITS, P., y MAEHR, M. (1973), «Pygmalion Black and White», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 25, nº 2.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1979), *La cultura. Reproducción o cambio*, Madrid, CIS.
- SANTOS, B. S. (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento.
- SARAH, E. (1980), «Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction», en D. Spender y E. Sarah (comps.), *Learning to Lose: Sexism and Education*, Londres, The Women's Press.
- SCARTH, J. (1987), «Teacher Strategies: A Review and a Critique», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, nº 3.
- SCHULTZ, T. W. (1983), «La inversión en capital humano», *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- SEGRE, L. (1995), «Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional», en VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.
- SHAFFER, H. G. (1972), «Una crítica al concepto de capital humano», en M. Blaug (comp.), *Economía de la educación. Textos escogidos*, Madrid, Tecnos.
- SHARP, R. (1988), *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal.
- , y GREEN, A. (1975), *Education and Social Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SPEAR, M. G. (1985), «Teacher's attitudes towards Girls & Technology», en J. White y otros (comps.), *Girls Friendly Schooling*, Londres, Routledge.
- SPENCE, M. (1973), «Job Market Signalling», *Quarterly Journal of Economics*, vol. LXXXVII.
- SPINDLER, G. (1982), *Doing Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- STANWORTH, M. (1987), «Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom», en M. Arnot y G. Weiner, (comps.), *Gender Under Scrutiny*, Londres, The Open University Press.
- STOER, S. (1986), *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980. Uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento.
- (1994), «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 41.
- y ARAÚJO, H. C. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Tra-*

balho num País da (Semi)periferia Europeia, Lisboa, Escher.

- SUBIRATS, M. (1980), «La crisis escolar en Occidente: una historia en cuatro tiempos», *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 65.
- (1981), *El empleo de los licenciados*, Barcelona, Fontanella.
- , y BRULLET, C. (1988), *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- SULTANA, R. G. (1989), «Transition Education, Student Contestation and the Production of Meaning: Possibilities and limitations of Resistance Theories», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, nº 3.
- TAUBMAN, J., y WALES, T. (1973), «Higher Education, Mental Ability and Screening», *Journal of Political Economy*, vol. 81, nº 1.
- TAXEL, J. (1983), «The American Revolution: an analysis of literacy content, form and ideology», en M. W. Apple y L. Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press.
- THUROW, L. (1983), «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad*, vol. 2.
- TORRES, X. (1989), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRES, Mora, (1991), «Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda», *Educación y Sociedad*, vol. 8.
- TOURAINÉ, A. (1971), *La Sociedad Post-Industrial*, Barcelona, Ariel.
- (1978), *La Voix et le Regard*, París, Le Seuil.
- , y otros (1983), *El País contra el Estado: Luchas Occitanas*, Valencia, Diputació de València.
- TROYNA, B. (1987), «Beyond Multiculturalism: towards the enactment of education policy, provision and pedagogy», *Oxford Review of Education*, vol. 13, nº 3.
- (1993), *Racism and Education*, Milton Keynes, Open University Press.
- , y WILLIAMS, J. (1986), *Racism, Education and the State*, Londres, Croom Helm.
- VAIZEY, J. (1964), *The Residual Factor and Economic Growth*, París, OCDE.
- VARELA, J. (1989a), «La sociología francesa de la educación: modelos de análisis», en F. Ortega y otros (comps.), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.
- (1989b), «Política de la lengua y escolarización», en F. Ortega y otros (comp.), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.

- (1991), «El triunfo de las pedagogías psicológicas», *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 198.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1988), «From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, nº 2.
- WALDEN, R., y WALKERDINE, V. (1982), *Girls and Mathematics: The Early Years*, Londres, Institute of Education, University of London.
- WALKER, S., y BARTON, L. (comps.) (1983), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- WALKERDINE, V. (1990), *Schoolgirl Fictions*, Londres, Verso.
- WEBER, M. (1969), *Economía y sociedad*, vol 2, México, FCE.
- (1984), *L'etica protestant i l'espirit del capitalisme*, Barcelona, Edicions 62.
- WEILER, H. N. (1989), «Why Reforms Fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, nº 4.
- (1990), «Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: the case of the Federal Republic of Germany», *Oxford Review of Education*, vol. 16, nº 1.
- WEILER, K. (1988), *Women Teaching for Change*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- (1991), «Freire and Feminist Pedagogy of Difference», en *Harvard Educational Review*, vol. 61, nº 4.
- WEINER, G. (1980), «Sex Differences in Mathematical Performance: A Review of Research and Possible Action», en R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- WEXLER, P. (1982), «Structure, Text and Subject: a critical sociology of school knowledge», en M. W. Apple (comp.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- WHITTY, G. (1985), *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*, Londres, Methuen.
- , y YOUNG, M. F. D. (1976), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton Books.
- WILCOX, K. A. (1977), *Schooling and Socialization: A Structural Inquiry into Cultural Transmission in an Urban American Community*, PhD. diss., Dpto. de Antropología, Harvard University.
- (1980), «Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity», en G. D. Spindler (comp.), *Doing Ethnography of Schooling*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

- WILLIAMS, R. (1976), «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», en R. Dale, G. Esland y M. MacDonald (comps.), *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- WILLIAMSON, B. (1979), *Education, Social Structure and Development*, Londres, MacMillan Press.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Sussex, Saxon House, Teakfield Ltd. (trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988).
- (1981a), «Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction», *Interchange on Educational Policy*, vol. 12, n° 2-3.
- (1981b), «Notes on Method», en S. Hall (comps.), *Culture, Media, Language*. Londres, Hutchinson.
- (1986), «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, vol. 5.
- (comp.) (1994), «La metamorfosis de las mercancías culturales», *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- WOODS, P. (1977), «Teaching for Survival», en P. Woods y M. Hammersley (comps.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, Nueva York, St. Martin's Press.
- (1980), *Teacher Strategies*, Beckenham, Croom Helm.
- (1983), *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1985), «Sociology, Ethnography and Teacher Practice», en *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, n° 1 (trad. cast.: *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós, 1995).
- WRIGHT, E. O. (1985), *Classes*, Londres, New Left Books.
- YOUNG, M. F. D. (1971), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier MacMillan.
- (1993), «A Curriculum for the 21st Century? Towards a New Basis for Overcoming Academic/Vocational Divisions», *British Journal of Educational Studies*, vol. 41, n° 3.

BIBLIOGRAFÍA ANOTADA

En estas páginas se incluyen un conjunto de textos básicos organizados a partir de los capítulos del libro. Una breve introducción de los criterios de selección precede al listado de referencias. Esta bibliografía no pretende ser completa y exhaustiva, sino un material de orientación útil para la docencia o para el estudio de la sociología de la educación.

1. La perspectiva sociológica de la educación

Los diversos manuales individuales o colectivos de sociología de la educación suelen incluir en sus primeros capítulos distintas aproximaciones al objeto de la disciplina. La forma de entender la relación entre educación y sociedad, el proceso de institucionalización de la disciplina, la mirada sociológica de la educación, son algunos de los aspectos tratados en estos textos. Los precedentes teóricos de la sociología de la educación, por otra parte, son tratados de forma exhaustiva en el libro de Rafael Jerez Mir. Asimismo, los dos libros que se incluyen de Émile Durkheim nos aproximan a la primera sociología de la educación y a lo que serán las bases del desarrollo posterior de la sociología de la educación funcionalista. La excelente introducción de Karabel y Halsey, por otra parte, nos acerca a la comprensión del proceso de emergencia y decadencia de las distintas teorías a partir de su estrecha relación con el contexto socioeconómico y con los objetivos políticos de cada momento histórico.

Las referencias incluidas a continuación incluyen total o parcialmente algún tratamiento de la relación entre educación

y sociología y ofrecen diferentes alternativas sobre las formas de organizar la disciplina.

- ALMEIDA, J. (1995), *Sociología de la educación. Notas para un curso*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO HINOJAL, I. (1991), *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- DURKHEIM, E. (1982b), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- (1990), *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995), *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- GIL VILLA, F. (1994), *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amarú.
- JEREZ MIR, R. (1990), *Sociología de la educación*, Madrid, Consejo de Universidades.
- KARABEL, J., y HALSEY, A. H. (1977), «Introduction», en *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press.
- LERENA, C. (1985), *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Zero.
- (comp.) (1987), *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal.
- ORTEGA, F., y otros (comps.) (1991), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.
- ROTGER, J. M. (comp.) (1990), *Sociologia de l'educació*, Barcelona, UB-UAB-EUMO.

2. La sociología funcionalista de la educación

En comparación con otras aproximaciones teóricas, no existe un gran número de traducciones sobre la sociología de la educación funcionalista, aunque un completo resumen de las diferentes corrientes de esta perspectiva puede verse en el libro de Fernando Gil, citado en el apartado anterior. Algunas traducciones de los textos básicos pueden consultarse en la revista *Educación y Sociedad*. Referencias obligadas son los textos de Parsons y Dreeben, en los que se desarrolla la perspectiva funcionalista desde una aproximación microsociológica. Por otra parte, el estudio de la teoría del capital humano puede realizarse con el libro de Becker, de algunos capítulos de la

Introducción a la economía de la educación de Mark Blaug o, de forma sintética, con el artículo de Schultz. Textos básicos sobre la relación entre educación y estratificación son los de Bendix y Lipset, Raymond Boudon o, para el caso español, el de Julio Carabaña. Las críticas a la teoría del capital humano o a la relación entre educación e igualdad de oportunidades son formuladas desde diferentes perspectivas: los trabajos de Coleman, Jencks, Arrow, Thurow, Schaffer y Bowles y Gintis ilustran el abanico de posiciones que cuestionan la aproximación funcionalista de la educación.

- ARROW, K. J. (1991), «La educación superior como filtro», *Educación y Sociedad*, vol. 8.
- BECKER, G. S. (1983), *Capital humano*, Madrid, Alianza.
- BENDIX, R. y LIPSET, S. M. (1985), «La movilidad social en la sociedad industrial», en A. Gras (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- BLAUG, M. (1982), *Economía de la educación*, México D.F., Aguilar.
- BOUDON, R. (1983a), *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- (1983b), «Educación y movilidad social: un modelo estructural», *Educación y Sociedad*, vol. 2.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1983a), «El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista», *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- CARABAÑA, J. (1983), *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid, MEC.
- COLEMAN, J. (1968), «The Concept of Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, vol. 38.
- DREEBEN, R. (1990), «La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad», *Educación y Sociedad*, vol. 7.
- JENCKS, C., y otros (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- PARSONS, T. (1990), «La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Educación y Sociedad*, vol. 6.
- SCHULTZ, T. W. (1983), «La inversión en capital humano», *Educación y Sociedad*, vol. 1.
- SHAFFER, H. G. (1972), «Una crítica al concepto de capital humano», en M. Blaug (comp.), *Economía de la educación. Textos escogidos*, Madrid, Tecnos.

THUROW, L. (1983), «Educación e igualdad económica», *Educación y Sociedad*, vol. 2.

3. Conflicto y reproducción en la sociología de la educación

Sobre las teorías críticas en sociología de la educación existe un importante número de publicaciones, de las que las más sobresalientes están traducidas al castellano. Las referencias que figuran a continuación incluyen los títulos más significativos de las diversas posiciones teóricas que entienden la educación como institución para la reproducción social, cultural y económica, y como espacio de conflicto. Los trabajos de Apple, Collins, Bourdieu y Passeron, Bernstein, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, y Carnoy y Levin constituyen el material básico y las fuentes primarias para el estudio de la sociología de la educación crítica. Síntesis de estas teorías son los títulos de Whitty, Carnoy, Bonal o la compilación de Fernández Enguita. Sin duda, la adopción de esta perspectiva teórica en España viene representada sobre todo por los trabajos de Fernández Enguita. Por otra parte, otro conjunto de textos, sin abandonar la perspectiva crítica de la educación, cuestionan el carácter cerrado y estático de las teorías de la reproducción y defienden una posición teórica menos estructuralista. Incluimos una selección de los mismos en los trabajos del propio Apple, Arnot y Whitty, Giroux, Hargreaves, Cole, Flecha o en la autocritica de Bowles y Gintis.

ALTHUSSER, L. (1985), «El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante», en A. Gras (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.

APPLE, M. W. (comp.) (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

APPLE, M. W. (1988), «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools», *History and Education Quarterly*, vol. 28, nº 2.

ARNOT, M., y WHITTY, G. (1982), «From Reproduction to Transformation: recent radical perspectives on the curriculum from USA», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, nº 1.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1987), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

- BERNSTEIN, B. (1988), *Clases, códigos y control*, vol. 2, Madrid, Akal.
- (1989), *Clases, códigos y control*, vol. 1, Madrid, Akal.
- BONAL, X. (1993), «Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona», en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- , — (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1985), *La Instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- , — (1983), «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, vol. 2.
- CARNOY, M. (1985), «Educación, Economía y Estado», *Educación y Sociedad*, vol. 3.
- , y LEVIN, H. M. (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- COLE, M. (comp.) (1988), *Bowles & Gintis Revisited. Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Lewes, Falmer Press.
- COLLINS, R. (1989), *La sociedad credencialista*, Madrid, Akal.
- (1985a), *Trabajo, escuela e ideología, Marx y la crítica de la educación*, Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985b), «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad*, vol. 4.
- (1987) (comp.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- (1990), *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- FLECHA, R. (1992), «Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación», en H. Giroux y R. Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. A. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple U. P.
- HARGREAVES, A. (1982), «Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent marxist Analyses of Education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, nº 2.
- WHITTY, G. (1985), *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*, Londres, Methuen.

4. La sociología de la educación en los años ochenta

Debido al amplio contenido de este capítulo, presentaremos la bibliografía anotada en tres apartados, correspondientes a cada uno de los epígrafes del texto: sociología de la educación interpretativa y sociología del currículum, teoría de las resistencias y estudios sobre género y etnia en la sociología de la educación.

Sociología de la educación interpretativa

El libro editado por Michael Young en 1971 comprende un conjunto de artículos que ilustran la ruptura con el paradigma funcionalista y la propuesta de desarrollar una sociología de la educación que atienda los problemas cotidianos del profesorado en el aula y desvele las relaciones de poder que se ocultan tras el currículum escolar. Los artículos de Keddie o Esland contenidos en este libro son especialmente ilustrativos de las propuestas de la «nueva» sociología de la educación. El libro de Berger y Luckmann, por otra parte, constituye el marco teórico más utilizado para el análisis micro de la vida escolar. El desarrollo de la teoría del etiquetaje de Rosenthal y Jacobson o de Ray Rist constituye la referencia fundamental para el análisis de los procesos de interacción. Pero el verdadero auge de la sociología de la educación interpretativa tuvo lugar a lo largo de los años ochenta. Los trabajos etnográficos de Woods, Ball, Hargreaves o Delamont son buenos ejemplos de la tendencia analítica de los años ochenta. El desarrollo de la sociología del currículum tiene lugar fundamentalmente en Estados Unidos. Los textos de Apple, Anyon y Popkewitz son significativos de una aproximación crítica al conocimiento educativo.

ANYON, J. (1979), «Ideology and United States History Textbooks», *Harvard Educational Review*, vol. 49, nº 3.

APPLE, M. W. (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.

— (1989), *Maestros y textos. Economía política de las relaciones de clase y género en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.

— (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

BALL, S. J. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.

BERGER, P. L., y LUCKMANN, T. (1988), *La construcción social de*

la realitat. *Un tractat de sociologia del coneixement*, Barcelona, Herder.

- DELAMONT, S. (1984), *Interacción didáctica*, Madrid, Cincel.
- ESLAND, G. M. (1971), «Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge», en M. Young (comp.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier MacMillan.
- HARGREAVES, A. (1979), «Strategies, Decisions & Control: Interaction in a Middle-School Classroom», en J. Eggleston (comp.), *Teacher Decision Making in the Classroom*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- KEDDIE, N. (1971), «Classroom Knowledge», en M. F. D. Young (comp.) *Knowledge and Control*, Londres, Collier MacMillan.
- POPKWITZ, T. S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- RIST, R. G. (1990), «Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje», *Educación y Sociedad*, vol. 9.
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. F. (1980), *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Marova.
- WOODS, P. (1986), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC.

Teorías de las resistencias

El libro que sin duda mejor ilustra en la teoría y en la práctica los conceptos de producción cultural y de resistencia es el de Paul Willis. La formulación posterior de la teoría fue desarrollada fundamentalmente por Giroux y por Apple. Otras discusiones teóricas acerca del concepto se pueden consultar en los trabajos de Aggleton y de Viegas Fernandes. Trabajos etnográficos sobre las resistencias del profesorado o del alumnado son los del propio Willis, Corrigan, Giroux o Sultana. Los planteamientos de la relación entre resistencia educativa y pedagogía crítica están presentes en otros escritos de Giroux, Giroux y Flecha o Ayuste y otros. Finalmente, los análisis de McRobbie, Anyon, Davies y Weiler son ilustrativos del tratamiento de la misma teoría desde una perspectiva de género.

- AGGLETON, P. (1987), *Rebels Without a Cause? Middle Class Youth and the Transition from School to Work*, Barcombe, Falmer Press.

- ANYON, J. (1983), «Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies», en S. Walker, y L. Barton (comp.) *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- APPLE, M. W. (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós-MEC.
- AYUSTE, A., y otros (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- CORRIGAN, P. (1979), *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.
- DAVIES, L. (1983), «Gender, Resistance and Power», en S. Walker & L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press.
- GIROUX, H., y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. A. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.
- MCRORBIE, A. (1978), «Working Class Girls and the Culture of Femininity», en Women's Studies Group (comp.), *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, Londres, Hutchinson.
- SULTANA, R. G. (1989), «Transition Education, Student Contestation and the Production of Meaning: Possibilities and limitations of Resistance Theories», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, nº 3.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1988), «From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, nº 2.
- WEILER, K. (1988), *Women Teaching for Change*, Nueva York, Bergin & Garvey.
- WILLIS, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Género y etnia en la sociología de la educación

Desde los años ochenta se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios teóricos y empíricos que dan cuenta de la importancia de la inclusión de las perspectivas de género y etnia en la sociología de la educación. Seleccionaremos aquí algunos textos que constituyen solamente una pequeña muestra de las líneas de investigación dominantes en la actualidad. Desde un

punto de vista teórico, los trabajos de Madeleine Arnot son los que más se acercan al intento de reformular la sociología de la educación desde una perspectiva de género. Junto a éstos es también importante destacar el trabajo de Sandra Acker, o, en España, el de Marina Subirats. Una muestra de las investigaciones sobre el sexismo en los libros de texto se recoge en las publicaciones de García y otros, Garreta y Careaga o Heras. El análisis de la ideología del profesorado sobre la desigualdad y diferencia sexual es tratado en los trabajos de Clarricoates, Bonal o Spear. El estudio de la socialización de los géneros en la escuela está presente, por ejemplo, en los trabajos de Moreno, Delamont o Clarricoates. Los análisis sobre la interacción en el aula son desarrollados por Subirats y Brullet o por Stanworth. El tratamiento de la posición de las mujeres enseñantes es el tema de estudio de los textos de Acker y de Rovira.

Por lo que respecta al análisis de las diferencias culturales en educación, son de destacar las aproximaciones teóricas de McCarthy, Troyna, Gillborn, SanRomán o Juliano. Los análisis empíricos sobre las diferencias culturales en el sistema educativo español han proliferado en los últimos años. El trabajo de Jordán sobre las actitudes del profesorado ante el multiculturalismo, el estudio de Fernández Enguita sobre la escolarización de los gitanos o un buen número de trabajos que plantean estrategias educativas para una práctica intercultural en las escuelas (Muñoz, Lluch, Jové), son buenos ejemplos de la importancia de esta nueva línea de investigación educativa.

- ACKER, S. (1989), *Teachers, Gender & Careers*, Lewes, Falmer Press.
- (1994), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- ARNOT, M. (1981), «Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education», *Educational Analysis*, vol. 3, nº 1.
- , y Weiler, K. (1993), *Feminism and Social Justice in Education*, Londres, Falmer Press.
- BONAL, X. (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Graó.
- CLARRICOATES, K. (1987), «Dinosaurius in the Classroom: the hidden curriculum in primary schools», en M. Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres, Open University Press.
- DELAMONT, S. (1980), *Sex Roles and the School*, Londres, Methuen.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996), *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Madrid, CIDE.
- GARCÍA, M., TROIANO, H., y ZALDÍVAR, M. (1993), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GARRETA, N., y CAREAGA, P. (1987), *Modelos femenino y masculino en los textos de EGB*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GILLBORN, D. (1990), *Race, Ethnicity and Education*, Londres, Unwin Hyman.
- HERAS, P., (comp.) (1987), «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- JORDÁN, J. A. (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- JOVÉ, G. (1996), *La diversitat cultural a l'escola: la investigació acció per a la millora professional*, Lleida, Universitat de Lleida.
- JULIANO, D. (1993), *Educación intercultural*, Madrid, Eudema.
- LLUCH, X., y otros (1996), *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*, Madrid, MEC.
- MACDONALD, M. (1980), «Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations», en Len Barton, R. Meighan y Stephen Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Barcombe, The Falmer Press.
- MCCARTHY, C. (1993), *Racismo y currículum*, Madrid, Morata.
- MORENO, M. (1986), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997), *Educación intercultural: teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.
- ROVIRA, M. (1993), *La enseñanza, una profesión femenina?*, Cuadernos para la Coeducación, nº 4, Bellaterra, ICE de la UAB.
- SAN ROMÁN, T. (1995), *Los muros de la separación. Ensayo sobre heterofobia y filantropía*, Bellaterra, UAB.
- SPEAR, M. G. (1985), «Teacher's attitudes towards Girls & Technology», en J. White y otros (comp.), *Girls Friendly Schooling*, Londres, Routledge.
- STANWORTH, M. (1987), «Girls on the Margins: a study of gender divisions in the classroom», en M. Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender Under Scrutiny*, Londres, The Open University Press.
- SUBIRATS, M. (1985), «Niños y niñas en la escuela: una explora-

ción de los códigos de género actuales», *Educación y Sociedad*, vol. 4.

—, y BRULLET, C. (1988), *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

TROYNA, B. (1993), *Racism and Education*, Milton Keynes, Open University Press.

5. El escenario actual de la sociología de la educación

También en este caso organizaremos la bibliografía en tres bloques, los dos primeros correspondientes a los dos primeros epígrafes del capítulo y el tercero relativo a los otros dos. De este modo, en el primer apartado reseñaremos los trabajos más significativos sobre educación y empleo en la actualidad. En segundo lugar incluiremos textos básicos sobre la sociología de la política educativa. Finalmente, en el último apartado englobaremos bibliografía relativa a las nuevas tendencias teóricas y metodológicas en la sociología de la educación.

La relación entre educación y empleo

El impacto del cambio tecnológico y de las nuevas formas de organización del trabajo sobre las nuevas necesidades formativas o sobre la reestructuración de los sistemas de enseñanza constituye uno de los temas centrales de la investigación sobre formación y empleo. Los análisis de Castells sobre la relación entre cambio tecnológico y cambio económico y social son un punto de partida excelente para situar el contexto de estas investigaciones. Las aportaciones de Blaug, De la Fuente o Fernández Enguita permiten acceder a las características básicas de la relación entre educación y empleo para su estudio sociológico. La valoración del impacto del cambio tecnológico y económico en la estructura y contenido de los sistemas educativos actuales es el objeto de los textos de Young, Rodríguez Guerra, Segre, Levin y Rumberger, Fernández Enguita o Moleiro y otros. Finalmente, la inserción social y profesional de los jóvenes a partir de los cambios sociales y del mercado de trabajo puede verse en Casal y otros o Masjuan y otros.

BLAUG, M. (1981), *Educación y empleo*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos.

- CASAL, J., MASJUAN, J. M., y PLANAS, J. (1988), «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta», *Política y Sociedad*, vol. 1.
- CASTELLS, M. (1994), «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en VV.AA., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, *La sociedad red*, Madrid, Alianza.
- DE LA FUENTE, G. (1993), «Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo», en M. A. García de León y otros (comps.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990), *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo XXI.
- (1992), *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, CIDE.
- LEVIN, H., y RUMBERGER, R. (1988), «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales», *Política y Sociedad*, vol. 1.
- MASJUAN, J. M., y otros (1994), «Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña», *Revista de Educación*, vol. 303.
- MOLERO, J., y otros (1990), *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa*, Madrid, CIDE.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1995), «Exigencias educativas de la producción flexible», VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.
- SEGRE, L. (1995), «Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional», en VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid: Morata.
- YOUNG, M. F. D. (1993), «A Curriculum for the 21st Century? Towards a New Basis for Overcoming Academic/Vocational Divisions», *British Journal of Educational Studies*, vol. 41, nº 3.

Sociología de la política educativa

Los estudios sobre política educativa desde una perspectiva sociológica se han multiplicado especialmente a partir de los años ochenta. Los trabajos de Roger Dale sobre la relación entre Estado y educación son representativos de una nueva aproximación teórica útil para el estudio de los procesos de

formación, aplicación e impacto de la política educativa. Otros análisis, como los de Apple, Ball o Popkewitz, centrados en los procesos de reforma educativa en Gran Bretaña y Estados Unidos, complementan la perspectiva más estructuralista de Dale. Por otra parte, los trabajos de Santos, Stoer o Gomes son ilustrativos de una aproximación teórica específica aplicada al análisis de las políticas educativas en los países del sur de Europa. Análisis referidos a la política educativa en España pueden verse, por ejemplo, en los textos de Beltrán, Bonal, Lerena o Puelles.

APPLE, M. W. (1995), «La política del saber oficial: ¿tiene sentido un curriculum nacional?», en VV.AA., *Volver a pensar la educación*, vol. 1, Madrid, Morata.

— (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

BALL, S. J. (1990), *Politics and Policy Making in Education*, Londres, Routledge.

BELTRÁN, F. (1991), *Política y reformas curriculares*, Valencia, Universitat de València.

BONAL, X. (1998), «La política educativa (1976-1996). Dimensiones de un proceso de transformación», en R. Gomà y J. Subirats (comps.), *Políticas públicas en España*, Barcelona, Ariel.

DALE, R. (1989), *The State and Education Policy*, Milton Keynes, Open University Press.

— (1994), «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação», *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 3.

GOMES, R. (1996), «The Reform of Mass Schooling in Portugal, 1974-1991», *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 1, nº 1.

LERENA, C. (1986), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

POPKEWITZ, T. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

PUELLES, M. (1986), *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.

SANTOS, B. S. (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto, Edições Afrontamento.

STOER, S. (1986), *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980. Uma década de transição*, Porto, Edições Afrontamento.

— (1994), «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta

de mandato renovado para a Escola Democrática», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 41.

Nuevas perspectivas en la sociología de la educación

Reunimos aquí algunas referencias bibliográficas que son ilustrativas de las nuevas tendencias de producción teórica y metodológica en la sociología de la educación. En los últimos años, las transformaciones sociales y las nuevas propuestas que emanan de la teoría sociológica general han abierto el campo de análisis y han facilitado la aparición de estrategias metodológicas innovadoras. Los trabajos recientes de Aronowitz y Giroux, Giroux, y de autoras feministas como Walkerdine, Jones o Weiler, dan cuenta de la influencia de las teorías posmodernas en la sociología de la educación. Por otra parte, cabe destacar los planteamientos recientes de Bernstein que son críticos con el estructuralismo de las teorías de la reproducción y avanzan hacia propuestas de análisis que permitan conectar los niveles de análisis macro y microsociológicos. Desde el punto de vista metodológico, la investigación-acción crítica de Carr y Kemmis o la relación entre investigación y política defendida por autoras feministas como Chisholm o Weiler obligan a un replanteamiento de las estrategias metodológicas de investigación y a una redefinición de la relación entre objetos y sujetos de análisis.

- ARONOWITZ, S., y GIROUX, H. A. (1991), *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BERNSTEIN, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CHISHOLM, L. (1990), «Action-Research: Some Methodological and Political Considerations», *British Educational Research Journal*, vol. 16, nº 3.
- GIROUX, H. A. (1992a), «La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo», en Henry A. Giroux y Ramón Flecha *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- (1996), *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- JONES, A. (1993), «Becoming a "Girl": Post-Structuralist sug-

gestions for Educational Research», *Gender and Education*, vol. 5, n° 2.

WALKERDINE, V. (1990), *Schoolgirl Fictions*, Londres, Verso.

WEILER, K. (1988), *Women Teaching for Change*, Nueva York, Bergin & Garvey.