

Este odio hacia la institución escolar y la cultura encuentra su más significativa manifestación en el fracaso escolar y en la deserción.

Una vez más podemos comprobar cómo en cualquier elección, planificación y desarrollo de un *curriculum* están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas de enorme importancia que no debemos pasar por alto ni delegar en manos de cualquier experto ajeno a la vida cotidiana de las escuelas.

Las instituciones educativas «son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen. Entendidas así, las instituciones son maleables. Pueden cambiar obedeciendo a la presión política 'de arriba' o a la presión social 'de abajo'. En cualesquiera de estos casos, varían cambiando las prácticas de las personas que las constituyen». (CARR, W. y KEMMIS, S., 1988, páginas 205-206).

Torres Santome, Jurjo.(1995). "Las Teorías de la reproducción". En: *El curriculum oculto*. Madrid: Edit. Morata, Selección del cap IV, pp 49 - 112

CAPITULO IV

Las teorías de la reproducción

Lejos comienzan a estar ya las teorías tradicionales conservadoras de la educación, consecuencia de ideologías también conservadoras en las que la escuela aparecía como una institución neutra al servicio de una sociedad también neutra, sin conflictos ideológicos importantes.

Desde los primeros momentos en los que la educación cobra un *status* científico propio, fundamentalmente a partir de Juan Amós COMENIO, existirá una tendencia a recurrir a ella como el medio para transformar y mejorar la sociedad, pero entendiendo esta labor al margen de las ideologías, sin ninguna relación con opciones de valores. Con unos presupuestos así se llega a concebir la posibilidad de «mejoras» sociales de carácter objetivo y universal sin más, en una línea similar a la de la búsqueda de la Verdad, con mayúscula, de la única e indiscutible verdad.

Esta postura perdura incluso durante todo el presente siglo en muchos de los discursos políticos conservadores y liberales, y se halla fuertemente avalada por toda la cultura positivista y taylorista. Así, por ejemplo, a comienzos de siglo ya en los primeros teóricos del *curriculum*, como Franklin BOBBITT, podemos leer frases que parecen sacadas de un manual de ingeniería como: «desarrollar la materia prima hasta que el producto final llegue a estar mejor adaptado» (BOBBITT, F., 1912, p. 269), pero que van destinadas al profesorado de primaria. En ese mismo trabajo cuyo título es también muy ilustrativo, «*Elimination of Waste in Education*» («Eliminación del despilfarro en educación»), intenta justificar la introducción de los principios del *management* científico, que se empezaban a generalizar ya en la industria del acero, como la solución más apropiada para la mejora del sistema educativo. Al año siguiente, 1913, F. BOBBITT defiende una analogía entre el mundo industrial y las instituciones educativas afirmando que «la educación es un proceso de moldeado al igual que la manufactura de los railes del ferrocarril» (BOBBITT, F., 1913, p. 11). La preocupación más importante debería ser la obsesión por el producto fi-

nal, estableciendo previamente para ello escalas y estándares de calidad similares a los que se explicitan para la elaboración de los productos fabriles.

Estamos, de este modo, ante los primeros intentos de construir un *currículum* científico acorde con momentos históricos en que la ciencia positiva, la eficiencia en la producción y la economía se utilizan como parámetros para legitimar cualquier realidad. Los intereses económicos se imponen a los educativos. El profesorado necesario en este marco tendría que abandonar su tradicional rol más próximo al del filósofo y transformarse en un mecánico más o menos especializado. Los problemas educativos se resolverían de la misma manera que los de cualquier empresa o industria.

Sin embargo, es necesario contemplar qué campo de cultivo es el que va a estimular estos planteamientos. Aunque no es algo en lo que vayamos a profundizar aquí, si hay un aspecto que quisiera subrayar, y es que, paradójicamente, este movimiento en favor de un *currículum* utilitarista venía a ser la reacción más extrema a una institución escolar conservadora, anclada en mundos irreales, fuera del ámbito de las preocupaciones de los hombres y mujeres normales de ese momento histórico. No olvidemos las críticas de pedagogos progresistas como John DEWEY en favor de una escuela donde los intereses del alumnado tienen que estar todo el tiempo en el punto de mira de las prácticas escolares en las aulas; una escuela que tiene como obligación preparar para la vida.

No obstante, ahora un utilitarismo conservador asume las críticas que a la inutilidad del *currículum* escolar se venían haciendo y las lee exclusivamente desde el ámbito de la rentabilidad económica y, más en concreto, de los intereses de los dueños de los medios de producción y distribución. Ahora ya no se recurría a los intereses de los niños y niñas, sino a los de los empresarios a la hora de decidir qué enseñar y cómo en las escuelas.

«Vamos a descubrir cuáles son las actividades que forman parte de la vida del hombre y ya tenemos los objetivos de la educación», escribe F. BOBBITT (1924, p. 49). El método de análisis de tareas se convertía así en la forma de establecer y juzgar los trabajos escolares; o sea, primero se analizan las actividades y destrezas que son necesarias para efectuar un trabajo concreto, por ejemplo atender a una máquina; a continuación, se clasifican esas tareas y destrezas en función de su grado de complejidad y, luego, se prepara un programa educativo para habilitar obreros eficientes para el día de mañana, con las capacidades precisas para contribuir a obtener el máximo de rentabilidad en las empresas que les contraten.

Otros personajes significativos, como W. W. CHARTERS (1924), van a efectuar análisis muy similares a los de F. BOBBITT, apoyados asimismo por una psicología conductista que describía al ser humano y sus comportamientos únicamente en términos de Estímulo-Respuesta. Este pensamiento conductista contribuía a facilitar un soporte técnico y científico tanto a la hora de efectuar los análisis de tareas como en el mo-

mento de proporcionar normas de actuación pedagógica en la planificación y desarrollo de programas de enseñanza y aprendizaje.

Unos años después, en 1949, Ralph W. TYLER saca a la luz pública una obra clave, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que subraya claramente cómo el *currículum* debe ser fruto de un proceso técnico, de un proceso de aplicación de las reglas técnicas que nos proporcionan unas ciencias fundamentantes. De este modo, la teoría y la práctica del *currículum* se convierten en ciencia aplicada.

R. W. TYLER, aunque se esfuerza por dotar de un papel importante en el diseño del *currículum* a la filosofía, a los especialistas de las diversas disciplinas que se trabajan en las escuelas y a la psicología, su poca precisión sobre el rol de la filosofía y su mayor énfasis en la autoridad de la psicología del aprendizaje le lleva a proponer, en la práctica, un modelo tecnológico y conductista del *currículum*, obsesionado por una formulación conductual de las metas educativas y con una obsesión mayor por la comprobación científica de los objetivos conductuales previstos.

En cualquier planificación curricular, afirma R. W. TYLER, se «indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento» (TYLER, R. W., 1977, p. 50) y, para facilitar esta explicitación, llega a proponer el empleo de un cuadro gráfico de doble entrada, en uno de cuyos lados se ordenan los aspectos referidos al contenido y, en el otro, los pertenecientes a las conductas esperadas.

Realizar una buena formulación de objetivos va a facilitar dos tareas imprescindibles: una, deberá contribuir a la selección de las experiencias de aprendizaje y, otra, servirá como garantía para una evaluación objetiva y pública. Evaluación en la que propone que se empleen tests y cuestionarios, preocupándose al mismo tiempo de la objetividad, fiabilidad y validez de tales instrumentos (TYLER, R. W., 1977, pp. 113-122). La psicología del aprendizaje conductista y la psicometría pasan así a convertirse en las principales fuentes de autoridad para el *currículum*.

El reduccionismo del *currículum* y de la función de la escuela es obvio, sólo existe lo planificado y lo previsto y, lo que es tan o más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos.

Al mismo tiempo, la política de control externo sobre la escuela y sobre el propio profesorado comienza a cobrar un importante auge. Este mismo autor especifica claramente que «los resultados de la evaluación final deben traducirse en términos comprensibles para los padres y la comunidad en general» (TYLER, R. W., 1977, p. 127). De esta manera el profesorado queda reducido a un papel de técnico, encargado de lograr las metas previstas por los programas que los especialistas y políticos piensan y diseñan.

Una filosofía conductual similar es una de las bases que van a permitir caminar hacia una desprofesionalización del colectivo docente y hacia su control y sometimiento a los intereses de los organismos políticos

y de políticas concretas, pero siempre bajo un disfraz de científicidad, objetividad y neutralidad.

La función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como «natural» y, por tanto, sin posibilidad de tratar de problematizarlo, cuestionarlo. Es la época en la que comienza a cobrar fuerza la orientación profesional y vocacional dentro de los parámetros de un pensamiento meritocrático. La educación pretende contribuir a la eliminación de los conflictos sociales preparando y, al mismo tiempo, legitimando a cada ciudadano y ciudadana para ocupar un puesto concreto en el sistema productivo, alegando el principio individualista de «a cada uno según sus posibilidades».

La institución escolar cumple en este marco una función de reproducción social, cultural y económica, apoyada ya claramente por el Estado, a través de regulaciones normativas y de organismos técnicos de supervisión, bajo la apariencia de ayuda a los profesores y profesoras.

En general, los modelos de corte conductista aplicados a la educación, presentan una fuerte tendencia a considerar el *currículum*, la escuela y el aula en términos en los cuales el poder está separado del conocimiento, y la cultura es independiente de la política, en su acepción más amplia. Los conflictos sociales que son inherentes a la producción del conocimiento y a la cultura son omitidos.

Una ciencia social, como es la psicología conductual, aspira a convertirse en el resorte último para controlar la reproducción social sin facilitar la posibilidad de abrir un debate sobre otros posibles modelos de organización y funcionamiento de la sociedad. Los desajustes e injusticias de cada sociedad ocasionados por circunstancias sociales, políticas, económicas, militares, culturales o religiosas, más o menos concretas, se pretenden solucionar con una ingeniería del comportamiento, tal como vienen propugnando psicólogos como Burrhus Frederic SKINNER.

Los skinnerianos proponen ahora que el énfasis debe ponerse en la modificación de las conductas mediante una tecnología conductual. Un ejemplo hipotético de cómo una buena aplicación de esta tecnología puede llevarnos a construir paraísos terrenales es el que él mismo idea en su novela *Walden Dos*, publicada en 1948. La utopía de B. F. SKINNER viene a suponer la forma de intervención de una elite que posee el poder y, por tanto, el control (y viceversa) y que decide planificar una sociedad, imponiendo sus propios ideales acerca de lo que se considera una sociedad perfecta y de cómo debe funcionar. Los planificadores se convierten así en ingenieros sociales y los planificados no tienen nada que decir, sólo responder según se espera en el modelo previsto.

Los conductistas piensan que esta ingeniería del comportamiento debe aplicarse también en el ámbito educativo, a pesar de las críticas de los que ya en esa época venían advirtiendo de lo engañoso que era suponer similitudes entre un laboratorio y la realidad. Un fuerte optimismo en la

consideración de los resultados de sus estudios en laboratorios lleva a B. F. SKINNER a escribir que «los progresos recientemente logrados en nuestro control del proceso de aprendizaje inducen a que se haga una revisión completa de las prácticas escolares y, por fortuna, nos indican cómo puede llevarse a cabo tal revisión» (SKINNER, B. F., 1979, p. 34).

De tal aplicación surge la tecnología de la instrucción programada y de las máquinas de enseñanza. Estas máquinas, en la teoría y en la práctica, son una derivación de las famosas cajas de SKINNER utilizadas en la investigación con animales. Ante un estímulo discriminativo que la máquina presenta, el estudiante emite una respuesta y aquella le proporciona un refuerzo si es correcta.

Esta tecnología educativa pretende, asimismo, en su discurso oculto prescindir del profesorado, concentrando las capacidades de decisión en unos pocos programadores. Ni el personal docente ni el alumnado tiene posibilidad de intervenir en los contenidos y en la secuencia de los programas de las máquinas de enseñar. Éste sólo tiene que obedecer y los docentes vigilar. «La mayor dificultad con que tropieza hoy la educación en los grados inferiores es, por así decirlo, la de que el niño, claro está, es incompetente y *tiene conciencia de ello*, y la maestra es incapaz de hacer algo verdaderamente eficaz para remediarlo y *también tiene conciencia de ello*. Si los adelantos que se han conseguido recientemente en nuestro control del comportamiento pueden proporcionar al niño una genuina competencia en la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética, entonces la maestra no tiene por qué seguir funcionando como sustituta de una máquina barata, sino verificando los contactos intelectuales, culturales y emotivos que corresponden a su condición de ser humano» (SKINNER, B. F., 1979, p. 41). En el fondo se esconde, asimismo, una actitud de desconfianza ante un colectivo docente al que no considera bien preparado, para lo cual la solución que se le ocurre es intentar sustituirlo, en vez de tratar de corregir la situación causante de esa poca cualificación profesional de los profesores y profesoras.

Pero lo que es tan o más importante en propuestas como éstas de tecnologización del sistema educativo es que en ningún momento aparece visible quién, cuándo y dónde se decide *qué* se debe enseñar. Se obvia lo que este interrogante implica, queriendo presentar como no problemático el núcleo principal del sistema educativo, o sea, las intenciones y finalidades de la educación.

La escuela se piensa alejada de esa realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales.

Una de las causas de la efectividad de este ocultamiento descansa, como indicamos antes, en el nuevo «absolutismo» de la filosofía positivista que incluso contribuye a identificar y significar la cultura de todos los países occidentales. La cultura positivista está, por lo mismo, reflejada también en la educación. Así, el conocimiento escolar es presentado

como objetivo, imparcial, verificable, dado que se obtiene con instrumentos de investigación «neutrales».

El énfasis excesivo sobre la metodología y las técnicas y, por tanto, el elogio y admiración por las fórmulas matemáticas y la terminología de aspecto científico, son la careta que utiliza esta cultura de la «apariencia» que en todo momento procura desplazar el valor del fin del conocimiento hacia la metodología. Es así como la civilización positivista logra oscurecer tanto la naturaleza jerárquica como ideológica del conocimiento. El objetivismo impide ver el proceso social donde se inserta el científico y la ciencia. La única realidad científica es la que se queda aprisionada en esas redes metodológicas. Más allá no existe realidad.

En este contexto, las clases y grupos sociales dominantes son quienes poseen la suficiente «autoridad natural» para establecer el «verdadero conocimiento», atrincherando, de esta manera, esa ideología de base que sirve de fundamento para tal determinación. Estos grupos definen en nuestra sociedad esas formas específicas de conocimiento, las que se consideran importantes para vivir y trabajar en la sociedad, desde una racionalidad económica también interesada.

El conocimiento académico pasa a ser medido exclusivamente con raseros *economicistas*, sobre la base de los beneficios que aporta al sistema económico vigente y del crecimiento tecnológico que favorece. No es de extrañar, por lo mismo, el alto *status* que ocupan determinadas disciplinas frente a otras en los *curricula* y, en correspondencia, el prestigio de unas profesiones sobre otras en la sociedad actual. No es de igual valoración, por ejemplo, el estudio de la física nuclear o de la informática que el de la filosofía, la ética o la misma pedagogía.

Una vez más vemos cómo son las necesidades tecnocráticas del sector económico las que imponen definiciones acerca de la *utilidad* del conocimiento y, en consecuencia, el *prestigio* de quienes lo poseen. Se resta importancia, incluso se desprecian por falta de objetividad (medida con parámetros positivistas) otros aprendizajes favorecedores del pensamiento crítico, de conocimientos y habilidades necesarias para la participación en cuestiones políticas, culturales y sociales que una sociedad democrática necesita y debe favorecer.

En este discurso eficientista y positivista existe una indiferencia teórica en cuanto a todo lo relativo a proveer a los alumnos con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una amplia comprensión de la dinámica de los procesos socio-políticos y la ética que define a un Estado.

Es ese Estado «incontrolable» el único, capaz y responsable a la hora de hablar del *curriculum*. No es de extrañar, por tanto, que en los países que poseen los gobiernos más conservadores, políticamente hablando, exista una tendencia tenaz a controlar, hasta en sus más mínimos detalles, los *curricula* que se trabajan en las escuelas.

La desprofesionalización del profesorado es una política constante en esos mismos países, lo que posibilita que en los centros educativos el

personal docente se vea obligado a recurrir a lo que «otros» dicen que se debe hacer, y se haga, por tanto, más difícil un cuestionamiento dentro de las aulas del sistema político, económico y cultural vigente.

Con un panorama así perfilado, se acepta de manera acrítica un *curriculum* fuertemente centralizado, dictado desde arriba. No se concibe su discusión y, cuando ésta existe, sólo se plantea en los términos de la «metodología», en cómo y qué tenemos que hacer para alcanzar esos objetivos generales y específicos que el gobierno de turno legisla. Las teorías educativas se preocupan ahora sólo de problemas *aparentemente apolíticos* relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos.

Las profesoras y profesores, en general con una fuerte desprofesionalización, olvidan preguntarse y cuestionarse: ¿quién decide los objetivos?; su centro de preocupaciones se circunscribe casi exclusivamente a los medios y métodos. Al mismo tiempo también a éstos se les suele considerar como neutros, analizándolos, la mayoría de las veces, tan sólo en términos de su grado de eficacia.

La institución escolar es vista como una institución neutra, al igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, etc. Por tanto, no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconSIDERA el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.

Se ignora una cuestión crucial, el análisis de cómo el poder, distribuido en una sociedad, funciona a favor de intereses, de ideologías y de formas de conocimiento específicas, contribuyendo así a mantener las prioridades económicas y políticas de clases y grupos sociales particulares (YOUNG, M. y WHITTY, G., 1977, p. 8).

Frente a estas posturas de marcado cariz político conservador o liberal, surge de la mano del marxismo, principalmente, todo un grupo de teorías sobre las escuelas en las que éstas se consideran ya no como unas instituciones aisladas, sin conexión con el contexto político, cultural y económico en el que tales centros escolares están ubicados, sino como instituciones privilegiadas para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que condicionan los comportamientos.

Desde estas perspectivas se acepta que todo el bagaje cultural que la escuela maneja no consiste en «universales *a priori*», sino que, por el contrario, son construcciones sociohistóricas o, lo que es lo mismo, resultados de las confrontaciones de grupos sociales con intereses económicos, políticos, culturales y religiosos específicos.

Es así como surge todo el grupo de las denominadas *Teorías de la Reproducción*. Teorías que, como su nombre indica, coincidirán en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes. Esta visión se aleja, por tanto, de las concepciones que contemplan a las escuelas como instituciones apolíticas para pasar éstas ahora a desempeñar un papel político activo.

Sin embargo, algunas de estas teorías tienen también significativas coincidencias con las tradicionales y liberales que vimos anteriormente. La principal similitud estriba en el papel pasivo del alumnado y del profesorado, la ausencia de conflictos y resistencias importantes en la escuela ante lo establecido. Por tanto, en ningún momento se ve a este colectivo de estudiantes y docentes, como actores de la educación, con alguna capacidad de autonomía frente a lo legislado oficialmente, a lo impuesto desde otras instituciones y empresas editoriales con intereses en este ámbito.

Dentro de estas teorías de la reproducción podemos distinguir claramente tres posiciones:

1. La reproducción social.
2. La teoría de la correspondencia.
3. La reproducción cultural.

La reproducción social

Louis ALTHUSSER en su trabajo *«Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)»*, publicado por vez primera en 1969, nos presenta una interpretación de la institución escolar claramente política y, más en concreto, marxista. Su meritorio trabajo propone un modelo explicativo de cómo se reproducen las relaciones de producción en las sociedades capitalistas.

Toda formación social debe, al mismo tiempo que produce y, precisamente para poder producir, reproducir las condiciones de su producción. Necesita, por tanto, reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes. L. ALTHUSSER en donde se va a concentrar más es en la última cuestión, en la reproducción de las relaciones de producción.

Como buen marxista, concibe la forma de articularse una sociedad constituida por dos instancias, la *infraestructura* o base económica y la *superestructura*, compuesta a su vez de dos niveles: lo jurídico-político (el derecho y el Estado) y la ideología (las diferentes ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etc.) (ALTHUSSER, L., 1977, p. 76). Y, para ello, no duda en recurrir a una metáfora especial, la de la sociedad como un edificio con distintos pisos; en la base, la infraestructura, y sobre ella dos

pisos, la superestructura, con lo que pone de relieve una rigidez conceptual importante, pues, según sus propias palabras, «los pisos superiores no podrían sostenerse (en el aire) por sí mismos, si no descansaran, precisamente, sobre su base» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 77). Presupone de esta manera un total determinismo, en última instancia, por la base económica; la superestructura no tendría, por consiguiente, ninguna autonomía, no jugaría ningún papel relevante como motor de transformación de la sociedad.

En la superestructura la diferenciación de los dos niveles antes citados va a tener también dos misiones diferentes. Así, los Aparatos Represivos del Estado (el Gobierno, la Administración, la policía, los tribunales, las cárceles, etc.) se ocuparán de mantener el poder de una manera más directa y visible; «*funcionan mediante la violencia* —al menos en última instancia (ya que la represión, por ejemplo administrativa, puede revestir formas no físicas)» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 84). Por otro lado, los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), integrados por el conjunto de las instituciones siguientes: el AIE religioso (el sistema de las diferentes iglesias), escolar, familiar, jurídico (éste pertenece simultáneamente al Aparato Represivo y al Ideológico del Estado), político (el sistema político con los diferentes Partidos políticos), sindical, de la información (prensa, radio, televisión, etc.), y cultural (las bellas artes, deportes, literatura, etc.), funcionan de manera primordial *mediante la ideología* y secundariamente también a través de la represión. Los Aparatos Represivos del Estado no siempre funcionan únicamente mediante la violencia sino que, asimismo, dejan algún pequeño rescoldo a la ideología, aunque ésta es más secundaria en ellos. En realidad, la diferencia entre ambos aparatos está en el distinto peso que otorgan a la violencia y a la represión.

También es diferente el peso de cada uno de los diversos Aparatos Ideológicos del Estado según el período histórico de que se trate, así en la etapa precapitalista era la Iglesia el principal, ya que «concentraba en ella no sólo las funciones religiosas, sino además las escolares y buena parte de la función de información y de 'cultura'» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 93). Por el contrario, en las sociedades capitalistas desarrolladas es la institución escolar el principal AIE.

La escuela como Aparato Ideológico del Estado, según la teorización de L. ALTHUSSER, pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes. La institución educativa es, de entre todos los Aparatos Ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural) la que cumple la «función dominante» en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además, es la que dispone de más años de «audiencia obligatoria» e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad.

La importancia de la Escuela, según dicho autor, vendría dada por características como las siguientes: recoge a los niños y niñas de todas las clases sociales, obligándoles a asistir indefectiblemente a sus instalacio-

nes durante un buen número de años, y los prepara y clasifica para desempeñar en la sociedad clases diferentes de funciones. Las principales de las cuales serían, según especifica el propio L. ALTHUSSER: «función de explotado (con 'conciencia profesional', 'moral', 'cívica', 'nacional' y 'apolítica' altamente 'desarrollada'); función de agentes de la explotación (saber dirigir y hablar a los obreros: las 'relaciones humanas'), de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer 'sin rechistar' o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, con chantaje, con la demagogia oportuna, acomodándose a los acentos de la Moral, de la Virtud, de la 'Trascendencia', de la Nación,... etc.)» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 97).

Estos cometidos se llevarían a cabo tanto con las nuevas metodologías pedagógicas como con las más tradicionales, y buena parte del éxito estribaría en que las instituciones escolares trabajan con las niñas y los niños precisamente durante los años en que estos son muchos más *vulnerables*, arropados asimismo por el Aparato de Estado familiar. La institución académica tiene, por tanto, como tarea favorecer el desarrollo de diversas *habilidades* inmersas en la ideología dominante. En la escuela se aprenden técnicas y conocimientos, más o menos rudimentarios o profundos, de «'cultura científica' o 'literaria' directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.)». Al mismo tiempo que se aprende lo anterior, el colectivo estudiantil adquiere en la institución académica «las 'reglas' del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está 'destinado' a ocupar,...» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 74). La educación moral, la instrucción cívica y la filosofía serían las disciplinas que, de forma más directa, están encargadas de socializar ideológicamente a los alumnos y alumnas.

Es mediante la reproducción de las cualificaciones y de la reproducción de la sumisión a las reglas del orden establecido, o sea, a la ideología dominante, como se consigue la reproducción de la fuerza de trabajo.

Todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica.

Los recursos escolares, las rutinas y prácticas, la acción en general que tiene lugar en ese nicho ecológico que es el aula, transmite una ideología que refuerza la división del trabajo existente y, por lo mismo, la ideología dominante.

En el pensamiento althusseriano la escuela es vista como una «caja negra» donde en realidad no pasa nada, todo sigue una *linealidad* perfecta; no existen auténticas posibilidades para analizar y modificar esos objetivos y contenidos de la educación. La escuela, como tal, no puede aportar nada en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales existentes. Algunos miembros, pocos,

de las instituciones escolares pueden establecer algún grado de resistencia, y puede ser aquí donde tenga también lugar la lucha de clases, «y a menudo, (de) formas encarnizadas de la lucha de clases» (ALTHUSSER, L., 1977, p. 88), (no podemos olvidar que el año anterior a la edición de esta obra que comentamos tenía lugar el Mayo francés donde la contestación estudiantil fue decisiva). Pero todo este modelo otorga un peso primordial a un cierto determinismo también en la producción de la ideología, en cuanto derivada *exclusivamente* de cada modo de producción y con la misión de convencer y garantizar a los miembros de esa sociedad de que todo está bien tal como está. En una sociedad de clases, las relaciones de producción son relaciones de explotación, por consiguiente la ideología tiene que distribuir a los individuos en los diferentes puestos de la división del trabajo y convencerlos de la justeza e inevitabilidad de tal distribución, pero ¿cómo puede surgir otra ideología capaz de favorecer la transformación de la sociedad si no cambian antes las estructuras de producción? Es muy difícil la aparición de un pensamiento y de unas prácticas contrahegemónicas. El pensamiento althusseriano cae así en un determinismo de base económica.

Únicamente un cambio en las estructuras de producción podría originar verdaderas transformaciones en las instituciones educativas. Como vemos, es un modelo teórico paralizante en cuanto a las posibilidades de una intervención crítica en la realidad.

A. GRAMSCI y los neo-gramscianos, como Nicos POULANTZAS, critican el economicismo y la idea de que la economía es, en última instancia, el factor condicionante y determinante. Éstos asignan un rol prioritario a la lucha política e ideológica en diversos niveles dentro de los Aparatos Ideológicos del Estado. «Es más necesario que nunca —escribe N. POULANTZAS— seguir desmarcándose de una concepción economicista-formalista que considera la economía como compuesta de *elementos invariantes* a través de los diversos modos de producción, de *naturaleza* y *esencia* cuasi aristotélica, autorreproducible y autorregulada por una especie de combinación interna. Como es sabido, fue una tentación permanente en la historia del marxismo, y aún en la actualidad» (POULANTZAS, N., 1980, pp. 9-10).

El estructuralismo althusseriano tiene la gran ventaja de plasmar la vinculación causal que existe entre las relaciones y prácticas sociales en las diversas instituciones con las ideologías. Sin embargo, su modelo presenta una serie de inconvenientes, presupone una *política de conspiración* por parte del Gobierno y de los responsables de la política educativa de cara a planificar de antemano el éxito y el fracaso escolar de los distintos miembros de la comunidad estudiantil. El profesorado y el alumnado son concebidos como personas obedientes y, en el fondo, pasivos portadores de significados predefinidos, dominados por ideologías que actúan de manera tan inconsciente que es casi imposible su desvelamiento y un análisis reflexivo. Parece que la reproducción ideológica no pueda

presentar fisuras fácilmente. De igual modo, en ningún momento se explica de qué forma tanto los alumnos y las alumnas como el colectivo docente pueden tratar de alterar la situación establecida.

La teoría de la correspondencia

Un paso adelante para desvelar el interior de esa «caja negra» que es la institución escolar desde la perspectiva de la reproducción, lo dan Samuel BOWLES y Herber GINTIS con su elaboración de la *Teoría de la correspondencia* (1981), desde una fundamentación teórica con fuertes coincidencias con la althusseriana.

No obstante, debemos subrayar que unos años antes, en 1968, Philip W. JACKSON en su célebre obra *La vida en las aulas*, va a constatar la existencia de una correspondencia entre las instituciones de producción en una sociedad industrializada y la institución escolar.

P. W. JACKSON, en una obra ciertamente innovadora y todavía de gran vigencia, refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares sirviéndose para ello de investigaciones de corte etnográfico que le obligaban a observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y del profesorado, con abundantes entrevistas y discusiones con los participantes. Llega, de este modo, a conclusiones que le permiten vislumbrar lo que más tarde se va a denominar, una vez perfeccionado su marco teórico, como *teoría de la correspondencia*.

Según este investigador, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los «modelos» que los adultos imponen. Aunque en algunos momentos ciertos profesores y profesoras tratan de actuar de una manera democrática y respetuosa con la idiosincrasia de los niños y niñas que tienen a su cargo, lo cierto es que, según P. W. JACKSON, «sus responsabilidades son parecidas a las de los guardianes de una prisión» (JACKSON, P. W., 1975, p. 48), y ello es debido a las misiones que la institución académica tiene encomendadas, la principal de ellas, la de prepararlos para entrar en la cadena de producción y distribución. «Casi todos los alumnos aprenden a fijarse en algo y a prestar atención cuando se lo ordenan, a refrenar su fantasía mientras dura la clase. Esta disponibilidad para cumplir las órdenes de la autoridad docente es, por otro lado, doblemente importante porque el alumno tendrá que ejercitarla en muchos lugares extra académicos. El paso de la clase a la fábrica o a la oficina les resulta muy fácil a los que desde sus primeros años han desarrollado 'hábitos de trabajo'» (JACKSON, P. W., 1975, p. 48).

La escuela llevaría a cabo su papel no de una forma explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON denomina *curriculum oculto*, término que él es el primero en

utilizar (aunque también con anterioridad John DEWEY en su obra *Experience and Education*, publicada por vez primera en 1938, nos habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un «aprendizaje colateral» y que pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del *curriculum* explícito).

Las exigencias académicas del *curriculum* oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del *curriculum* oculto. Los castigos y recompensas que aparentemente tendrían pertinencia con dimensiones de la formación humana más altruistas, logran su verdadero significado una vez que indagamos en el *curriculum* oculto. Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista.

Por consiguiente, las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados.

Esto explicaría por qué la experiencia escolar desde la óptica de los participantes, estudiantes y docentes, se vive con una preocupación específica centrada en muy pocas dimensiones. Una porción muy importante del profesorado que P. W. JACKSON investiga *aparece obsesionado* en demasía por preocupaciones relacionadas con tratar de imponer la autoridad y enseñar a obedecer, y el colectivo estudiantil por cómo sobrevivir y ser aceptado. «La ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno» (JACKSON, P. W., 1975, p. 52).

Incluso algo como pueden ser las dimensiones estéticas de las instituciones escolares tiene una justificación. Las escuelas poseen una inconfundible decoración; sus aulas son tan peculiares como puede ser la ornamentación de una iglesia. Es difícil para cualquier persona no detectar una escuela cuando pasa delante de ella. Todo profesor o profesora puede hacer cambios en la ambientación de su aula, «pero —según P. W. JACKSON— estas modificaciones no son más que adaptaciones superficiales, que recuerdan los esfuerzos de la diligente ama de casa que cambia la decoración y los muebles del cuarto de estar para hacerlo más 'interesante'» (JACKSON P. W., 1975, pp. 17-18). A decir verdad, se puede confirmar una uniformidad y similitud en los olores más frecuentes de todas las aulas (olores derivados del empleo de utensilios como la tiza, las tintas, los bocadoillos e, incluso el sudor de niños y niñas). En el fondo se trata de establecer un ambiente que permita la vigilancia de las autoridades y acostumbrar al alumnado a convivir aceptando una gran proximidad de unos con otros, de considerar como naturales y familiares esos lugares desde el momento en que uno penetra en ellos.

Todo ello convierte en *natural* y *obvio* esa preferencia por un ritmo de rutinas donde, muchas veces, los aspectos de orden y obediencia a normas que el profesorado establece son lo único que obsesiona a todos

los que conviven en estas instituciones. Los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que niños y niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuando y como el profesorado demanda, saber entrar en fila, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividades (por ejemplo, cada día el mismo número de horas de clase, cada hora una materia diferente, y con un orden de asignaturas que casi nunca logra alterarse; cada hora de esas materias a su vez se subdivide en fracciones temporales en las que se realizan regularmente unas tareas escolares determinadas, etc.).

De esta manera, mediante la «monotonía cotidiana», el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse la atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las «trampas», a someterse a la programación de las actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, etc. Los alumnos y alumnas aprenden a canalizar y controlar sus impulsos de acuerdo con lo que se consideran patrones aceptables de comportamiento; patrones que ellos no pueden alterar o, al menos, no tienen capacidad reconocida para ello. Estos aprendizajes son imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial, por tanto no se deben a algún grado de incapacidad de profesoras y profesores para proponer otras metas más altruistas, ni mucho menos, al azar.

Las escuelas encuentran en las instituciones fabriles y comerciales la justificación de su estructura jerárquica y de la estructura de rutinas y aprendizajes ocultos que provocan. La definición de educación para la vida queda, en la práctica, circunscrita en una interpretación muy limitada y pobre. Y todo esto sucede además, sin la plena conciencia de los interesados, especialmente del profesorado; «la estructura debajo de este caleidoscopio de hechos no se reconoce fácilmente ni está, salvo de manera superficial, bajo control del profesor» (JACKSON, P. W., 1975, p. 177).

En el fondo, podemos ver en este planteamiento una contemplación del *curriculum* oculto como algo relativamente benigno o no muy negativo. En realidad, esta dimensión implícita no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tienen mayor poder en la sociedad adulta; de esta manera el orden social logra mantenerse inalterable. Lo que no hace P. W. JACKSON es discutir el *curriculum* oculto en términos de su importancia ideológica y política para mantener una sociedad de clases (DALE, R., 1977).

Planteamientos como éste o similares se nos muestran como atrapados por categorías un tanto idealistas; realmente no critican la profunda injusticia que subyace en los datos que ponen sobre el tapete; ignoran su grado de dependencia de formas sociales que de ninguna manera tienen por qué gozar de características como la irremediabilidad.

El descubrimiento de esta dimensión profunda de la escolarización, que denominamos *curriculum* oculto, tendrá una gran importancia desde este momento. Nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas. No obstante, su pesimismo al examinarlas de una manera acrítica y considerarlas como no controlables por el profesorado y el alumnado niega posibilidades de emancipación a la práctica educativa.

Estos análisis de la institución escolar podemos encuadrarlos en una perspectiva funcionalista, al otorgar tanto énfasis a la forma en que los alumnos y alumnas aprenden e interiorizan los valores, destrezas y conocimientos requeridos para perpetuar acrítica e irreflexivamente el actual modelo de sociedad.

No obstante, también tenemos que subrayar que P. W. JACKSON constata posibilidades de rebelión contra las convenciones establecidas por las autoridades académicas, resistencias y protestas ante las normas de comportamiento y las exigencias académicas que se tratan de imponer. El alumnado protesta en bastantes ocasiones por las exigencias que, a nivel de paciencia y docilidad, se les demandan en el interior de las estructuras escolares; normalmente es una protesta que no se hace de una manera explícita. «La mayor parte de los alumnos —constata P. W. JACKSON— se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar» (JACKSON, P. W., 1975, pp. 41-42).

Sin embargo, no considera que tales disconformidades puedan alterar el curso de los objetivos ocultos, la reproducción. De esta manera, el análisis político del conflicto es pasado por alto. No profundiza en las posibilidades de transformación que tanto estudiantes como profesores poseen.

El reduccionismo en el estudio de las conductas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los participantes en la práctica educativa acaba ciñéndose a una exclusiva comprobación y comparación con los conocimientos y valores predefinidos, sin considerar el valor real y más amplio del *curriculum* que sigue permaneciendo oculto.

El análisis un tanto blando que P. W. JACKSON realiza mediante la descripción de la vida cotidiana en las aulas va a ser claramente politizado por autores posteriores, entre ellos S. BOWLES y H. GINTIS. Estos captan pronto la crucial importancia política del *curriculum* oculto, especialmente de la *forma* del *curriculum* como recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones sociales de producción y distribución.

Las investigaciones de P. W. JACKSON representan una gran innovación, pues contribuyen a introducirnos en el campo de las metodologías cualitativas, al recurrir a las estrategias de información que venían utilizando los antropólogos. Marcan el inicio de las investigaciones etnográficas o cualitativas en el ámbito educativo, pero quizá también ese carácter pionero es el causante de que únicamente se preocupen de concentrar su mirada en lo que viene aconteciendo día a día en las aulas, sin tratar

de integrar sus datos en una perspectiva de macroanálisis, de mayor alcance que le diese oportunidad de buscar vinculaciones entre lo que sucede en esta institución y otras. Por el contrario, las indagaciones de S. BOWLES y H. GINTIS, aunque totalmente dominadas por el cuantitativismo, se dirigen a buscar de manera prioritaria nexos de unión entre el ámbito escolar y otras esferas y lugares sociales, en especial con las estructuras derivadas de los modelos económicos de corte capitalista y, más en concreto, con las necesidades de los grupos sociales en los que reside una mayor concentración de poder y control. Como resultado de ello, sus análisis van a impulsar un giro muy significativo en las teorías pedagógicas existentes hasta el momento, giro que tiene entre sus peculiaridades el propugnar un mayor radicalismo político.

Este radicalismo les va llevar a dudar de planteamientos más reformistas y a no aceptar estrategias encaminadas a lograr cambios parciales o progresivos como vía para hacer frente a los numerosos problemas sociales de sociedades como la estadounidense. Consideran que la política de parches es rechazable dado que, en el caso de ser puestas en práctica, necesariamente van a llevarnos a un fracaso e, incluso, en numerosas ocasiones van a existir fuertes presiones y obstáculos que conseguirán que resulte imposible su entrada en vigor.

El radicalismo teórico que sostienen ambos investigadores les fuerza a adoptar y comprometerse con vías de transformación práctica *ad hoc*. De esta manera, como deducción de sus diagnósticos concluyen: «Apoyamos el desarrollo de un movimiento socialista revolucionario en los Estados Unidos. No importa cuán arduo sea el camino al éxito, una alternativa socialista puede proporcionar el único acceso a un futuro de progreso real en términos de justicia, liberación personal y bienestar social. Los cambios revolucionarios —incluso los violentos— han desatado fuerzas progresistas masivas en el pasado... El desarrollo y la articulación de la visión de una alternativa socialista, así como la capacidad de enfrentar las necesidades humanas concretas actuales, exigen un partido basado en las masas, capaz de ayudar en las luchas diarias de los trabajadores de todos los Estados Unidos, y entregado a una *transformación revolucionaria de la economía estadounidense*» (la cursiva es mía) (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, pp. 354-355 y 361).

Una especificación de su compromiso, tan nítida, de hecho puede llevar a tener efectos contradictorios y acabar sirviendo para reforzar las estructuras escolares actuales a la espera de otros tiempos y vientos. Es factible que llegue a provocar en el profesorado un sentido de inutilidad en el trabajo que desarrolla cotidianamente en las instituciones escolares, o incluso es posible que cree en éste una sensación de ser una especie de «esbirros represivos» al servicio de las fuerzas opresoras, de la clase capitalista. En teoría, las modalidades de acción a través de un trabajo profesional están anuladas.

Sus análisis funcionalistas de las relaciones entre el sistema educativo y la economía les llevan a pasar por alto el papel de las personas, al

considerarlas como seres pasivos, incapaces de hacer frente a un destino irremediable. El paso por una maquinaria escolar incontrolable por sus más directos usuarios, el profesorado y el alumnado, va a servir para legitimar su predestinación.

La base económica determina inexorablemente la superestructura, en este caso; lo que sucede en el sistema educativo (ver Cuadro 1).

S. BOWLES y H. GINTIS, a la hora de realizar su propuesta teórica de la correspondencia, recurren a un test de confrontación y validación como es el de comparar los cambios en las instituciones educativas a través de la historia con las transformaciones en la estructura de producción y distribución de cada sociedad concreta. La importancia de esta estrategia metodológica de corte comparativo es obvia, ya que podemos constatar que casi la mitad de su obra clave, *La institución escolar en la América capitalista*, está dedicada a este menester.

Ambos autores llegan a su modelo teórico tras analizar lo que podemos denominar la tradición del pensamiento liberal educativo. Teoría liberal que venía y viene asignando un rol determinante al sistema educativo en cuanto motor de transformación de la sociedad; la escolarización como vía para una sociedad más humana; una sociedad donde las relaciones de explotación no tengan cabida.

Desde la Ilustración se va a generalizar el otorgar un papel preponderante a la educación como motor de transformación y avance de la producción y de la «hominización», favorecedor de todas las dimensiones consideradas más humanas.

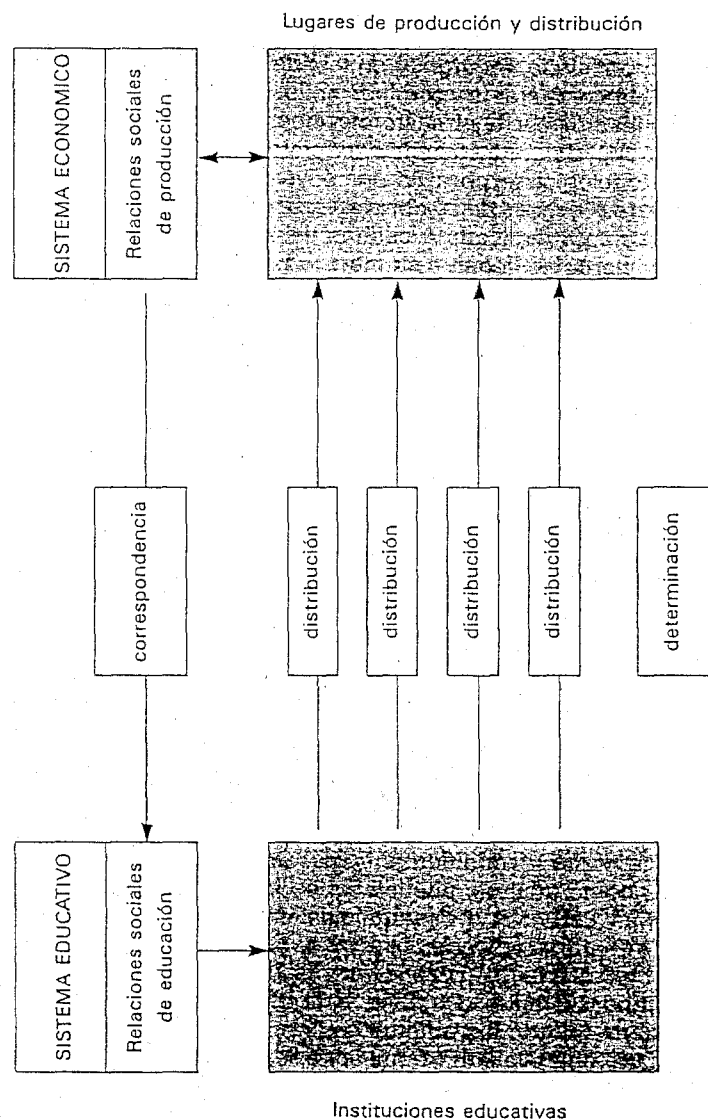
El debate escolar se va a concentrar en torno a dos tendencias liberales: por un lado, el pensamiento de John DEWEY y el movimiento de la Escuela Democrática y, por otro, el derivado de la economía neoclásica y del funcionalismo, lo que se viene denominando la Escuela Tecnocrática y Meritocrática.

Los principales objetivos hacia los que se dirigía el trabajo de este pensamiento liberal en el ámbito educativo es factible condensarlos en tres:

1) Una de las principales metas del trabajo escolar está relacionada con la función «integradora» de la educación. Siguiendo el pensamiento de J. DEWEY, especialmente de su obra *Democracia y Educación*, se trataría de colaborar de una manera decisiva en el tránsito de la infancia y de la juventud a la vida adulta y, más en concreto, lograr que el día de mañana, como adultos, puedan ser personas autónomas, responsables y solidarias. Estimular el desarrollo del colectivo de estudiantes para que puedan integrarse plenamente en la sociedad y colaborar en el progreso de la sociedad a la que pertenecen. Tal integración se lograría mediante una continuidad entre el trabajo realizado en las aulas y el que es peculiar en el mundo de los adultos que componen dicha sociedad.

2) Otro objetivo importante es el de que la escolarización debe contribuir al favorecimiento de mayores niveles de igualdad. El propio J. DEWEY reconoce que es necesario ofrecer a cada persona oportunidades para superar las limitaciones del grupo social en el que le tocó nacer. A

Cuadro 1. Modelo de correspondencia de S. BOWLES y H. GINTIS



partir de este mensaje, muchos significados políticos y teóricos del ámbito pedagógico y sociológico van a perfilar un discurso en el que se asume que la educación puede paliar y compensar la pobreza y los déficit de partida, o sea, puede favorecer una sociedad más igualitaria.

3) Un tercer propósito (sin que ello presuponga una lista priorizada de ellos) que el sistema de escolarización está llamado a lograr es el de estimular el desarrollo de cada ser humano; es lo que diversos autores denominan la función «desarrollista» de la educación. El sistema de enseñanza tiene entre sus cometidos potenciar el desarrollo cognitivo, emocional, físico, estético y moral de la infancia y de la juventud para, de esta manera, contribuir a su mejor realización personal.

La búsqueda de estos tres objetivos por los integrantes de esta denominada corriente pedagógica liberal presupone a su vez dos planteamientos implícitos: en primer lugar, que cuanto mayor sea el nivel educativo logrado por cada hombre o mujer, mejor va a cumplir con sus deberes y obligaciones en la estructura ocupacional vigente en su comunidad. A mayor cualificación académico-profesional, mayor productividad desde el punto de vista económico. Y, en segundo lugar, se admite también de manera implícita que el proceso de escolarización puede integrar e igualar a los miembros de una sociedad, con independencia de sus orígenes de clase, de su pertenencia a un determinado sexo o/a una raza concreta, de su nacimiento en una comunidad nacional específica, etc.

Se asume que con sólo democratizar las estructuras escolares se pueden alcanzar los tres objetivos citados.

Este pensamiento político liberal se va a ver apoyado a su vez por una postura tecnocrática y meritocrática que hace su reaparición en las sociedades capitalistas desarrolladas, una vez que se vuelven a «redescubrir» círculos y niveles de pobreza importantes en tales comunidades.

Esta corriente de pensamiento va a sostener que todos somos iguales por nacimiento, que la herencia genética no tiene mayor importancia, porque, en todo caso, puede ser compensada, y que los condicionamientos sociales y económicos cabe también contrarrestarlos. Por consiguiente, es el esfuerzo personal, los logros de cada persona y, por tanto, los niveles educativos alcanzados, los que determinen en última instancia el horizonte de las aspiraciones individuales. Son los méritos individuales, fruto del esfuerzo personal, los que van a decidir el acceso a la estructura ocupacional. Así pues, las diferencias sociales son fruto de la distinta dedicación al estudio de cada persona. De esta manera, siguiendo este planteamiento teórico, si buscamos una sociedad más igualitaria tendremos que preocuparnos de garantizar una igualdad de oportunidades, en este caso, ofrecer la posibilidad, o mejor, la obligatoriedad de la educación para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por consiguiente, desde este modelo tecnocrático y meritocrático, las desigualdades económicas son fruto de las elecciones individuales o de insuficiencias personales, no el resultado de una determinada estructura

económica y de las relaciones sociales vigentes. La institución escolar juega un papel de árbitro neutral.

Las teorías del capital humano (BECKER, G. S., 1983, y SCHULTZ, Th. W., 1985), jugaron un importante papel, sobre todo desde los años sesenta, en la defensa de posturas exclusivamente obsesionadas por invertir en la educación y desentenderse más de otras esferas y dimensiones. La inversión en educación es rentable, constatan los investigadores encuadrados en estas teorías. «La conclusión empírica más importante es, probablemente, que las personas con mayores niveles de educación y de formación casi siempre ganan más dinero que las demás. Esto es cierto en países desarrollados tan distintos como Estados Unidos y la Unión Soviética, en países subdesarrollados como la India y Cuba, y en los Estados Unidos hace cien años, al igual que hoy día», escribe Gary S. BECKER, uno de los personajes más preclaros de esta corriente (BECKER, G. S., 1983, p. 22). La tesis principal se puede resumir en el siguiente *slogan*: escolarizando más y mejor se incrementa la productividad económica de un país.

S. BOWLES y H. GINTIS van a constatar el fracaso de esta política liberal y de los modelos educativos que de ella se derivaron. Sirviéndose de una amplia variedad de fuentes estadísticas, descriptivas e históricas llegan a confirmar que la educación en las sociedades capitalistas actuales es una de las principales estrategias que se utilizan para la *reproducción* de este modelo de sociedad y, por tanto, de la desigualdad.

El sistema educativo, a través de sus modalidades de escolarización y de las normas que estructuran el trabajo del colectivo de docentes y estudiantes en los centros de enseñanza, va a tratar de socializar e «integrar» a cada persona en correspondencia con las necesidades y características de la organización ocupacional adulta.

La intención prioritaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los colegios e institutos es preparar a los alumnos y alumnas para que el día de mañana, como futuros trabajadores y trabajadoras, puedan integrarse sin mayores conflictos en el interior de la estructura jerárquica que define el modelo de relaciones laborales de la economía capitalista. Relaciones en las que subyace un modelo de desigualdad entre unos miembros y otros, según el lugar que se ocupe, de dueño de los medios de producción o no, y el nivel de jerarquía que cada puesto de trabajo concreto tenga asignado en la estructura ocupacional. Los objetivos que van a definir las actuaciones de los propietarios de los medios de producción son los de procurar obtener el máximo beneficio, con independencia de las injusticias que ello pueda acarrear.

Este modelo de relaciones laborales es claro que crea siempre bastantes conflictos o, por lo menos, los divisa en el horizonte con demasiada frecuencia, en la medida en que las personas que venden su fuerza de trabajo tienen mayor o menor grado de conciencia de percibir unos salarios injustos o de realizar dicho trabajo en condiciones inhumanas. Para evitar esta conflictividad, se va a recurrir también al sistema educa-

tivo, por cuanto «la educación ayuda a diluir y despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas del proceso de producción y, por consiguiente, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, p. 22).

Así pues, según los representantes de la teoría de la correspondencia, la desigualdad económica y los niveles educativos de desarrollo alcanzados por cada hombre o mujer van a venir condicionados y definidos en primera instancia por el mercado, la propiedad y las relaciones de poder que definen el sistema capitalista.

Lo que hacen las instituciones de enseñanza es estructurarse de acuerdo con unas modalidades curriculares y unas estrategias organizativas, destinadas a jerarquizar y «distribuir» meritocráticamente a cada persona en el interior de la red ocupacional también de carácter jerárquico. Todo lo que acontece en los centros de enseñanza está dominado y subordinado a la esfera económica.

Este modo de funcionamiento del sistema educativo no va a ser el fruto de un espíritu conspirativo del colectivo docente para con el estamento estudiantil; no opera con profesoras y profesores que tienen plena conciencia de lo que sucede en sus centros, que saben captar las auténticas finalidades del proceso de escolarización, el *curriculum oculto*; sino que es el corolario del sistema jerárquico y de control que rige en el interior de unas estructuras académicas que casi nadie se cuestiona, precisamente porque no resulta fácil poder comprender a primera vista la correspondencia existente entre éstas y las estructuras de producción y comercialización.

Es la economía lo único que determina qué habilidades, hábitos, valores, normas y conocimientos es necesario que adquieran los alumnos y alumnas. «El sistema educativo — escriben S. BOWLES y H. GINTIS — ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propias, imagen de sí mismo, e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación — las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes, y estudiantes y su trabajo — son una réplica de la división jerárquica del trabajo» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981 pp. 175-176).

Son los lugares de trabajo en las empresas capitalistas los que imponen su modo de actuación a las escuelas. La jerarquía que allí reina, los valores, normas, habilidades que caracterizan la división del trabajo existente en la sociedad capitalista son el espejo en que se mira la institución escolar. Ésta las imita, reproduce, y así contribuye a que sus

estudiantes el día de mañana puedan aceptar los imperativos económicos, sociales y culturales de la economía capitalista. Es de este modo como el alumnado aprende a funcionar exclusivamente por recompensas externas, las notas, en un primer momento y, más tarde, los salarios; como se acostumbra a ser evaluados, a obedecer, a hacer lo que se les manda, a ser competitivos, a ser productivos,...

En la teoría de la correspondencia, para hacer efectiva la reproducción del sistema económico no importan sólo, ni incluso prioritariamente, los contenidos del aprendizaje formal, o sea, los contenidos que difunden los libros de texto obligatorios en las escuelas, sino además, y muy especialmente, las experiencias cotidianas que a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se viven en las aulas.

Es mediante las peculiaridades del sistema de interrelaciones que gobierna la vida institucional y los encuentros personales como se contribuye a dar forma de una manera decisiva a los autoconceptos que los estudiantes se van construyendo; como se van a ir definiendo y delimitando los niveles de aspiraciones, las identificaciones, y como, en resumen, se van edificando los fundamentos de la división social del trabajo.

Tanto las capacidades cognitivas y afectivas desarrolladas, como las destrezas técnicas adquiridas contribuyen a la construcción de imágenes de uno mismo, que implícitamente van a colaborar a legitimar y a darle un sentido de obediencia a la existencia de desigualdades sociales y económicas.

Las modalidades de premios y castigos, en una palabra, de incentiva-ción, que utiliza el sistema escolar propician un etiquetado de aquellas características personales indispensables para las necesidades de la esfera económica. Es así como las mujeres y los hombres asumen la «necesidad» de una sociedad jerarquizada, estratificada y disciplinada en la que quien lleva la peor parte son las clases y colectivos sociales con menor poder económico.

Este sistema de interrelaciones personales, de disciplina y de recompensas se ve reforzado asimismo en el interior de las familias, y de manera especial en las pertenecientes a los niveles de menor cualificación profesional y laboral, «hecho que refleja su propia experiencia laboral, la misma que ha demostrado que la sumisión a una autoridad es ingrediente esencial para la capacidad propia de conseguir y retener un trabajo constante y bien remunerado» (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981, p. 177).

Es obvio que las diferentes clases y grupos sociales van a desempeñar distintos roles en la estructura ocupacional, por consiguiente, también recibirán una educación diferenciada.

Como ya habían confirmado los diversos informes elaborados por James S. COLEMAN desde 1961, existen datos irrefutables de que tanto el nivel académico logrado como el éxito personal están directamente relacionados con el nivel de instrucción de los progenitores (de manera singular con el del padre) y su preocupación por la cultura, reduciendo ésta a la que goza de mayor prestigio y aceptación en los círculos del poder

establecido. Conclusiones que en gran parte se vuelven a reforzar por este mismo autor en su último informe de 1985, ésta vez en colaboración con Torsten HUSÉN y bajo los auspicios de la OCDE-CERI (Centro de Investigación e Innovación en la Enseñanza) (COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T., 1989).

Pese a que el papel y la influencia de la familia está sufriendo grandes transformaciones en relación a décadas anteriores de este mismo siglo, en la actualidad ésta sigue jugando un rol preponderante en la reproducción social y, por tanto, laboral. Así, J. S. COLEMAN y T. HUSÉN se siguen asombrando al ver hasta qué punto las prerrogativas fundadas sobre el mérito se transmiten de una generación a otra. «Se ha comprobado en órdenes sociales muy diferentes que los que habían logrado alcanzar posiciones elevadas, sobre todo gracias a su nivel de instrucción, transmitían casi siempre a sus hijos las ventajas inherentes a su rango social» (COLEMAN, J. S. y HUSÉN, T., 1989, pp. 64-65). No olvidemos que, desde siempre, ha sido la familia y su círculo de amistades el camino más expeditivo para encontrar un empleo, o establecer alguna actividad comercial.

Ya que cada vez un mayor número de familias carece de posibilidades de dejar en herencia medios importantes de producción, parece como si éstas lo que tratasen es de apoyarse en el *status* que gracias al nivel educativo y a las relaciones familiares, fueron consiguiendo y, de este modo, convencer a sus hijos e hijas de la necesidad de aceptar el juego meritocrático que el sistema escolar avala. Para ello, la familia va a verse ayudada además por sus posibilidades de elección de centros de enseñanza acordes con sus recursos económicos y su nivel de aspiraciones.

La instrucción escolar no será la misma para todos los alumnos y alumnas, no sólo dentro de un mismo centro educativo, puesto que diferentes especialidades académicas van a conformar diversos conocimientos y destrezas técnicas y, por tanto, van a hacer posible el poder aspirar a salidas profesionales distintas el día de mañana.

Sin embargo, un elemento de importancia decisiva en este proceso de etiquetado es asimismo la opción para asistir a centros escolares públicos o privados; entendiéndose por enseñanza privada la que imparten centros de reconocido prestigio apoyados por instituciones privadas con un importante poder social, político y económico. Mientras los primeros van a disponer de escasos recursos financieros para sostenerse, la enseñanza privada va a gozar de importantes medios económicos procedentes de grupos ligados al capital con interés en preparar a sus sucesores y, por otro lado, de las mismas familias más acomodadas que no tienen mayores dificultades para pagar mensualidades que son prohibitivas para otros grupos sociales más desfavorecidos. De esta manera, la elección o la posibilidad de asistir a un tipo u otro de instituciones escolares marca ya el inicio de procesos de segregación muy decisivos.

Así, S. BOWLES y H. GINTIS comprueban cómo los colegios a los que acceden en mayor medida los miembros de la clase trabajadora y de los grupos étnicos más desfavorecidos se rigen en su interior por sistemas

organizativos que hacen más hincapié en el control conductual y en el acatamiento de reglas; las estructuras coercitivas de autoridad y las mismas expectativas de fracaso escolar del profesorado y de las propias familias, contribuyen a preparar a tales asistentes para puestos de trabajo inferiores. Por el contrario, los centros de enseñanza a los que acuden los grupos sociales que disponen de mayor nivel de vida «hacen uso de sistemas relativamente abiertos que favorecen la mayor participación del estudiante, la supervisión menos directa, más elecciones estudiantiles y, en general, un sistema de valores que destaca la interiorización de los estándares del control» (BOWLES, S. y GINTIS H., 1981, p. 177).

Como vemos, una de las mayores garantías de la reproducción está en crear esa misma necesidad de la reproducción en la conciencia del colectivo estudiantil. Las estructuras de poder económico y los privilegios consiguientes se conforman en la conciencia de las personas, en primer lugar en la familia, y luego decisivamente en la institución escolar a través de las mismas interacciones personales, en las tareas escolares que se realizan, de las elecciones curriculares, en las actividades de ocio, etcétera.

Es importante señalar que, desde este modelo teórico, las modificaciones que el capital se ve obligado a realizar para mejorar e incrementar la producción, o adecuarse a las exigencias que sus trabajadores y trabajadoras van haciendo se convertirán en los auténticos motores de las reformas educativas. El sistema escolar iría sufriendo modificaciones a medida que se producen cambios en los procesos de producción y distribución, o la misma conflictividad laboral se incrementa. El echar mano de la escolarización para paliar estos desajustes es la estrategia más socorrida en las sociedades capitalistas, pues, entre otras cuestiones, sirve para desviar la atención de aquellas esferas institucionales que tienen mayores culpas y responsabilidades. Como textualmente estos autores explican, «los períodos centrales de los cambios educativos son respuestas a alternativas en la estructura de la vida económica ligados al proceso de la acumulación del capital (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1971, p. 260). Las contradicciones del modelo económico capitalista salen a la superficie como si fuesen contradicciones del sistema escolar.

Incluso se explica desde esta óptica de la correspondencia un proceso como el actual donde cada día se acumula más poder económico en menos manos y donde los propios profesionales superiores de la estructura jerárquica de producción y comercialización están sufriendo transformaciones muy notorias en sus responsabilidades laborales y, por tanto, en sus remuneraciones salariales.

Las titulaciones se fragmentan cada vez más, perdiendo posibilidades de interferir en el proceso completo de producción, puesto que día a día es menor la parcela de responsabilidades de cada trabajador; esto, acompañado del proceso de mecanización y robotización, hace posible reducir el número de trabajadores y, a los que quedan, difuminarlos a lo

largo de una cadena de producción y comercialización muy fragmentada y jerarquizada.

Las palabras de moda de estas dos últimas décadas son las de: proletarización y descualificación. Procesos estos que asimismo van a afectar a los propios profesionales de la enseñanza. Día a día, las capacidades de decisión acerca de qué enseñar, cuándo y a través de qué, están más alejadas de los personajes centrales de las aulas: el profesorado y el alumnado.

Cada vez son más numerosas las profesiones que están afectadas por esta pérdida de responsabilidades y de capacidad de decisión. Esto va a ocasionar un panorama en el que el trabajo enajenado va a ser substancial también a la mayoría de los puestos laborales que ocupan los profesionales con titulaciones académicas superiores. En consecuencia, los poseedores de estas titulaciones ya ni se identifican ni poseen personalmente el producto de su trabajo. Así, las tareas laborales tienden a ser repetitivas, fragmentadas y carentes de sentido.

Sintetizando en una frase, podemos decir que el sistema educativo no logra modificar, ni para bien ni para mal, los grados de desigualdad y de injusticia consecuencia de las decisiones y actuaciones de la esfera económica.

Para los defensores de las teorías de la correspondencia, las únicas vías de solución y, por consiguiente, de actuación, se encuentran en un programa de eliminación de las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Una vez transformadas las relaciones de producción y distribución, podemos plantearnos la posibilidad de un sistema educativo realmente nuevo y al servicio de todos los miembros de la sociedad. «Un sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica» (BOWLES, S. y GINTIS H., 1981, p. 26); esto exige como condición *sine qua non*, la existencia previa de un sistema económico más igualitario y democrático o, lo que es lo mismo, la desaparición de los modelos económicos capitalistas.

Las críticas que esta postura teórica va a recibir al caer en un excesivo reduccionismo economicista van a ser bastante numerosas. Aunque en diversos momentos de su obra parecen optar por establecer unas relaciones entre la base y la superestructura en términos marxistas, en el fondo acaban cayendo en una postura más próxima a las teorías funcionalistas de Talcott PARSONS. En ningún momento aparecen claras las posibilidades de contestar y, por tanto, de crearle fuertes contradicciones al sistema de producción y distribución capitalista que aboquen a su desaparición.

No obstante S. BOWLES y H. GINTIS, con el paso del tiempo modifican bastante su pensamiento, pero sin llegar a abandonar claramente sus principios de la correspondencia. Así en una obra posterior, *Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern*

Social Thought (1986), llegan a sugerir que el coste de tener que insistir en cuestiones de orden y disciplina en los lugares de trabajo en un modelo económico no democrático representa una profunda amenaza para el capitalismo y, también, una de las principales fuentes de la ineficiencia de este modelo de producción y distribución. Lo cual quiere decir que ese proceso de modificación de las conciencias a través del sistema educativo para asumir como «natural» ese modelo de relaciones laborales, no logra tanto sus propósitos como podría parecer. Pero lo que ambos autores no llegan a aclarar es cómo se produce la contestación en el ámbito educativo de qué tipo es y qué posibilidades tiene.

Tampoco está clara la naturaleza de las interacciones entre otras esferas de la vida social, además de la económica, tales como la cultural, política y religiosa y las prácticas grupales o individuales con probabilidades de transformar esas estructuras.

Existen, asimismo, en los planteamientos de las teorías de la correspondencia una serie de omisiones acerca del papel que desempeñan dimensiones como el sexo, la raza, las etnias, los nacionalismos, etc. Por consiguiente, no se vislumbra con algún grado de claridad qué papel juegan los movimientos y asociaciones feministas, los colectivos antirracistas, los movimientos nacionalistas, las dinámicas ecologistas, etc., en el interior de los sistemas productivos y de las instituciones educativas.

Si es la institución escolar la que prepara a los seres humanos para no romper con una determinada dinámica económica vigente en una sociedad, lo que no se acaba de comprender bien es que la creación de una mentalidad femenina de inferioridad, tan necesaria en la dinámica de producción del capitalismo, sea una cuestión de menor importancia desde las preocupaciones u objetivos de las instituciones escolares, y que esta tarea sea casi exclusivamente responsabilidad de las familias. Desde los análisis de S. BOWLES y H. GINTIS, el impacto de la institución familiar en la reproducción de la división sexual del trabajo es muy superior al que los centros de enseñanza pueden jugar. Son las experiencias vividas en el interior de las familias las que «facilitan la sumisión de la siguiente generación de mujeres a su *status* inferior en el sistema laboral asalariado y presta a su alternativa —los quehaceres domésticos y la crianza de los hijos— un aura de inevitabilidad, si no es que de deseable» (BOWLES, S. y GINTIS, H. 1981, p. 192).

Tal como Ann Marie WOLPE (1988) hace notar, no se justifica adecuadamente cómo las chicas no van a resultar afectadas por las intenciones de los procesos de escolarización, cómo pueden escapar a las presiones ideológicas que, según la teoría de la correspondencia, constituyen el principal efecto de la enseñanza sobre los muchachos.

Es difícilmente imaginable comprender como los niños en los colegios e institutos a través de diversos *curricula* se preparan claramente para unas modalidades de trabajo y, al mismo tiempo, las niñas se mantienen impermeabilizadas ante esos mismos programas. S. BOWLES y H. GINTIS en ningún momento llegan a vislumbrar y explicar la existencia de

un *curriculum* específico, visible u oculto, para las mujeres en esas mismas instituciones escolares, cuestión esta que análisis posteriores de otras investigadoras e investigadores vinieron a poner de manifiesto con abundantes pruebas.

Por otra parte, tampoco es defendible, como veremos más adelante, que a las chicas, lo mismo que a los chicos, se les pueda imponer tan fácilmente su futuro, y que, por tanto, permanezcan pasivos y aceptando su porvenir de forma inexcusable.

La teoría de la correspondencia también olvida el examen del papel que juega una importante categoría de análisis como es la raza en la dinámica de reproducción y transformación de una sociedad y, en este caso, de la reproducción del sistema económico capitalista. En una sociedad como la estadounidense no es muy de recibo dejar sin considerar el papel que en la dinámica económica juegan las distintas razas y minorías que pueblan aquellas tierras. La exclusión del rol que desempeñan colectivos muy numerosos como los negros, los puertorriqueños, los mejicanos, chinos, etc., en la vida económica y de la función del sistema educativo con estas poblaciones, es algo que no tiene mucha justificación en una propuesta teórica encaminada a explicar cómo funciona una sociedad y cómo se pueden corregir sus deficiencias.

Es obvio que estos colectivos étnicos y raciales tienen derecho a una escolarización, pero lo que estos autores no contemplan es qué sucede en el interior de los centros de enseñanza con los niños y niñas pertenecientes a estos grupos marginados; cómo les afecta un *curriculum* destinado a cualificarlos y socializarlos para una estructura laboral donde ellos y ellas apenas tienen cabida; cómo su experiencia cultural en el interior de sus comunidades es tenida o no en consideración por los planificadores y diseñadores de *curricula*; cómo aceptan lo que la institución escolar les ofrece, etc. Al tiempo que tampoco se detienen a analizar el papel que juegan los profesores y profesoras miembros de estas colectividades o de aquellos que, aun sin ser integrantes de ellas, están sensibilizados por sus problemáticas y mantienen distintos grados de compromiso para con ellas.

Asimismo, las contradicciones y resistencias que existen en las instituciones académicas son obviadas. Se da ya por sentado que se produce la correspondencia y no existe ninguna prevención sobre las contradicciones e inadecuaciones que, dentro de las aulas, se crean en la medida en que las dimensiones de sexo, raza, clase, etc., afectan a todos los participantes en las interrelaciones que en ese espacio educativo tienen lugar.

Otro olvido importante en este modelo es el de la función que cumple la selección cultural, los contenidos con que operan los diversos *curricula* que funcionan en los centros de enseñanza; cómo ese conocimiento es interpretado y convertido en significativo por cada grupo de docentes y estudiantes. La preocupación de esta teoría, como dijimos arriba, se agota en la forma del *curriculum*, ignorando el contenido.

S. BOWLES y H. GINTIS, como subraya Madan SARUP, tienen una visión monolítica de la escuela como una fuerza conservadora, una visión remanente de la tradición funcionalista que ellos pretendían superar (SARUP, M., 1986, p. 48)

Es obvio pensar que cuestiones como las señaladas hasta el momento, pueden alterar y complicar un modelo como el de la correspondencia, donde la única categoría que se tiene en cuenta es la de clase social o, al menos, a la que se le da la primacía, al tiempo que se olvida el papel que en la reproducción desempeña el poder político, el poder cultural y las religiones e instituciones eclesásticas.

Sin embargo, es de justicia recalcar, que la obra de S. BOWLES y H. GINTIS supuso un paso decisivo en la comprensión de cómo funciona el sistema educativo. A partir de aquí se asumió ya claramente que las instituciones escolares, sus modalidades organizativas y sus *curricula* no son algo que tenemos que analizar aisladamente, sino que es necesario contemplarlos en su relación con otros lugares y actividades sociales.

Las rutinas de la vida cotidiana en las aulas y su significado

En las investigaciones y análisis que a partir de ahora se van a llevar a cabo sobre lo que sucede en la escuela, cobra una gran importancia el desvelamiento del *Curriculum Oculto* que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad.

Numerosas investigaciones van a tratar de ver cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza se favorece o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales, o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados.

Un ejemplo característico de este tipo de estudios son los que llevan a cabo autoras como Nancy Rae KING (1976), Mary WILLES (1981), Marina SUBIRATS (1985), etc., que proponen explicaciones de cómo, a través de la socialización escolar, se hace efectiva la *reproducción* de las mentalidades y destrezas convenientes a determinados modelos económicos de producción y distribución.

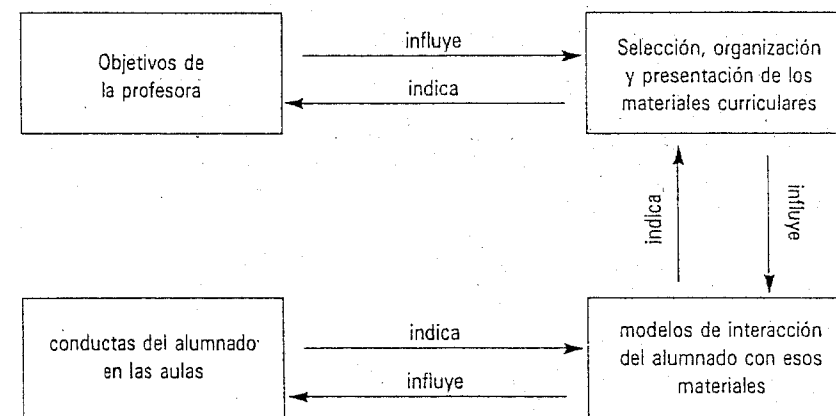
Dentro de este marco teórico de la reproducción, una investigación decisiva es la que realiza Nancy Rae KING (1976) centrada en tratar de desvelar cómo los alumnos y alumnas de la etapa preescolar van adqui-

riendo una serie de destrezas y aprendiendo normas de conducta que tienen algún grado de paralelismo con las que se exigen en otros lugares de trabajo de la sociedad adulta. Para esta labor de investigación va a servir de una metodología de carácter etnográfico; preocupada por interpretar la realidad de las interacciones académicas, por problematizar aquello que es más familiar, por cuestionar las formas organizativas y todas aquellas dimensiones institucionales que se nos ofrecen muchas veces como inevitables. Esta preocupación por la indagación hermeneútica es indispensable para descubrir y descifrar los significados ocultos, por consiguiente, para tratar de hacer explícito el *curriculum oculto*.

Los datos los recoge en una escuela de una pequeña ciudad norteamericana, durante los cursos 1973-74 y 1974-75. La profesora seleccionada tiene diecisiete años de experiencia de trabajo en la etapa preescolar.

La preocupación de Nancy Rae KING es la de entender cómo los objetivos del profesorado acerca de las conductas escolares de los niños y niñas tienen influencia en la selección, organización y presentación de los materiales curriculares y, por tanto, en la interacción del alumnado con esos materiales y con otros comportamientos que se producen en las aulas (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Modelo de interacciones de Nancy Rae KING



Para ello se valdrá de la observación intensiva en las aulas y de numerosas entrevistas a la profesora y a los alumnos y alumnas; pues es clave en este tipo de investigaciones etnográficas el tener constancia de

cómo los participantes perciben su propio comportamiento y el de los demás, cuáles son las explicaciones que ellos se dan a sí mismos, qué motivaciones son las que les llevan a comportarse de una determinada manera, etc.

En concreto, en sus conversaciones con la profesora, trata de obtener información abundante sobre temas como los siguientes:

- «¿Cuáles son las metas educativas más importantes que se plantea para su trabajo con el alumnado en las aulas?
- ¿Cuáles son los comportamientos esenciales que sus estudiantes deben exhibir cuando tengan que iniciar el primer curso de la educación primaria para que puedan tener éxito en ese nivel educativo?
- ¿Puede enumerar de qué forma difieren las conductas del alumnado que tiene éxito del que no cumple con sus obligaciones tan bien?
- ¿Cuáles son las cosas más importantes que los niños y niñas aprenden en preescolar durante las cuatro primeras semanas de escolarización?
- ¿Qué materiales considera más importantes en su clase de preescolar?
- ¿Por qué?
- Si usted pudiese añadir cinco cosas a su clase, ¿cuáles elegiría?, ¿Por qué?
- Si tuviese que deshacerse de cinco cosas de su clase, ¿qué haría sin ellas?
- ¿Por qué?
- ¿Por qué prepara su clase de esta manera?»

(KING N. R., 1976, p. 102).

Esta investigadora, también se preocupa mucho por recoger datos acerca de las actitudes de alumnos y alumnas hacia el centro escolar, de sus interacciones con los materiales existentes en las aulas, de cómo perciben que necesitan comportarse si desean ser evaluados positivamente por la profesora. En este sentido las múltiples entrevistas que hace a los niños y niñas giran alrededor de los siguientes interrogantes:

- «¿Qué hace el alumnado en preescolar?
- ¿Qué es lo que más te gusta en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que menos te gusta en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas importantes has aprendido en preescolar?
- ¿Cuál es la diferencia entre tus comportamientos en el centro y en tu casa?
- ¿Puedes nombrar algunas cosas que existen en tu clase?
- ¿Qué cosas son las que más te gusta utilizar? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las cosas que menos te gusta utilizar? ¿Por qué?
- Nombra una cosa de la clase que desearías llevar a tu casa, si pudieses»

(KING, N. R., 1976, p. 104)

Al comienzo del curso, la profesora en el boletín de presentación a las familias especifica claramente que los materiales están organizados

para proporcionar un ambiente de interés, pero cuidándose de no sobrecargarlo, y que ha establecido una organización de los espacios escolares de manera que influyan en las interacciones del alumnado con las cosas que allí existen.

Sin embargo, muy pronto la observadora vislumbra que, a pesar de un emplazamiento de los materiales bastante bueno, raramente se permitía el acceso del alumnado a ellos. Una de las explicaciones viene dada por la organización temporal que rige las tareas escolares. El horario escolar muy pronto se muestra férreamente dividido entre dos modalidades de acción: el juego y el trabajo. El alumnado únicamente podía elegir materiales en los períodos de juego o de «tiempo libre».

Se eligió la etapa preescolar para investigar pues representa el primer contacto de los niños y niñas con las instituciones escolares; salen de su familia por vez primera y entran en un ambiente totalmente desconocido. Ello permitía averiguar cómo el alumnado construye los significados de las actividades que realiza en el interior de estos centros educativos.

Así, a través de las contestaciones dadas en las entrevistas, se puede concluir que las actividades que se realizan en la institución escolar no tienen significados intrínsecos, sino que le son asignados por los alumnos y alumnas dependiendo del contexto en que se llevan a cabo. De este modo, la categoría «trabajo» abarca aquellas tareas que se realizan por indicación del profesorado, o cuando éste las inicia y realiza su seguimiento. Acostumbran a ser actividades obligatorias y está penalizado el no participar en ellas. Estas tareas también se suelen realizar por todo el colectivo estudiantil al mismo tiempo y para producir similares o idénticos resultados.

Por el contrario, bajo el epígrafe de «juego» se hallan todas las actividades voluntarias, que ellos y ellas pueden iniciar y variar, y que el profesorado no controla, ni evalúa. Generalmente las actividades de juego van a ser voluntarias y se realizan una vez finalizadas las tareas escolares obligatorias, las actividades de trabajo. Existe además la curiosa coincidencia de que, pese a que tanto los teóricos de la educación y de la psicología, como el propio colectivo docente, le dan muchísima importancia al juego en este estadio del desarrollo infantil, es una de las actividades a las que menos tiempo se dedica en los centros de educación preescolar.

En correspondencia con estas categorías, los recursos se encuentran también etiquetados como «materiales escolares» y «juguetes». Los primeros son aquellos que el alumnado emplea bajo la dirección de la profesora. Entre estos materiales se incluyen, por ejemplo, los libros, el papel, los lápices, ceras, pegamentos y tijeras. Son materiales sobre los que los niños y niñas apenas disponen de posibilidades de elección ni de utilización. Incluso las mesas y las sillas existentes en el aula fueron asociadas a este grupo de materiales y, por ello, en los períodos de tiempo libre el alumnado procuraba evitar su contacto.

Bajo el epígrafe de juguetes, sin embargo, encontramos aquellos materiales con los que pueden interaccionar de una manera libre, que pueden elegir y dejar cuando deseen, pero, eso sí, sólo en el tiempo que resta

después de haber finalizado las actividades de trabajo. Aquí el alumnado enumera, entre otras cosas, los triciclos, muñecas, casitas de muñecas, coches, trenes y pelotas. Lo que es de notar es que estas actividades no se realizan bajo la supervisión de la profesora. Así por ejemplo, «cuando Patrick golpeó una nota en el piano durante el período de tiempo libre,... Mrs. Burke le dijo que no tocara el piano porque eso 'no es un juguete'» (KING, N. R., 1976, p. 128).

Ambas categorías, trabajo y juego, son muy significativas para los participantes en el aula; se utilizan abundantemente para ordenar sus actividades diarias. Los alumnos y alumnas, sin necesidad de que se les dijese lo que era trabajo o juego, iban constatando a través de las reacciones de la maestra, que unas actividades eran más importantes que otras y, sobre esta base, iban paulatinamente descubriendo el «valor real» de cada tarea. Las actividades de trabajo son las que se consideran importantes, mientras que las de juego el alumnado piensa que la profesora no las valora. Esto explica por qué cuando se pide a los niños o niñas que digan qué han aprendido en un determinado período de tiempo en el colegio, sólo respondan con aquellas cosas que la profesora etiquetó como trabajo. Únicamente tienen consciencia de aprendizajes que la profesora valora y verbaliza.

El alumnado aprendió pronto, por ejemplo, cuándo se podía acceder a los materiales y a cuáles específicamente, qué colores elegir y cuáles no para emplear en un dibujo concreto, etc., a pesar de estar todos los materiales situados «atractivamente como una invitación aparente a los niños para reaccionar y relacionarse con ellos» (APPLE, M. W. y KING, N., 1983, p. 49).

Asimismo se constató, mediante esta investigación, cómo todos los integrantes del colectivo estudiantil preferían «acabar a tiempo» sus tareas que «hacerlas bien», debido a los comportamientos que ante tales acciones adoptaba la profesora.

Es a través del fruto de interacciones como las que venimos señalando como se aprende el *papel de ser estudiantes*.

Debemos recordar, sin embargo, que los modelos de autoridad y de intervención educativa similares a los de esta profesora no son exclusivamente de su responsabilidad. El profesorado en su trabajo pedagógico se encuentra con limitaciones estructurales y modelos organizativos ya decididos por otras instancias, al tiempo que con modas pedagógicas y psicológicas que contribuyen a determinar su trabajo. Las expectativas que la sociedad se forma, las experiencias de las familias, en una palabra, el contexto social influyen en las valoraciones de muchas de las actividades e interacciones que tienen lugar en los centros de enseñanza. Como reconocen Rachel SHARP y Anthony GREEN, «las posibilidades objetivas de una determinada situación pueden hacer que la acción social del profesorado resulte mucho más diferente de lo que ellos pretendían» (SHARP, R. y GREEN, A., 1975, p. 31).

Una actividad como el juego es sintomática de esta realidad en cierta medida condicionada. El juego y los juguetes van a gozar de un discurso oficial que prima su importancia, frente, por otro lado, a una concepción práctica en la vida cotidiana que los considera no rentables, improductivos. Esta valoración negativa se va a reforzar además por las propias familias. No podemos olvidar la presión que éstas realizan sobre la institución escolar. Son numerosas las profesoras y profesores que reconocen que se ven forzados a estimular ciertos aprendizajes porque las familias insisten.

La institución escolar, (incluso las de preescolar o educación infantil) se ve sometida a modelos de actuación provenientes de otras esferas, en el caso que nos ocupa, de la económica. Las misma N. R. KING confirma ciertos paralelismos de la escuela con los ámbitos económicos de producción y distribución. En esta línea, destaca que una de las características del trabajo en las aulas es la *estandarización*, similar a la de los productos de muchas fábricas. Los alumnos y alumnas se ven abocados, ya desde sus primeros contactos con el sistema educativo, a trabajar con materiales, realizar actividades cuyo producto final tiende a la uniformidad; tienen que acabarlos de la misma forma y en períodos análogos de tiempo. Incluso las interacciones personales que se producen en estos centros docentes favorecen el desarrollo de características personales y de respuestas emocionales bastante parecidas (KING, N. R., 1976, p. 194).

En el fondo, no estamos muy alejados de una representación de la institución escolar como una fábrica, donde el alumnado se ve incitado a pensar de la misma forma, a producir los mismos resultados y en idéntico espacio temporal, a aceptar las mismas recompensas y sanciones, a ser juzgado por autoridades externas y con unos parámetros que muchas veces no comprende. Algo que nos recuerda también las críticas de John DEWEY cuando se lamenta de cómo la escuela mata la originalidad e inculca una excesiva docilidad (DEWEY, J., 1978).

N. R. KING pretende, con esta investigación, comprobar cómo existe una cierta correspondencia entre las demandas de la esfera económica y muchas de las características de la vida que tiene lugar en las aulas. «La estructura del contexto social y las demandas de los procesos de trabajo, entonces, *determinan los rasgos de personalidad* requeridos para tener éxito en las aulas de los centros de preescolar (la cursiva es mía)» (KING, N. R., 1976, 199). Es asegurando ya desde la infancia la reproducción de una determinada conciencia, como las empresas preparan la próxima generación de trabajadores y trabajadoras.

En resumen, como escriben M. W. APPLE y N. R. KING, «a través de las primeras clases de un jardín de infancia se enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, así como las vicisitudes de la vida en los ambientes institucionales. La finalidad que tienen estas lecciones es la aceptación progresiva de un modo natural de lo que es el conocimiento importante o poco importante, del trabajo y del juego, de la normalidad y de la divergencia» (ídem, p. 49). Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas como se van construyendo los significa-

dos de los objetos y de las situaciones, como se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora.

Como vemos, las influencias de los análisis de S. BOWLES y H. GINTIS son patentes.

Dentro de este modelo de la reproducción, (centrada en la adquisición inconsciente de una serie de destrezas y habilidades que son necesarias para sobrevivir con algún grado de éxito en el sistema educativo y, lo que es más decisivo, el día de mañana en el ámbito de las relaciones laborales adultas) es también digna de señalar la investigación que en el Reino Unido lleva a cabo Mary WILLES (1981). Su preocupación fundamental estriba en averiguar de qué manera los niños y niñas aprenden a participar como alumnos y alumnas en la dinámica y el discurso de las aulas; en virtud de qué aprenden las reglas y costumbres de los juegos y tareas que jugarán y desenvolverán, con distintos grados de éxito, a través de un período de escolarización que va a ocupar al menos ocho o diez años de sus vidas.

La inmensa mayoría de las actividades, tanto libres como regladas, que el alumnado realiza en los centros escolares se acomodan a normas, por lo general, implícitas, aunque a veces también explícitas, que éste necesita conocer, si no quiere enfrentarse a problemas más o menos importantes.

Así, por ejemplo, la diferencia entre una estudiante que ya lleva varios cursos de permanencia en un centro escolar y un novato radica, ante todo, en que aquélla ya descodifica automáticamente las intenciones de sus enseñantes, mientras que el segundo se puede llegar incluso a angustiar tratando de averiguar cuáles son las verdaderas exigencias y condiciones de realización del trabajo que se le encomienda.

El alumnado recién incorporado al sistema de enseñanza «está obligado a aprender cómo interpretar lo que sus docentes dicen, qué constituye las respuestas apropiadas y aceptables, cómo y cuándo hacer las contribuciones individuales que el profesorado reconoce como encomiables» (WILLES, M. 1981, p. 51).

Estos aprendizajes tienen lugar muy pronto; en la práctica podemos decir que son las primeras lecciones que los niños y las niñas van a realizar fuera del marco de la familia; representan sus primeras incursiones a un mundo mucho más amplio, y se puede decir que, en muchas ocasiones, para un número importante de estudiantes pueden llegar a significar el inicio de un proceso de etiquetado del que muy difícilmente se van a poder librar.

Desde la Escuela Infantil (su primera toma de contacto con la institución educativa) cada nuevo niño y niña va a tener entre sus primeras e inexcusables tareas la de aprender el «rol de estudiante». Necesita aprender cuáles son sus derechos, cuándo los puede ejercer y cómo, e incluso, en qué momentos y circunstancias tiene que renunciar a ellos. Conocer qué es ser estudiante es comprender qué esperar de los *curricula* que se

desarrollan en el marco de la educación institucionalizada y qué se espera de ellos y ellas como alumnos y alumnas.

M. WILLES, siguiendo un modelo de investigación encuadrado bajo la órbita de lo que se viene llamando la investigación etnográfica, realiza observaciones intensivas en una Escuela Infantil situada en una ciudad industrial del interior de Inglaterra y que admite estudiantes que tienen cumplidos los 3 años de edad. Se trata de un centro educativo que goza de gran reputación debido a los proyectos curriculares de corte liberal que desarrollan y a los modelos progresistas de organización que tienen establecidos.

El alumnado está distribuido en grupos, de diez o doce miembros, a los que es costumbre otorgar la denominación de «familias». Cada estudiante aprende muy pronto que pertenece a la «familia» de una profesora o de un profesor concreto.

Todas las actividades que se llevan a cabo tanto fuera como dentro de las aulas se desarrollan siguiendo un orden determinado y que el colectivo estudiantil ya en sus primeras semanas aprende a anticipar. Saben muy pronto describir el orden en que se realizan las actividades y juegos de cada sesión escolar.

Esta investigadora constata, también, que no reciben la misma atención los momentos de juego que las actividades más «académicas»; las pruebas que lo confirman las obtiene a través de registros de las interacciones verbales del profesorado con los niños y niñas en el curso de tales actividades. En los momentos de juego, pese a que éste es percibido por las profesoras como de capital importancia, las interacciones verbales eran, en su mayor parte, de una calidad muy pobre. El colectivo docente percibía la supervisión del juego como necesaria, pero a un nivel de ideas teórico, mientras que era solamente en presencia de las actividades que el grupo estudiantil realizaba sentado en sus sillas y mesas, las más regladas y previstas en la planificación curricular, cuando el profesorado se dedicaba a ejercitar las destrezas profesionales aprendidas en los cursos de formación y las adquiridas como fruto de la experiencia (WILLES, M., 1981, p. 54).

La experiencia cotidiana en las instituciones escolares, y en este caso más concreto en la Escuela Infantil, viene a confirmar y a reforzar normas y costumbres que los adultos consideran indispensables, sin pararse a pensar en lo que realmente suponen, su verdadero valor y su necesidad. Así cualquier niño o niña, mediante las interacciones (en especial las no verbales) con los adultos y, por tanto, con el profesorado, va a comprender que si se está siendo el centro de interés de un adulto es necesario parar, prestar atención, preocuparse por atender a lo que los demás realizan.

Casi todos los estudios etnográficos vienen constatando cómo las reglas y rutinas por las que se gobierna la vida en el interior de los centros y aulas escolares no acostumbra a verbalizarse de una manera clara, ni, mucho menos, a razonarse, sino que más bien se establecen y asimi-

lan por las interacciones que en ese nicho ecológico tienen lugar. Interacciones en las que el colectivo estudiantil mantiene un rol caracterizado por la subordinación y dependencia de su profesorado.

La obsesión por enseñar a obedecer a los superiores jerárquicos tiñe buena parte de las intencionalidades de los docentes. Éstos «mantienen un rol dominante, lo relajan sólo de una manera intermitente, y según sus propios deseos» (WILLES, M., 1981, p. 59). Por consiguiente, el colectivo estudiantil muy rara vez se va a ver obligado a tomar iniciativas y las posibilidades de realizar elecciones reales son también muy escasas. De esta manera, el alumnado pronto se autodefine a sí mismo con capacidades excesivamente limitadas, sin posibilidades y, por tanto, al servicio de las iniciativas de sus superiores jerárquicos.

Los juegos infantiles que reproducen las funciones de profesoras y profesores y las mismas descripciones que el alumnado realiza sobre el trabajo de sus docentes ponen de manifiesto cómo, ya desde esta etapa infantil, se introyecta este rol como el de aquella persona que organiza y controla, y que tiene derechos. Rara vez esta descripción coincide con la que de su propio trabajo realiza cada enseñante. Una vez más vemos cómo poco a poco se va preparando a las nuevas generaciones con las destrezas y disposiciones que necesita un determinado modelo económico de producción y de relaciones laborales.

Vemos cómo también en esta investigación se siguen asumiendo, de una manera implícita, las figuras de alumno y alumna como las de unos personajes pasivos sobre los que la escuela escribe con éxito. Asimismo no se indaga hasta qué punto dentro del colectivo de docentes existen discrepancias y líneas alternativas de trabajo, ni se consideran las diferencias entre las atenciones y tareas que se encomiendan a los niños y a las niñas, ni las peculiaridades de sus respuestas y comportamientos.

La investigación de Mary WILLES puede, por tanto, ser cobijada dentro del paraguas de las teorías de la correspondencia, al igual que la que más recientemente llevó a cabo Marina SUBIRATS, en este caso tratando de ver las peculiaridades de los modelos de socialización diferenciados a los que se somete a niños y niñas.

En este tipo de investigaciones que tratan de clarificar de qué modo las niñas y las adolescentes son «preparadas» para destinos futuros caracterizados por un desempeño de actividades con menor prestigio y de sumisión al estamento masculino, es preciso también un esfuerzo por establecer una distinción entre «sexo» y «género», conceptos que muchas veces se acostumbra a emplear en forma de sinónimos. Existe, sin embargo, una importante distinción entre ambos vocablos. Es preferible recurrir a la palabra «sexo» con un significado referido a los aspectos puramente biológicos, o sea, cuando se menciona en contextos temáticos de carácter fisiológico, anatómico, genético, hormonal, etc. Mientras que el término «género», si queremos expresarnos con precisión, se debe usar cuando mencionamos dimensiones o aspectos de carácter no biológico, en los momentos en que nos referimos a las diferencias

socioculturales entre hombres y mujeres, por ejemplo, acerca de las disparidades o similitudes en torno a intereses, aptitudes, conductas, aspectos estéticos, etc. La palabra género viene utilizándose en general y, por supuesto, en el contexto de estas investigaciones, referida a etiquetas que se establecen en el marco de una sociedad concreta, fruto de una forma de funcionamiento social específica. Existen asimismo autoras y autores que optan por el empleo del vocablo «sexista» a la hora de mencionar las discriminaciones que de minusvaloración y subordinación sufren las mujeres como resultado de su pertenencia al sexo femenino. El sexismo viene a ser, en analogía con el vocablo «racista», la traducción de una concepción de la mujer como ser inferior y, por tanto, necesariamente sometido al hombre, digna de puestos laborales de menor jerarquía y, en consecuencia, con menores prestaciones económicas y culturales que sus pares del otro sexo.

Dentro de nuestro entorno cultural vienen siendo empleados ambos términos, «género» y «sexismo», aunque últimamente la palabra «género» está cobrando mayor frecuencia de uso. Lo que es unánime, es que las dos denominaciones tratan de dejar de manifiesto que la mayor parte de los objetos, características y funciones que las distintas culturas y sociedades vienen asociando como propias de un determinado sexo, lo son como fruto de la peculiaridad de procesos culturales, pero que, de ninguna forma, son consustanciales o fruto de una determinada biología o fisiología.

En la investigación que nos ocupa, M. SUBIRATS opta por la denominación «código de género», traspasando a este ámbito de estudio la terminología y conceptualización que elaboró Basil BERNSTEIN, para referirse a las formas, contenidos y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles con los que los individuos jóvenes entran en contacto con el fin de llegar a una identificación personal en términos de hombre o mujer. Códigos de género que sufren modificaciones y se tiñen con peculiaridades en función de variables como clase social y raza o etnia, y de los contextos sociales e históricos en los que se vive. Con anterioridad, otra autora británica, Madeleine MACDONALD (1980), ya había realizado esta misma conceptualización de los «códigos de género».

La constancia de un tratamiento diferenciado para cada uno de los dos sexos era patente en el caso del sistema educativo en el Estado Español hasta no hace mucho tiempo. Existían instituciones distintas según estuviesen destinadas a niños o niñas, incluso titulaciones explícitamente destinadas a los hombres, a las que las mujeres tenían vetado el acceso. Esto que puede parecer tan lejano, especialmente a las generaciones más jóvenes, no lo es tanto. De hecho, es con la Ley General de Educación de 1970, cuando se establece un marco legal que hace posible corregir las discriminaciones que de acceso a centros educativos y a titulaciones tenían las mujeres; su plasmación práctica fue una tarea bastante ardua de años posteriores.

La investigación que esta autora realiza en 1983 versa sobre los efectos no previstos de una estrategia de enseñanza-aprendizaje seguida en centros de educación preescolar en la ciudad de Barcelona con alumnado comprendido entre los 4 y 6 años de edad. Los centros seleccionados están ubicados en la propia capital, y ninguno en el ámbito rural, y tienen a su frente un profesorado joven que declara que no ejerce ningún tipo de discriminación, ni de diferencias, de manera consciente, entre niños y niñas.

Una de las primeras constataciones que aparecen, tras realizarse los análisis de las interacciones verbales captadas en las aulas en las que intervenían las maestras y los maestros, es que «*el código de género femenino está afectado por una negación constante*, perfectamente identificable en el uso del lenguaje» (SUBIRATS, M., 1985, p. 94). El vocablo con el que se hacían referencias al alumnado era siempre el de *niños*, con independencia de que el destinatario de la comunicación fuese un grupo de niñas. Así por ejemplo, cuando se pregunta a una de las docentes cuántos niños y niñas tiene en su aula, manifiesta desconocer su número e incluso admite que tal cuestión nunca le había preocupado. Otra ilustración de esta problemática es la que tiene lugar cuando, en otra clase, la profesora dice: «ahora los niños podrán ir al patio» y una niña pregunta a su vez «¿y las niñas?», la maestra responde con una irritación visible que ese vocablo lo emplea también incluyendo en él a éstas.

Sin embargo, no estaría de más recordar cómo Simone de BEAUVOIR no aconseja esta univocidad de lo masculino y femenino en un mismo vocablo en nuestra actual situación, dado que «en los registros municipales y en las declaraciones de identidad los términos *masculino* y *femenino* aparecen simétricos de una manera completamente formal. La relación entre los dos sexos no es la de dos electricidades, la de dos polos: el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro, hasta el punto de que en francés se dice «los hombres» para designar a los seres humanos, puesto que el sentido singular de la palabra *viril* se ha asimilado al sentido general de la palabra *homo*. La mujer aparece como lo negativo, ya que toda determinación le es imputada como una limitación sin reciprocidad» (BEAUVOIR, S., 1970, p. 11). En una situación social donde las actividades, características y peculiaridades de las mujeres son consideradas como de menor interés, la utilización permanente de nombres genéricos lleva a que todas esas discriminaciones y minusvaloraciones nunca tengan fácil su acceso a un nivel consciente y, por tanto, no se promueva una reflexión sobre el verdadero significado de tales discriminaciones.

Los resultados de este estudio nos muestran claramente cómo en estas escuelas se penaliza todo lo relacionado con lo femenino. De este modo actitudes que tradicionalmente se vienen ligando a un determinado género, el femenino, tales como la coquetería, la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, etc., son sancionadas por los profesores e, incluso por las profesoras, con tonos irónicos y siempre dejando entrever una valoración negativa, especialmente si los producto-

res de tales conductas son niños. Este colectivo docente investigado, en general, emite calificativos referidos a las niñas como los siguientes: son «más tontitas», «más modositas», «más buenecitas», más preocupadas por su peinado y sus lacitos, etc., recurriendo a los diminutivos con un afán peyorativo.

Todas las conductas que hagan referencia a formas estereotipadas de feminidad no se van a permitir y, al contrario, los comportamientos considerados propios de los niños se van a reforzar. Por tanto, no sólo no se trata por igual a niños y niñas, sino que se imponen como patrones a imitar por ambos sexos las conductas consideradas como masculinas. Y, es curioso que quienes ponen un mayor énfasis en «corregir» los comportamientos femeninos de las niñas son las propias profesoras; «algunas de ellas tienen un concepto más peyorativo que los maestros del comportamiento de las niñas» (SUBIRATS, M., 1985, p. 99).

Asimismo se puede constatar cómo la presencia de las niñas en las aulas es muchas veces ignorada. Los niños reciben una mayor atención que ellas. El número de frases y palabras, tanto de los maestros como de las maestras, intercambiadas con niños y niñas, arroja un saldo mucho más alto a favor de los primeros; «en las aulas observadas, las proporciones de palabras dirigidas a niños/niñas fueron de 220/100, 191/100, 172/100, 150/100, 256/100, es decir, en todos los casos una amplia diferencia de atención a los niños» (SUBIRATS, M., 1985, p. 96), y pese a que en algunas aulas era superior el número de niñas que de niños.

Otro dato más preocupante aún, si cabe, que sirve para constatar cómo a los niños y niñas se les siguen reforzando determinadas conductas relacionadas con su género, es el que nos confirma que «la insistencia en la adquisición de competencias escolares es menor para las niñas, sobre todo en los momentos importantes: los referidos a los aprendizajes técnicos y a la adopción de hábitos intelectuales, aunque se trate de aprendizajes y de hábitos tan elementales como los que se transmiten a los 4, 5 y 6 años» (SUBIRATS, M., 1985, p. 98).

En esta misma línea van los resultados de Ronald KING (1978) en su estudio sobre escuelas infantiles en el Reino Unido. Demuestra cómo el desarrollo de determinadas aptitudes sociales se favorece a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a las que se recurre en determinadas materias escolares. Y cita, a título de ejemplo, el registro de observaciones en las aulas como las siguientes: un alumno encontró un caracol en una caja de arena húmeda. La profesora aprovechó entonces la ocasión para dirigir la atención del grupo de estudiantes sobre sus cuernos y «la casita que llevaba encima». Cuando una niña quiso tocarlo, la maestra se lo impidió diciendo «Huy, no lo toques, es muy viscoso y está muy pegajoso; que uno de los niños lo coja y lo deposite fuera» (KING, R., 1978, p. 43). Es obvio que comportamientos como los de esta profesora sirven para crear y reforzar el miedo de las niñas a los animales y bichos y, por tanto, contribuyen a frenar su curiosidad científica.

Otro registro del que nos da cuenta este mismo investigador testimonia cómo tampoco las temáticas técnicas se consideran apropiadas para la mujer. Así cuando en un aula de preescolar una niña está intentando quitarle a un niño un *puzzle* que representa un avión, la profesora se lo impide, explicándole que «a los muchachos les gustan los aeroplanos» (KING, R., 1978, p. 68). Se definen de este modo intereses distintos para cada uno de los dos géneros, como si estuviesen inscritos en sus códigos genéticos.

Es mediante prácticas educativas similares a las que nos venimos refiriendo como estamos sentando las bases de un autoconcepto, e incluso podemos decir de un *autoodio*, y de un nivel de aspiraciones que van a jugar contra la mujer.

Reproducir los códigos masculino y femenino, especialmente de una manera poco visible, por no decir, oculta, significa privilegiar a unas personas frente a otras y, en concreto, a los hombres frente a las mujeres. Restarles posibilidades a ellas tanto hoy como el día de mañana.

M. SUBIRATS no asume, teóricamente, «que la escuela sea institución inamovible y que *necesariamente* haya de reproducir características capitalistas y patriarcales» (SUBIRATS, M., 1985, p. 91), sino que, por el contrario, en todo marco de relaciones sociales, como fruto de las contradicciones que allí se generan, existe el conflicto. Sin embargo, en su trabajo en ningún momento avanza ejemplos de resistencias, ni las posibles contradicciones que hacen factible dejar de ver el sistema educativo condenado a la reproducción.

En este marco teórico de la correspondencia vemos cómo, mediante las estrategias metodológicas que rigen la vida escolar, se crean y refuerzan los necesarios patrones de conducta vinculados a las distintas clases sociales, se promueven pautas de identificación sexual y racial que permiten a los alumnos y alumnas ir de manera paulatina preparándose y relacionándose «convenientemente» con la posición que el día de mañana van a ocupar en el proceso jerárquico de producción capitalista.

Sin embargo, este modelo de análisis de las instituciones escolares supone un avance frente al de L. ALTHUSSER, ya que nos esboza con mayor detalle cómo se produce esa reproducción a través de las actividades que tienen lugar en el aula. Pero, a pesar de ello, se sigue aceptando el papel pasivo de los agentes de la educación: alumnado y profesorado fundamentalmente, así como de las propias familias. No se ofrecen, en la práctica, posibilidades de contestación y de transformación de una realidad que se nos presenta como ininfluenciable e inalterable.

La reproducción cultural

Otro modelo que también trata de explicar la función de la institución escolar como reproductora del orden social y cultural establecido es el de Pierre BOURDIEU. Incluso una de sus obras más importantes realizada en colaboración con Jean-Claude PASSERON lleva como título *La repro-*

ducción (1977), trabajo en el que ambos se dedican a elaborar una teoría de funcionamiento del sistema educativo y a explicar de qué manera éste juega un papel decisivo en la perpetuación de la sociedad capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social.

El análisis teórico que estos autores realizan, parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y que esta jerarquización se mantiene y perpetúa a través de lo que denominan la *violencia simbólica*. Término este que, según ambos investigadores especifican, «indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta» (BOURDIEU P. y PASSERON, J.-C. 1977, pp. 37-38) y su incorporación como parte de una *teoría general de la violencia*, pero *de la violencia legítima*. De aquí, que su propuesta teórica sea conocida también por otros autores como *teoría de la violencia simbólica* (LAKOMSKI, G., 1984).

Esta teoría tiene como pretensión comprender y dar respuesta a tres cuestiones decisivas:

1. Cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante;
2. Por qué sólo ciertos grupos sociales pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante.
3. A través de qué mecanismos la naturaleza arbitraria de ciertas normas, costumbres, contenidos y valores obtiene un fuerte grado de consenso y, por consiguiente, su legitimación y, de esta manera, condiciona decisivamente los procesos de socialización, en especial de las generaciones más jóvenes.

Desde la década de los sesenta, la institución escolar viene siendo objeto de análisis diversos que acostumbran a coincidir en señalar, por una parte, que el fracaso escolar y el abandono de las instituciones de enseñanza afecta en unos porcentajes muy superiores a los hijos e hijas de determinadas clases y grupos sociales, los que en la estructura jerárquica de cada sociedad ocupan los niveles de menor poder y prestigio; y, por otra, que el colectivo estudiantil que alcanza las etapas superiores del sistema educativo y las especialidades más prestigiosas en los estudios universitarios, es descendiente de las familias que gozan de mayor poder y prestigio. Por lo que a Francia concierne en el momento en que P. BOURDIEU construye su propuesta teórica, los trabajos de Christian BAUDELLOT y Roger ESTABLET (1976) venían a aportar en esta línea datos decisivos de carácter cuantitativo.

No debemos olvidar la permanencia en la cultura francesa y, en general, en todas las sociedades occidentales de una ideología jacobina, sobre la que vinieron descansando las críticas del sistema educativo, e incluso, las reformas que de tal sistema realizaron la mayor parte de los gobiernos. Esta ideología denuncia las desigualdades de oportunidades de que son objeto muchos grupos sociales, pero a su vez, deposita una

excesiva confianza en las instituciones escolares como compensadoras de esas desigualdades sociales. A juicio de P. BOURDIEU, ésta es una de las razones que nos incapacitan para descubrir la educación institucionalizada como conservadora y realmente injusta, aunque de una manera formal aparezca como equitativa (BOURDIEU, P., 1966). De esta forma, aunque nos encontramos ante una ideología que aparentemente critica un modelo de sociedad y su sistema político, en el fondo sus resultados no hacen otra cosa que legitimarlo. Los productos de las reformas educativas que tales políticas llevan a cabo, una y otra vez, siguen sin modificar de una manera decisiva los valores que las instituciones académicas fomentan; los contenidos culturales que imponen, los métodos pedagógicos que avalan, los criterios de selección y control, los procedimientos de orientación, etc., contribuyen a seguir beneficiando a los grupos sociales más favorecidos y a perjudicar a los más desfavorecidos.

La equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho. El resultado de una propuesta curricular que no asuma claramente que los alumnos y alumnas no llegan a los centros escolares como *tabula rasa*, sino que son personas que ya recibieron en su familia y en su entorno, vía lo que podemos denominar una educación incidental o no formal, por una parte, un cierto capital cultural, y por otra, unas expectativas y actitudes acerca de lo que es y qué esperar de la cultura, va a estar contribuyendo decisivamente a la reproducción de las actuales relaciones de clase y de la estructura jerárquica correspondiente.

Los trabajos que venía realizando en Francia el *Centre de Sociologie Européenne* demostraban la importancia de los conocimientos y de las disposiciones en relación con la cultura como determinantes en el éxito escolar. Entre las conclusiones que estas investigaciones hacían públicas se hallaban las siguientes:

- A) El éxito escolar del alumnado depende en gran medida de la familiaridad con la cultura; y esta familiaridad mantiene una dependencia con los certificados o títulos escolares paternos o maternos.
- B) Esta relación entre éxito escolar y nivel cultural depende, en gran medida, de técnicas y métodos de trabajo intelectual que no acostumbran a ser impartidos en las instituciones de enseñanza, lo que se convierte en una desventaja decisiva para las clases sociales culturalmente más desfavorecidas, ya que no pueden ayudar a sus hijos e hijas a solventar estas lagunas.
- C) El análisis de los criterios implícitos de los que se valen los profesores y profesoras para emitir sus juicios, valoraciones y apreciaciones, ponen de relieve la importancia que en ellos ejercen características propias de las clases más altas tales como: la expresión hábil y brillante, la elocuencia, el distanciamiento, la poca rigidez, el estilo, etc. Dándose la paradoja de que la institución académica desvaloriza lo que es propiamente escolar (de ahí la fre-

cuencia de comentarios reprochando a un trabajo el ser escolar) y aprecia y recompensa lo que no puede ser adquirido más que en la dinámica de los aprendizajes extraescolares, y, de manera especial, en la familia (CHAPOULIE, J. M. y MERLLIÉ, D., 1972).

Si en algo se vino esforzando la educación más conservadora fue en procurar difundir y convencer, de manera especial a los propios fracasados del sistema educativo, con una *ideología del don*. Ésta al considerar las aptitudes y disposiciones personales como innatas y, por consiguiente, los éxitos escolares y profesionales como fruto de esta dotación genética y del esfuerzo personal, contribuye de modo irremplazable a perpetuar la estructura vigente de relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando las responsabilidades de carácter más colectivo.

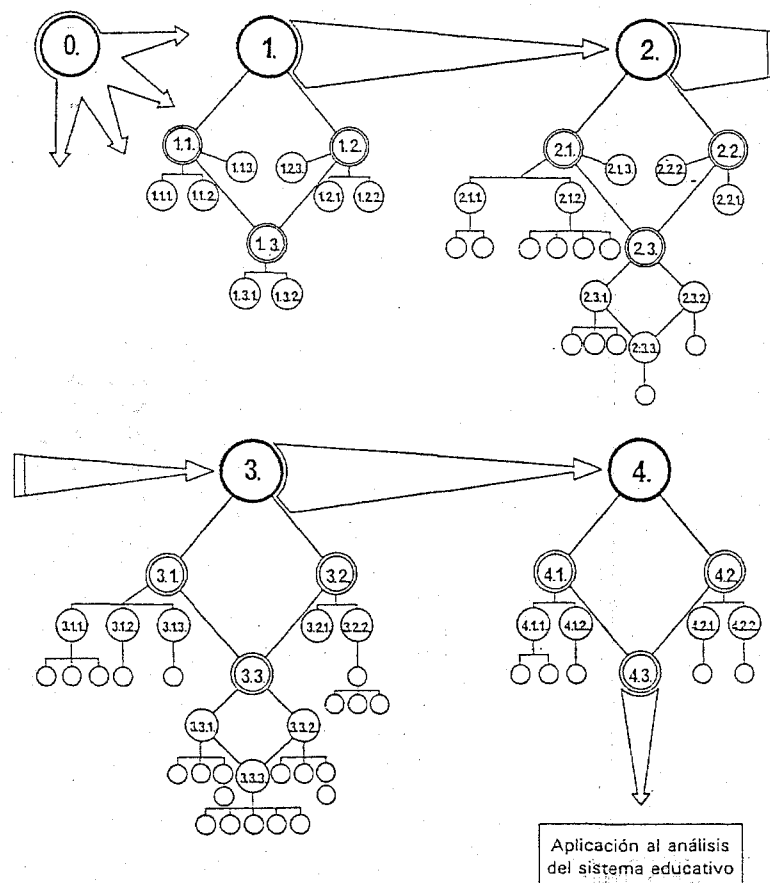
La teoría de la violencia simbólica viene a tratar de darle una explicación a esta desigualdad en los éxitos y fracasos en las instituciones educativas; pretende indagar a través de qué procesos objetivos los niños y niñas de las clases y grupos sociales más desfavorecidos son sancionados negativamente y van siendo excluidos de una manera continuada del sistema de enseñanza.

La formulación de esta teoría, cuya presentación es excesivamente formalista (al estilo de la estructura del tratado de *Ética* de Benedictus DE SPINOZA), consta de cinco proposiciones principales con numerosas subproposiciones y escolios. Todo ello estructurado de manera jerárquica y unidireccional tal como indica el mismo «plano» que los autores elaboran para facilitar la lectura de *La reproducción* (véase Cuadro 3). Las proposiciones están referidas a las siguientes cuestiones: la numerada como cero a la definición de «violencia simbólica», la primera a la «acción pedagógica», la segunda a la «autoridad pedagógica», la tercera al «trabajo pedagógico» y la cuarta al «sistema de enseñanza».

Esta teoría asume que las divisiones en clases y grupos sociales, y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que ellas descansan son mediadas y reproducidas a través de la *violencia simbólica* (0). O sea, cuando el poder que detenta una clase social se utiliza para imponer una definición del mundo, para definir significados y presentarlos como legítimos, disimulando el poder que esa clase tiene para hacerlo y ocultando, además, que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase. Así, esta violencia simbólica «refuerza con su propio poder las relaciones de poder sobre las que ella se basa, y así contribuye, como WEBER subraya, a la 'domesticación del dominado'» (BOURDIEU, P., 1977, p. 115). La cultura se halla, por tanto, mediada por los intereses de clase.

Esta violencia simbólica se va a ejercer muy directamente mediante la *acción pedagógica* (1). De hecho P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON declaran de manera explícita que «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. 1977, p. 45). Dentro de la consideración de acción pedagógica entran todos los

Cuadro 3. Esquema de las jerarquías conceptuales utilizadas por P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, de las relaciones lógicas y de las correspondencias entre las proposiciones



intentos de instrucción, bien sean los que lleva a cabo la propia familia u otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen una intención expresa de educar, bien la que se desenvuelve en el marco de la institución escolar. Esta acción se etiqueta como violenta puesto que se ejerce en una relación de comunicación donde las interrelaciones son de tipo desigual; existe una clase o un grupo social que tienen mayor poder y que lo utilizan para realizar una selección arbitraria de cultura e imponerla a los más desfavorecidos. Es importante recalcar que se trata de una selección arbitraria que va a necesitar recurrir a una mayor o menor coacción en la medida en que los significados que ella impone no respondan a principios universales o a leyes físicas o biológicas.

Dado que estamos ante una situación definida como de imposición es preciso, por tanto, tratar de disimularla. Entre las estrategias válidas para llevar a cabo el trabajo de ocultación está el echar mano del concepto «autoridad». Si la acción pedagógica quiere tener éxito en su distribución del capital cultural necesita recurrir a la *autoridad pedagógica* (2). El reconocimiento de la legitimidad de la inculcación va a condicionar la recepción de la información en sus destinatarios, la posibilidad de transformar esa información en formación. En virtud de esta autoridad pedagógica cualquier agente o institución pedagógica aparece automáticamente como digna de transmitir lo que transmite y, por tanto, queda autorizada para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante un sistema de recompensas y sanciones que goza de la aprobación de esa colectividad. Pero también es preciso recordar en todo momento, que esta autoridad pedagógica es fruto de una delegación de autoridad; dispone de aquella en calidad de mandataria de las clases o grupos sociales cuya arbitrariedad cultural impone.

Ya que se trata de una labor de inculcación, la acción pedagógica implica asimismo un *trabajo pedagógico* (3), con una duración temporal suficiente para producir en los destinatarios una formación capaz de dejar huellas persistentes.

Este proceso de socialización va a crear en cada persona un *habitus*, siguiendo la terminología de P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON. Éste viene a ser el producto de una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de apreciación de la realidad, y va a tener efectos reproductores. Mediante las prácticas que de él se derivan se perpetúa la arbitrariedad cultural de la que es fruto, y el modelo social del que depende la acción pedagógica.

Este *habitus* que se construye a través de un proceso educativo, y que viene a significar la garantía de la supervivencia de una cultura, «es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología» (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C., 1977, p. 73).

El mayor o menor grado de eficacia del trabajo pedagógico, o lo que es lo mismo, de esa aceptación como legítima de una arbitrariedad cultural, se mide, a su vez, por el grado en que el *habitus* que produce es trans-

ferible, o sea, es capaz de engendrar prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada, en el mayor número posible de campos diferentes. De esta manera es como se explica que las distintas parcelas o ámbitos de una cultura tengan algo que les dota de unidad. Cada cultura traduce una forma de pensamiento, de valoración y de acción que cada uno de los miembros de esa sociedad comparte y que, por tanto, permite y facilita la comunicación entre ellos. Pero no sólo eso sino que, en cada una de las parcelas en las que podemos compartimentar esa cultura, por ejemplo, su música, arquitectura, pintura, literatura, poesía, filosofía, etc., existe un cierto «estilo» que comparten y que las identifica como productos simultáneos de un modo de vivir, de una tradición cultural compartida.

Por tanto, el trabajo pedagógico contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual de una sociedad. Es así como podemos explicarnos, según P. BOURDIEU que cada cultura detente un código común y que los participantes de ese código puedan asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras. Cada cultura supone lugares de encuentro, problemas similares y maneras comunes de abordar esos problemas. Las personas que comparten una cultura pueden llegar a estar en desacuerdo acerca de las cuestiones que discuten, pero se ponen de acuerdo al menos para discutir tales cuestiones (BOURDIEU, P. 1983).

El trabajo pedagógico no sólo contribuye a dar referencias sobre cómo debe ser interpretada la realidad, sino que también define itinerarios, formas y métodos de resolver los problemas que se plantean a los hombres y mujeres que poseen un mismo *habitus*.

Una condición fundamental para que este *habitus* se forme es que el trabajo pedagógico que lo va a originar sea contemplado como legítimo por sus destinatarios; esto facilitará no sólo la construcción de un *habitus* duradero, sino también un interés creciente por el consumo de esa arbitrariedad cultural. Es de esta manera como se legitima la cultura dominante y como los dominados interiorizan, le otorgan su reconocimiento y como, de forma simultánea, aprehenden a no otorgarle valor a otras formas culturales distintas o incompatibles con la «legítima». Los propios sectores sociales cuya cultura es marginada o despreciada se convierten en aliados de sus enemigos. Todo lo que no se identifique con la arbitrariedad cultural que la acción pedagógica impone queda excluido de manera automática, se niega su existencia.

Por consiguiente, y ésta es la cuarta y última de las grandes proposiciones, (4), que componen el modelo de la reproducción cultural de P. BOURDIEU y J.-C. PASSERON, «todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como

para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)» (BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. 1977, p. 95).

El sistema de enseñanza es preciso que también se autorreproduzca, para lo cual es necesario contar con unos profesionales o agentes de la reproducción, formados y cualificados para garantizar un trabajo pedagógico específico y reglamentado, o sea, un *trabajo escolar*. Los propios profesionales de la inculcación escolar necesitan recibir una formación homogénea y ser dotados de instrumentos y técnicas que faciliten su futuro trabajo de homogeneizadores de las poblaciones a su cargo. Además, el hecho de que se les otorgue un reconocimiento público por este nivel de capacitación, por ejemplo, convirtiéndolos en funcionarios públicos del sistema de enseñanza, lleva a que no necesiten conquistar y confirmar continuamente su «autoridad pedagógica».

Este cuerpo de profesionales de la educación sale también dispuesto a aceptar los valores y misiones del sistema de enseñanza con tanto más ardor cuanto que a esos valores les deben su cultura y su éxito social (BOURDIEU, P., 1966, p. 148).

Ambos teóricos confirman que una de las formas de facilitar la autorreproducción con un mayor grado de eficacia es mediante una pedagogía implícita; a través de un sistema de enseñanza cuyos agentes encargados de la inculcación sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, o lo que es lo mismo, rutinas adquiridas mediante un *curriculum oculto*. El profesorado las adquiere de manera inconsciente, fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad. De ahí que podamos designar la cultura escolar como una *cultura «rutinizada»*, puesto que el mensaje cultural ya se presenta codificado, homogeneizado y sistematizado en los libros de texto, catecismos religiosos o políticos, enciclopedias escolares, compilaciones de ejercicios, pruebas de exámenes, etc. Esto conlleva, asimismo, que cada profesor o profesora puede ser sustituido con facilidad por otros muchos con una preparación totalmente semejante y sin trastocar los ritmos y funciones del sistema de enseñanza. Y, lo que es más importante, los fundamentos últimos de la autoridad pedagógica permanecen enmascarados con mayor facilidad. Bajo una apariencia de neutralidad y «naturalidad» se reproduce una arbitrariedad cultural fruto exclusivo de los intereses de una clase o grupo social.

De esta manera, se cierra todo un proceso de reproducción en el que las fisuras capaces de frenarlo no se dejan ver por ninguna parte y donde el éxito de la operación parece estar garantizado.

La capacidad de las personas para actuar y decidir el curso de la historia es relegada a un segundo lugar donde las estructuras se presentan aprisionando a los hombres y mujeres concretos. Éstos parecen funcio-

nar con un fuerte grado de pasividad y se puede escribir sobre ellos con total facilidad. Sus subjetividades parecen no existir y la recepción de los mensajes culturales se presume que se realiza sin disfunciones.

Es lógico pensar que, si mediante el sistema de enseñanza y sus agentes, se tratan de imponer significados y visiones de la realidad «arbitrarios», interesados, en algún momento se puedan producir contradicciones, conflictos y fisuras en tales intentos de definición. En todo el tiempo que dura la inculcación de un *habitus* por la institución escolar es previsible imaginar que los alumnos y alumnas entren en contacto con otras informaciones y experiencias, cada día con mayor capacidad de neutralizar el mensaje académico, bien sea a través de la gran cantidad y diversidad de medios de comunicación existentes, bien como fruto de vivencias propias o de personas afectivamente muy cercanas.

P. BOURDIEU sostiene que las diferentes clases y grupos sociales difieren en la naturaleza de su socialización primaria, la que tiene lugar en el marco familiar, y esto es lo que condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrecen las instituciones escolares y, por consiguiente, lo que explica que las distintas clases y grupos sociales tengan que ir abandonando el sistema de enseñanza según el grado de la distancia de sus culturas familiares y de clase y la que ofrece la institución escolar, la de las clases dominantes. Realmente quienes tienen todas las bazas a su favor son los hijos e hijas de las clases más altas, y los que lo van a tener muy mal, son los descendientes de los grupos sociales más desfavorecidos. De este modo, el *habitus* de las clases trabajadoras se va a diferenciar del de las clases medias y, en mayor grado, del de las superiores. La cultura de la élite difiere en estilo, gusto, gracia y lenguaje de la de las clases y grupos sociales más bajos.

Sin embargo, lo que no especifica muy bien este modelo teórico, es de qué forma se va produciendo día a día la eliminación de la clase trabajadora del sistema de enseñanza, qué sucede en las aulas. Aunque tampoco se nos ofrece una explicación de por qué una pequeña, pero significativa proporción de niños y niñas de las clases trabajadoras tiene éxito en el sistema educativo, tal como subrayan los datos aportados por A. H. HALSEY, A. F. HEATH y J. M. RIDGE (1980, p. 199); o cómo algunas hijas e hijos llegan a traspasar las fronteras de los *status* paterno y materno; cómo se originan esos casos de permeabilidad social.

No debemos olvidar tampoco, que existen estudiantes cuyo paso por los centros escolares está dominado por la teatralización. Apparentemente les interesan los contenidos que el colegio o el instituto les ofrece, procuran comportarse con arreglo a las normas cuya transgresión es objeto de sanción, pero no creen nada de lo que allí se les cuenta; sólo aspiran a pasar por el sistema educativo sin crearse problemas. Está claro que, en este colectivo estudiantil, el *habitus* no llegará a crearse, ya que tal alumnado no acepta la cultura que se le ofrece y, por consiguiente, tampoco se facilitan los procesos de *interiorización* convenientes, ni llega a

manifestarse como rutinas el conjunto de necesidades, destrezas, formas de pensar, etc., que el sistema de enseñanza pretendía.

También, cualquier docente sabe que existen en las aulas estudiantes capaces de enfrentarse explícitamente a los contenidos y valores que la institución propugna. Estudiantes politizados en una línea antagónica a la que el sistema educativo oficial vende y que no les importan las sanciones con que se les pretende atemorizar.

Estas tipologías de estudiantes, y muchas otras, existen a su vez dentro del profesorado. El colectivo docente no es uniforme, ni mucho menos, pese a las pretensiones de homogeneización de los sistemas de formación de que nos habla P. BOURDIEU. Lo cual, obviamente, nos pone de relieve que la pretendida reproducción falla en numerosas ocasiones.

El análisis de este autor se concentra únicamente en el mercado de los bienes simbólicos o de los mensajes culturales, o lo que es lo mismo, en dimensiones de lo que los análisis marxistas más ortodoxos llaman la superestructura. Se ve a la cultura como el elemento principal capaz de reproducir un modelo de sociedad. Pero se considera que las clases trabajadoras y los grupos sociales más desfavorecidos van a poseer una cultura homogénea y homogeneizadora *derivada* del capital cultural de la clase o grupos dominantes. En ningún momento se contempla la posibilidad de que puedan existir otras culturas diferentes, puesto que se podrían eliminar rápidamente a través de mecanismos como los de la violencia simbólica y el sistema de enseñanza.

Cuando P. BOURDIEU da a luz sus principales teorizaciones en este ámbito, tiene lugar de la mano de una juventud que todavía estaba bajo el paraguas del sistema de enseñanza: el Mayo francés del 68, los movimientos culturales *underground*, los movimientos de liberación feministas, el nacimiento de los Panteras Negras y la defensa de la negritud, la cultura *Hippie* y los movimientos pacifistas, etc., lógicamente estas producciones culturales y políticas están en contradicción con este modelo de reproducción, puesto que el *habitus* que se les estaba inculcando en las aulas no es muy creíble que tuviese como misión desencadenar y participar en esas labores contestatarias.

Los estudios etnográficos sobre lo que sucede día a día en las aulas y centros escolares nos están continuamente confirmando, como veremos más adelante, que los centros de enseñanza no son instituciones que simplemente reproducen la ideología dominante, sino que ellos son también agentes decisivos en su construcción.

Esta teoría de la reproducción cultural no explica de una manera clara, tampoco, cómo ese capital cultural con el que se abandona el sistema educativo es «negociado» en los propios lugares de trabajo, en qué condiciones ese *habitus* concreto, una vez que la persona se aleja de la institución escolar, sufre variaciones o cambios en profundidad como fruto de otras experiencias reflexivas en la praxis social; o de qué manera las

disfunciones en la esfera de la producción pueden provocar contradicciones que lleven a la transformación o, incluso, la sustitución de ese modelo de producción y distribución, a pesar de los sistemas de enseñanza vigentes.

La teorización que este autor francés lleva a cabo, cae dentro de la rigidez de las teorías estructuralistas y funcionalistas de la socialización y de la reproducción en las que no es fácil ver posibilidades de resistencia y contestación al alumnado ni al profesorado, sino que todo funciona con la perfección de la maquinaria de un reloj, al menos en teoría.

Sin embargo, debemos destacar la importante aportación que P. BOURDIEU realiza al ámbito de la educación institucionalizada al poner de relieve la importancia de los sistemas simbólicos a la hora de considerar, analizar y planificar los sistemas escolares, y máxime en momentos históricos como los actuales en que los gobiernos de muchos países, incluido el nuestro, tratan de imponer unos contenidos culturales comunes en todos los tramos de escolaridad obligatoria.

La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares

Con esta teoría de la reproducción cultural seguimos ante un modelo de socialización cuyo énfasis mayor, al igual que en los anteriores, se pone en descubrir los mecanismos mediante los cuales se lleva a término la reproducción. Sólo que ahora la clave gira alrededor de la cultura que se define como legítima y del tipo de *habitus* que se pretende que las distintas alumnas y alumnos deben construir en su permanencia en las instituciones de enseñanza.

Se constata que existe una cultura burguesa que legitima unas relaciones sociales de producción capitalista y que se transmite y reproduce sin problemas. Al mismo tiempo, se niega u oculta la cultura que poseen los grupos sociales desfavorecidos.

Desde los presupuestos de las teorías de la reproducción y, principalmente, de los de la reproducción cultural, los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; se considera que desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado. Los manuales escolares se ponen así en el punto de mira de las políticas educativas. Los gobiernos tratarán de vigilar y supervisar su ortodoxia, al igual que harán la Iglesia, los sindicatos y partidos políticos, el colectivo docente, los investigadores e investigadoras de la educación, etc. Tanto en España, después de la sublevación militar de 1936, como una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial en todo el mundo occidental y, de manera especial, en los Estados Unidos durante lo que se vino llamando la Guerra Fría, la censura en los materiales instructivos fue especialmen-

te rigurosa. Cada gobierno vencedor estuvo muy preocupado por asegurar su interpretación de lo acaecido.

Esta perspectiva teórica que enfatiza la trascendencia de los contenidos culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje va a dar lugar a una línea de investigación muy importante, preocupada por realizar análisis minuciosos de esos contenidos que se transmiten a través de los manuales escolares.

El final de la década de los sesenta y toda la de los setenta supone la aparición en el mercado de numerosas investigaciones que prestan toda su atención a los análisis de los contenidos que se difunden en los libros de texto. La valía de estos trabajos supuso, asimismo, un toque de atención sobre los productos que las empresas editoriales vienen lanzando al mercado y a los que apenas se les prestaba mayor atención.

Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Por consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuáles son esos intereses, ya que lo normal no es que la realidad vaya con las etiquetas por delante, sino que la adoctrinación siempre es más eficaz cuanto más disimulada. Desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen, etc., son preguntas a las que numerosas investigadoras e investigadores tratan de hallarles respuesta.

Uno de los focos de atención en el que confluyen muchos de estos trabajos, es en el estudio de lo que se suele denominar, en palabras de Raymond WILLIAMS (1976), la *tradición selectiva*, «aquello que, dentro de los términos de la cultura dominante efectiva, siempre se hace pasar por 'la tradición', 'el pasado significativo'. Pero la selectividad siempre es lo importante: la forma en que de todas las posibles áreas del pasado y del presente, se eligen y enfatizan ciertos significados y prácticas, mientras que se olvidan y se excluyen otros». (WILLIAMS, R., 1976, p. 205). Sin embargo, algunos de estos significados cuesta más silenciarlos, y una de las opciones que se acostumbra a tomar para que no lleguen a entrar en contradicción con las valoraciones y proyectos más decisivos de la cultura dominante es volverlos a reinterpretar, o relatarlos de forma tal que no se facilite la comprensión de su verdadero significado. De esta manera, se posibilita una reproducción cultural sin coerción visible, en la línea que apunta P. BOURDIEU.

Las instituciones escolares desempeñan un papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad; facilitan el que determinados acontecimientos, objetos y personas cobren existencia y se incorporen a la memoria de la humanidad; coadyuvan, junto con otras instituciones y con los medios de comunicación de masas, a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y personajes, con sus correspondientes va-

lores y significados. De ahí la importancia de las investigaciones que tratan de facilitar la disección de las parcelas y, a veces, pizcas de la vida que muestran los manuales escolares.

Uno de estos trabajos que merece la pena destacar es el realizado por Jean ANYON (1979) sobre los libros de texto de Historia que se empleaban en la enseñanza secundaria en los Estados Unidos. Para ello, esta investigadora examina diecisiete manuales que estaban incluidos en las listas de los libros aprobados para ser empleados en los centros de secundaria; preocupándose además, de que en esa selección estuviesen los textos de los que se valían las escuelas públicas de las ciudades industriales. Estas instituciones tienen como rasgo peculiar el que en ellas están escolarizados un importante número de estudiantes de color, y el alumnado blanco, a su vez, pertenece a familias de la clase trabajadora y a otros grupos que viven en estado de pobreza.

Para la mayoría de estos alumnos y alumnas, es probable que estos manuales sean su principal fuente de información, respecto a la historia de Norteamérica.

Los núcleos temáticos sobre los que J. ANYON más se detiene en su análisis son: los modelos económicos y el desarrollo del movimiento sindical durante el período de fuerte industrialización y cambio social comprendido entre la Guerra Civil y la Primera Guerra Mundial, más o menos, de 1866 a 1914. Este tramo de la historia está hoy muy estudiado por los historiadores e historiadoras de todas las corrientes y escuelas de pensamiento, lo que nos facilita una mejor comprensión de lo que realmente sucedió. Por otra parte, en ese período histórico son muy fuertes los conflictos de intereses y las luchas por el poder social, político y económico entre las diferentes clases y grupos sociales y étnicos. Es interesante, por tanto, tratar de escrutar cómo en las instituciones escolares se explica un tramo de la historia que afecta todavía a las generaciones actuales.

Entre las primeras constataciones que esta investigadora realiza están que todos los libros de texto seleccionados son muy similares, con independencia de la editorial que los promueve. La mayoría de los textos se reeditan cada año y no acostumbran a sufrir modificaciones. Aunque algunos manuales pueden incorporar reproducciones de documentos de primera mano, o un poco más de información que otros sobre la población negra y las mujeres, todos incluyen casi los mismos personajes, lugares y eventos en la historia de los Estados Unidos. Todos los libros de texto utilizan un vocabulario descriptivo común cuando se refieren a los dirigentes, acontecimientos e instituciones políticas y económicas. Y lo que es más llamativo, los juicios que emiten sobre cuáles son los problemas sociales y sus soluciones son extraordinariamente similares (ANYON, J., 1979, p. 364).

Cuando comienza la Primera Guerra Mundial, la industrialización estadounidense había generado un considerable bienestar en algunas capas de la población, en especial en las clases medias, pero al mismo tiempo, se incrementaron los problemas sociales y económicos para las

clases trabajadoras y, en general, para las personas de raza negra. La pobreza en los suburbios urbanos, el desempleo persistente y el trabajo inhumano de los grupos sociales más desfavorecidos, los bajos salarios y las insalubres condiciones de trabajo para muchos de los trabajadores y trabajadoras que no estaban afiliados a sindicatos; el control de los principales medios de producción de los Estados Unidos por un número relativamente pequeño de grupos empresariales, etc., eran aspectos de una realidad que las principales investigaciones históricas sobre ese período sacaron a la luz.

No obstante, todos los manuales escolares analizados, a la hora de describir las características de este período destacaban de una manera especial los aspectos positivos: la expansión del ferrocarril, la mejora de las comunicaciones, el incremento de las industrias, los nuevos inventos y la producción de bienes de consumo a precios más asequibles. Muchos capítulos y hojas de los libros se dedicaban a subrayar estas dimensiones positivas, pero otras peculiaridades, tales como la concentración de los medios de producción y los problemas de los trabajadores y trabajadoras eran planteados de una manera muy superficial y siempre desde el punto de vista de los grupos económicamente más poderosos.

Así, por ejemplo, en pocos textos se ofrecían explicaciones sobre los bajos salarios y las malas condiciones de trabajo; cuando se hacían, eran muy escuetas. Entre estas causas a las que se recurría para justificar esas injusticias son tres las líneas de argumentación que suelen utilizar: la primera, los millones de inmigrantes que en ese período histórico se asientan en Estados Unidos y que llegan sin una cualificación profesional adecuada. Numerosas investigaciones ponen hoy de relieve cómo estas malas condiciones de trabajo contribuyeron a un velocísimo enriquecimiento de los propietarios de los medios de producción. Este incremento en los beneficios por parte de los empresarios es silenciado en estos textos.

La segunda causa a la que con frecuencia se echa mano, es el cambio en las relaciones entre las personas empleadas y las empleadoras. Antes, se argumenta en algunos libros de texto, los jefes conocían a su empleados y empleadas, pero el enorme crecimiento de las industrias, así como su conversión en monopolios hace que estas interrelaciones ahora sean más difíciles. De alguna manera se quiere justificar que el precio de la economía de un país bien vale el sacrificio de las relaciones personales más íntimas.

La tercera justificación que ofrecen los manuales revisados, de los problemas y de las condiciones laborales en ese período histórico, gira alrededor de las dificultades que se derivan de un incremento en la mecanización. Las máquinas sustituyen en la producción a muchas personas y éstas realizan un trabajo más monótono y rutinario. Pero se razona que, a cambio, se aumenta en eficacia. Se oculta, sin embargo, que esta despersonalización y rutinización en el trabajo es debida a la puesta en práctica de medidas del tipo de las propugnadas por F. W. TAYLOR y su «management» científico. El ámbito de las decisiones se concentra

más en menos personas, y los obreros y obreras pierden capacidad de decisión y realizan día a día un trabajo más alienado.

En estos manuales de Historia no llega a describirse con detalle el trabajo que realizan los hombres y las mujeres en el interior de las fábricas o en los ferrocarriles y su importancia dentro de la esfera de la economía, ni sobre sus formas de resistencia y protesta, mientras que sí se dan más aclaraciones a la hora de explicar la labor de inventores y de grandes grupos empresariales. Sin embargo, no llega a explicarse lo que de verdad supuso para la economía norteamericana el proceso de concentración empresarial (*trusts*, monopolios, oligopolios, etc.).

En una educación más crítica, es lógico pensar que los alumnos y alumnas de un nivel como el de secundaria, en el que muchos de ellos y ellas ya están con un pie en el mercado de trabajo, deberían tener argumentos para comprender mejor el mundo que les espera.

J. ANYON nos confirma que la versión de la historia que estos manuales difunden, sirve para convertir en «natural» e inevitable lo que es consecuencia de un proceso social e histórico en el que están implicados y enfrentados clases y grupos sociales. Las perspectivas que se ofrecen sirven como apoyo necesario para defender los intereses de los grupos sociales dominantes de la sociedad y, simultáneamente, ocultan las alternativas que propugnan otros grupos sociales con intereses opuestos a los dominantes para transformar la sociedad actual.

Otro ejemplo que deja bien patente lo que pueden ser los prejuicios y distorsiones en la reinterpretación de la historia es el que nos muestran los resultados de una investigación de Ruth ELSON sobre casi mil libros de texto del siglo XIX a propósito de las descripciones de las comunidades negras: «Todos los manuales estaban teñidos de un racismo exacerbado, llegándose a ofrecer textos como el siguiente: «Ellos (las personas de raza negra) son una gente bruta, poco más tienen de humanos que la forma,... Sus capacidades mentales, en general, participan de la imbecilidad de sus cuerpos... Africa ha sido llamada, con justicia, el país de los monstruos... El ser humano en esa región del mundo existe todavía en un estado de barbarismo muy marcado» (ELSON, R., 1964, p. 87). Cualquier comentario sobre el texto sobra.

Pero este burdo racismo, que en la actualidad ya no es imaginable encontrar en los libros de texto, deja paso en la actualidad a formas algo más disimuladas; así en algunos libros de texto sudafricanos editados en 1976, se pueden encontrar defensas de la política *apartheid* no en términos de racismo descarnado, pero sí latente. En uno de estos textos pueden contemplarse razonamientos a favor del *apartheid* por la necesidad de conservar y promover las distintas identidades culturales y nacionales de cada grupo. Al mismo tiempo, el origen de la población negra en Sudáfrica se explica diciendo que «los bosquimanos eran una raza primitiva, que se remonta a la Edad de Piedra, que fueron obligados a abandonar Asia por una raza más poderosa». Y a la hora de informar sobre las costumbres de los bosquimanos se dice que «eran un pueblo alegre y

divertido al que le gustaba bailar» (DEAN, E.; HARTMANN, P. y KATZAN, M., 1984, pp. 99-100). De esta manera, implícitamente se pretende perpetuar el mito del salvaje feliz y con un buen sentido del ritmo.

A principios de la década de los setenta, un ensayo de las interpretaciones sobre Sudáfrica incluidas en los libros de texto del Reino Unido, reveló que casi todos los manuales omitían el tema de la esclavitud y no discutían el *apartheid*. Con lo cual, una vez más, vemos cómo, mediante distorsiones, anécdotas y el silencio, se pretenden desproblematizar o negar situaciones conflictivas.

Los análisis sobre los procesos de exclusión de dimensiones de la realidad en los libros escolares son de capital importancia, pues como subraya Pierre MACHEREY, «una obra está vinculada a la ideología no tanto por lo que dice como por lo que no dice. Es en los significativos *silencios* del texto, en sus vacíos y ausencias, donde la presencia de la ideología puede sentirse de manera más positiva» (EAGLETON, T., 1978, p.52). Y son estos silencios los que el profesorado debe tratar de hacer «hablar», si pretende facilitar a sus estudiantes una formación rigurosa e impedir una distorsión de la realidad.

Si la mayoría de las investigaciones sobre el contenido de los libros de texto suele concentrarse en el área de Ciencias Sociales es porque entre las misiones de ésta, se incluyen el posibilitar una comprensión de la sociedad actual, de su génesis y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente. El hecho de comprobar cómo ya en la presentación de información se cometen omisiones y deformaciones nos lleva a pensar que esos objetivos difícilmente pueden ser alcanzados.

Uno de los defectos que este tipo de manuales escolares acostumbra a manifestar es el de ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas que constituyen el conjunto de Ciencias Sociales. Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia. Los seres humanos «normales» son presentados como pasivos, sufriendo las consecuencias de unos hechos cuyas causas casi nunca están correctamente explicitadas. La perspectiva de las Ciencias Sociales que traducen los libros de texto podemos etiquetarla de positivista, puesto que, en el fondo, niega la posibilidad de que *todos* los seres humanos puedan constituir su propia realidad, modificarla y cambiarla en la medida en que esa realidad resulta injusta.

Muchos de los proyectos curriculares de Ciencias Sociales que surgieron en la década de los sesenta hicieron más por impedir una perspectiva crítica en las mentes estudiantiles que por promoverla. Se impide captar la intencionalidad humana y la naturaleza social de los conflictos que se presentan en la medida en que se omiten las distintas perspectivas que están detrás de tales conflictos. Los asuntos sociales se convierten en algo anónimo, puesto que se desanima a los alumnos y alumnas a vincularlos activamente con su vida diaria. Los conceptos están esclerotizados y concebidos de tal manera que parezcan predeterminados y

exactos. Además, se pone un énfasis especial en convencer al colectivo estudiantil de que sólo algunas personas, las legitimadas como expertas, pueden emitir juicios, el resto de la población debe admitir sin más esas definiciones de los problemas y de la realidad social. «Mientras el científico social concibe los hallazgos como tentativos y mantiene un cierto grado de escepticismo, el trabajo de los alumnos, por contra, es diferente; su conocimiento es fijo, estable y dócil» (POPEWITZ, Th., S. 1983, p. 317).

En España, las investigaciones que se llevaron a cabo sobre esta problemática llegaron a conclusiones muy similares. Así, José Manuel TOLEDO realizó un estudio sobre los contenidos que transmiten los textos de Educación Cívica empleados en las escuelas. Esta nueva área de conocimiento, fruto de nuestra incorporación al sistema democrático, y que sustituía a la antigua Formación del Espíritu Nacional, fue promovida por una Orden Ministerial del 29 de noviembre de 1976 en la que el Ministerio de Educación y Ciencia establecía las correspondientes recomendaciones para la implantación de estos nuevos contenidos culturales, a la vez que se facilitaba un esquema de cuáles deberían ser éstos. Esquema que es el que van a copiar prácticamente todas las editoriales de libros de texto, entre otras cosas para lograr la aprobación «oficial» de sus productos.

En todos los manuales escolares de educación cívica se constata, una vez más, cómo la versión de convivencia social que vertebra todos los núcleos temáticos y que se ofrece como «natural» es coincidente con los intereses de lo que podemos denominar la burguesía. La sociedad que se representa en sus páginas viene marcada por ideales éticos como los deseos de paz, amor y solidaridad, pero, simultáneamente «se oculta la existencia de relaciones sociales jerarquizadas de producción y distribución de los bienes y se silencian los antagonismos sociales que se establecen entre los miembros convivientes, producto de las estructuras socioeconómicas de explotación y dominio de unos hombres sobre otros» (TOLEDO GUIJARRO, J. M., 1983, p. 93).

Se pone todo el énfasis en mostrar los aspectos de armonía que deben guiar la convivencia humana, se presenta una unidad de intereses entre todos los seres humanos y la presuposición de un bien común. En uno de los manuales analizados y publicado en 1979, podemos leer el siguiente texto que condensa claramente esta filosofía: «La sociedad se halla formada por una diversidad de grupos sociales —familia, escuela, grupo de amigos, comunidad de trabajo, etc.— cuyos miembros, unidos por unos mismos intereses e inquietudes se afanan por la consecución de unos bienes comunes» (*Sociedad 80*, sexto curso de E.G.B. Ed. Santillana, 1979, p. 259).

Este mismo libro de texto, que en el fondo no hace sino seguir las directrices emanadas de la Orden Ministerial antes citada, en el momento en que se refiere a los obstáculos a la convivencia no duda en circunscribirlos exclusivamente en la órbita de un discurso moralista: «La convi-

vencia en estos grupos se ve con frecuencia perturbada por una serie de actitudes individuales, tales como el egoísmo, la incompreensión y la intolerancia, o por factores de tipo colectivo como la incultura, la incomunicación o la violencia» (*op. cit.*, p. 259). Las razones así delimitadas no facilitan, por no decir que impiden, que la atención de los lectores y lectoras pueda dirigirse por otros derroteros y, por tanto, que sea posible el que se propugnen soluciones diferentes a las que son deducibles desde marcos exclusivamente individualistas y morales.

Pero quizá el ejemplo más claro aún de distorsión de la realidad es el que nos encontramos en estos manuales escolares en los capítulos destinados a explicar las interrelaciones personales y laborales en los lugares de trabajo. Se aclara que las empresas las constituyen «trabajadores y empresarios» (siempre en masculino), que los primeros aportan su trabajo y los segundos, el capital necesario para facilitar la producción. Los beneficios, se aclara, se reparten entre el capital y el trabajo. Como reconoce, J. M. TOLEDO, todo parece un pacto entre buenos amigos. Nada se dice explícitamente sobre el origen del capital, sobre los procedimientos que facilitan su acumulación y a costa de qué y quiénes.

En uno de los libros de texto que este mismo autor revisa, es también preocupante la explicación que se ofrece de los roles masculinos y femeninos que caracterizan a las sociedades actuales. Ante las dudas de lo que pueda ser fruto de factores biológicos o socioculturales, y sin facilitar la ocasión para contrastar informaciones y desencadenar la reflexión crítica, el texto en cuestión opta por escapar del tema y, por tanto, dejar las cosas como están, con una frase como la siguiente: «El hecho es que, prescindiendo del grado en que influyen lo biológico o el ambiente en nuestra cultura occidental, y en casi todas las culturas, el hombre y la mujer tienen papeles sociales diferentes y orientados el uno hacia el otro. Esta distinta manera de ser de cada sexo se integra en la personalidad de cada uno y le acompaña durante toda su vida» (*Sociedad 80*, *op. cit.*, p. 281).

El recurso a la ocultación o psicologización de las relaciones sociales de explotación y la moralización de los conflictos sociales, son los principales recursos escapistas empleados en los manuales escolares para hacer posible el no encarar con rigor los problemas, y reproducir una versión parcial e interesada de esa realidad concreta.

En una línea de investigación similar se encuadra el análisis textual que, sobre lo implícito y las presuposiciones discursivas que están contenidas en los libros de texto, efectuó Ana SACRISTAN. Para ello, esta investigadora construye un método de análisis textual de corte cualitativo, que recoge las perspectivas semánticas y pragmáticas que en la actualidad utiliza la teoría lingüística y la semiótica. Su fin es el tratamiento de los implícitos que asume el discurso, constatar qué cosas presupone, cuáles sobreentiende, qué afirma, duda, implica, etc. A través de los presupuestos que mantiene, el texto excluye activamente perspectivas, problemáticas, ideas posibles. El libro de texto que desmenuza es uno de los que más se vino utilizando en España a finales de la década de

los setenta y estaba destinado a los niños y niñas de séptimo de E.G.B.

Dado lo reciente de nuestra transición a la democracia, la autora optó por desentrañar qué concepto de democracia es el que los libros de texto están presentando a los actuales ciudadanos y ciudadanas. Esta temática posee además la peculiaridad de que cruza todo otro conjunto de bloques de contenidos de las Ciencias Sociales, tales como: los Derechos Humanos, las instituciones políticas, los modos de producción y las relaciones laborales, el propio sistema educativo, etc.

«La definición de democracia se articula en torno a los tópicos: participación, igualdad de oportunidades y respeto» (SACRISTAN LUCAS, A. 1986, p. 439), pero quedándose en su aspecto más superficial, y olvidando las limitaciones que estas mismas democracias imponen a tales conceptos.

El concepto de Democracia que defienden los libros de texto de educación cívica nos viene a confirmar, una vez más, la defensa que tales manuales llevan a cabo de una única concepción imaginable de la democracia, la que ahora es típica de los países occidentales. Estos libros escolares ocultan los conflictos, matizaciones o concepciones diferentes que otros grupos sociales o sociedades sostienen acerca de la democracia. Se rechazan, pero sin decirlo y sin ofrecer argumentos, otras fórmulas de gobierno que también llevan etiquetas de democracia, por ejemplo, las «democracias populares», las «democracias socialistas». Se presupone que nuestro modelo democrático es ya el fin de la utopía hacia el logro de una sociedad más participativa e igualitaria. En ningún momento se facilitan retos que promuevan la idea de nuevas fórmulas para lograr una sociedad más justa.

En los textos analizados no se reconocen límites a la participación en una sociedad democrática, pero luego no se hace hincapié en lo que eso supone en la esfera económica y en los lugares de trabajo e, incluso, en las propias instituciones académicas. Cuáles son las distorsiones y las falsas participaciones en esas esferas de la vida social, cómo se podrían corregir estas disfunciones, etc. «El texto parece olvidar que, en las democracias pluralistas, la participación de los ciudadanos no es ilimitada, que hay pocas posibilidades de decidir cosas importantes y que está restringida a determinados ámbitos». (SACRISTAN LUCAS, A., 1986, p. 444). Tampoco se facilita una reflexión sobre si fenómenos como la desigualdad económica pueden o no afectar a la democracia, sobre cómo el modelo de acumulación capitalista condiciona la propia esencia de la democracia.

En el fondo, existe un comulgar con una ideología del consenso. Se presupone que los grupos sociales y las mismas personas a título individual tienen intereses y opiniones diversas, que a veces no son coincidentes con las de los demás, pero que actúan teniéndolos en cuenta. Se admite, por medio de implícitos, que todas las opiniones son armonizables, que no existen conflictos irreductibles que no se puedan solucionar en el marco de procesos dialogados. Sin embargo, la práctica hasta el momento nie-

ga con abundantes ejemplos esta posibilidad de diálogo. Los textos que se ofrecen al alumnado y al profesorado, al no reconocer estas dimensiones conflictivas y estos rechinamientos, no facilitan el pensamiento crítico y reflexivo y, por consiguiente, no favorecen la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a mejorar los modelos de democracia en los que viven.

Aunque la mayoría de las investigaciones que se realizaron hasta el presente sobre análisis de contenido de los libros de texto se concentraron en el área de las Ciencias Sociales, eso no quiere decir que sea únicamente en estas materias donde se produce la creación de una definición de la realidad acorde con los intereses de la clase social dominante. La reproducción cultural no es un fruto exclusivo de esta área de conocimiento, sino que todas las demás disciplinas del *currículum* tendrán una finalidad similar. Incluso un área como la música, que no acostumbra a gozar de prestigio ni a ser considerada una asignatura importante, juega un papel decisivo a la hora de crear el *habitus* reproductor en cada estudiante.

Dentro de este marco teórico de la reproducción cultural, es interesante reseñar el trabajo de G. VULLIAMY, sobre los contenidos de la educación musical en los manuales escolares y en las instituciones de enseñanza. Aquí, volvemos a constatar cómo también en una de las parcelas marginadas del sistema educativo se hace una defensa de una concepción de la música coincidente sólo con los intereses de algunos grupos sociales.

Los manuales escolares y el profesorado seleccionan de entre la totalidad de las áreas de la experiencia musical, sólo algunas de ellas y, simultáneamente, se dedican a definir, ya sea de manera explícita, ya con implícitos, que las restantes «no son serias» o que son de escasa calidad, etc. El *currículum* escolar de música viene, en consecuencia, a dar su visto bueno a la música clásica y a los experimentos musicales de vanguardia, siempre que sean realizados por profesionales con reconocido prestigio.

Es preciso tener siempre presente que las diferentes formas, lenguajes y convenciones musicales son un producto directo de las clases y estructuras sociales existentes. Hay grupos sociales con mayor capacidad que otros para determinar qué constituye una obra de arte y para determinar los grados de valoración de esos productos artísticos. Estos estilos y modas musicales que normalmente se legitiman coinciden con los gustos de un colectivo social específico, los grupos sociales más acomodados, a la par que se excluyen de los ámbitos de prestigio y, por consiguiente, del sistema educativo otras clases de música, que probablemente son más significativas para otros grupos que poseen intereses sociales distintos o contrapuestos a los de la clase social dominante. Como subrayan P. DIMAGGIO y M. USSEM (1978), existen grupos de las clases sociales superiores y medias altas que desean defender y mejorar su categoría e importancia en la jerarquía social y cultural, y una de las for-

mas de lograrlo es regulando el acceso de las distintas clases y grupos sociales a la educación artística, facilitando oportunidades a unos y negándoselas a otros; su familiaridad con los contextos dentro de los que las distintas variedades del trabajo artístico se producen y divulgan, les facilitan esta labor de «distribución» cultural.

Los análisis empíricos sobre estratificación de audiencias demuestran claramente cómo los gustos por la música «culta» (la ópera y la llamada música clásica) tienden a ser consumidas en un porcentaje muy alto exclusivamente por las audiencias de clase alta y media alta y que la educación recibida (más que la ocupación laboral actual) es un factor predictor de esas preferencias. La educación musical traduce, de este modo, un capital cultural que contribuye a la diferenciación y estratificación social.

La selección que realiza la escuela de lo que es la cultura musical viene, por tanto, a reforzar y a legitimar los gustos y sensibilidades de los grupos sociales privilegiados.

Desde hace ya bastantes años, existe una coincidencia entre todas las personas especialistas en educación musical en que esta enseñanza debe tener entre sus metas algunas como las siguientes: aprendizaje de destrezas musicales (lectura, escritura y expresión musical); facilitar una comprensión y apreciación de las cualidades de las obras musicales; fomentar la creatividad; permitir el conocimiento de nuestra herencia musical, etc. Sin embargo, «la definición prevaleciente de 'lo que cuenta como música' en la escuela, con su énfasis en la capacidad de leer y escribir música, la provisión de información sobre música y la enseñanza de la teoría musical (...) hace de la 'disciplina' de música otra disciplina 'académica' con su énfasis en la lectura y escritura musical, la teoría abstracta, etc.» (VULLIAMY G., 1976, p. 25). Con este reduccionismo en la práctica cotidiana de lo que son los contenidos de la educación musical se contribuye también a divulgar la falsa asunción de que la mayoría de las personas carecen de facultades para la música.

Tampoco es sorprendente encontrar además que los profesores de música investigados, bajo el «efecto halo», asumían que aquellos alumnos y alumnas que eran buenos en otras materias académicas (especialmente en las etiquetadas como duras: matemáticas, lenguaje...) debían ser buenos en la «asignatura» de música, mientras que quienes fracasaban en otras disciplinas académicas debían también suspender en música.

Existen sectores del alumnado que poseen aptitudes para la música, pero que se desaniman muy pronto al ver que lo que a ellos o a ellas les interesa no es lo que las instituciones académicas ofrecen. El peor error en el que puede caer cualquier dimensión cultural y mucho más el ámbito de las artes, es el de «asignaturizar» y formalizar de una manera muy abstracta esos contenidos culturales y convertirlos así en incomprensibles, aburridos y, lo que es peor, odiosos. Las quejas de profesionales de la música reconociendo que su paso por los conservatorios fue un auténtico camino de espinas, que allí se les ocultaban facetas de su propia especialidad, que únicamente se primaban ciertos estilos

y formas, que los procesos de enseñanza y aprendizaje pecaban de monótonos, etc., coinciden con las de la mayoría de un alumnado que asume esa disciplina (en las raras ocasiones en las que existe, por ejemplo en los estudios de magisterio) como un «obstáculo» más a vencer de cara a la obtención de un título.

La escuela, según los resultados de G. VULLIAMY, se nos vuelve a mostrar como legitimadora de una definición de cultura coincidente con la que sostienen los grupos sociales con capacidad para hacer valer y difundir sin límites sus gustos. Esto explicaría por qué, en muchas ocasiones, cuando un determinado personaje público, sea político, banquero, etc., manifiesta su preferencia por algún estilo o compositor, consigue que esas elecciones se revitalicen y que muchas personas se vean «obligadas» a coincidir en público con tales preferencias, pese a que estas selecciones no sean de su agrado o no puedan entenderlas.

Pero también en esta investigación existe un olvido de las reacciones de los grupos de estudiantes que «pasan» de esta modalidad de enseñanza musical. Estudiantes que muy pronto caen en la cuenta de que esa es una forma de hablar de la música, pero que hay otras más interesantes para ellos y ellas, e incluso más rentables social y económicamente hablando. Por los medios de comunicación y a través de su propio círculo de amistades les llegan noticias de que hay otros muchos estilos musicales; estilos que en un principio comienzan siendo de protesta y marginales, pero con los que pueden obtener más prestigio en el interior de sus grupos de pertenencia. Estos chicos y chicas saben también que existe la posibilidad de que sus opciones musicales lleguen a traspasar las fronteras de clase y a universalizarse; esto les ayuda a relativizar el discurso oficial y, muchas veces, a proseguir en el dominio y la búsqueda de nuevas formas musicales.

No tenemos que ir muy atrás en la historia para observar cómo se despreciaba un estilo musical como el jazz, una música creada por los grupos más marginados de la población norteamericana y que los «entendidos» en música consideraban que no merecía ni ser considerada como tal, sino simplemente como una colección de ruidos y sonidos sin estilo ni calidad. En la actualidad los grandes santuarios de la música clásica acogen también los conciertos de los músicos de jazz. Lo mismo cabe decir de la música rock.

Los libros de texto, en tanto que productos culturales, están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones.

En este proceso de selección de lo que debe contener un libro de texto vimos que es frecuente que se produzcan cinco clases principales de operaciones de distorsión de esa realidad:

1. *Supresiones.* Estas se producen tanto al omitir como al negar la existencia de personajes, acontecimientos, objetos, etc., de la realidad, con el fin de ocultar su significado e importancia.
2. *Adiciones.* Consiste en inventar la existencia de sucesos o de características de acontecimientos, objetos o personas que no son tales.
3. *Deformaciones.* Suele ser una de las estrategias a las que más se recurre. Ahora se trataría de seleccionar y ordenar los datos de tal forma que se alteren los significados de los acontecimientos, elementos, objetos o personas sobre los que se proporciona información. Dentro de esta clase de operación de manipulación podemos diferenciar tres subcategorías:
 - a. *Deformaciones cuantitativas.* O lo que es lo mismo, la exageración o minimización de los datos.
 - b. *Deformaciones cualitativas.* Estas se producen generalmente también de tres formas: con mentiras sobre la identidad de los personajes, acontecimientos, lugares, etc., con mentiras sobre las características y condiciones de un suceso, personaje u objeto; y con mentiras relativas a los motivos de una acción.
 - c. *Denominación por lo contrario o inversión de la acusación.* Este tipo de deformación se produce cuando la cantidad de información llega a transformar la cualidad. Consiste en deformar un acontecimiento o personaje hasta hacerle significar todo lo contrario. Otro procedimiento similar es el de volver una acusación contra el adversario.
4. *Desviar la atención.* Ya sea llamando la atención sobre otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o bien dando tantos rodeos alrededor del tema en cuestión que logremos su difuminación; o, lanzando informaciones contradictorias.
5. *Aludir a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo.* Esta es una de las estrategias a las que se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito.

En general, podemos afirmar, como escribe Giorgio BINI, que «la escuela de los libros de texto es siempre una escuela autoritaria. En primer lugar comunica un saber y lo impone, hace obligatoria una verdad» (BINI, G., 1977, p. 34) al no facilitar la contrastación con otros libros que mantengan diferentes contenidos y/o interpretaciones en oposición a las conveniencias del sistema económico que interesa justificar, legitimar y reproducir (TORRES SANTOMÉ, J., 1989). Esta clase de materiales curriculares con los que muchos sectores del profesorado trabajan cotidianamente refuerzan asimismo el papel de los expertos y expertas como únicas personas con derecho a emitir juicios, al tiempo que urgen en sus lectores un cambio inmediato de opinión, ya que lo que esta clase de li-

bro contienen lo ofrecen bajo la presentación de una cultura del sentido común, como que no puede ser de otra manera y, por supuesto, sin mostrar las opiniones discordantes.

Si, como asegura P. BOURDIEU, es preciso diferenciar dos tipos de capital: el simbólico y el financiero, hasta el momento nos hemos concentrado más en el primero. Sin embargo, sabemos que ambos son interdependientes, por lo que sería muy útil tener datos más específicos de la relación que mantiene el capital financiero y el capital cultural en el proceso de producción de los libros de texto. Conocer de qué manera se realiza su intervención en la producción del capital cultural contribuiría a aclarar más el funcionamiento de procesos como la violencia simbólica.

A la hora de hacer análisis de los contenidos de los libros de texto es preciso, por consiguiente, fijarse en el propio proceso de producción editorial, distribución y comercialización, en los pasos que van desde quién desea editar libros de texto y por qué, a quién se le encomienda la tarea, con qué limitaciones, cómo logra el visto bueno, etc., siguiendo todos los pasos de un texto hasta que llega a las instituciones educativas.

Las grandes cifras de dinero que mueve el mercado de esta clase de manuales escolares, así como la creciente concentración de su producción en menos editoriales, es previsible que afecte claramente a alguna de las características de este producto.

Con lo visto hasta el momento sobre la selección y definición que de la cultura llevan a cabo los libros de texto, podría dar la sensación de que con sólo corregir sus contenidos en una línea coincidente con las críticas y comentarios que venimos realizando, automáticamente cambiarían los resultados de los sistemas educativos. Sin embargo, en todos estos análisis existen algunos conceptos y valores implícitos que es preciso sacar a la luz: se da por supuesto que los textos son percibidos y entendidos por las alumnas y los alumnos con la misma intencionalidad que quienes los conciben y realizan; que los resultados con los que concluyen los análisis que los investigadores e investigadoras llevan a término, son coincidentes con los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el dominio de estos manuales escolares; y que las características e idiosincrasias de los distintos grupos de estudiantes y docentes no les dotan de poder suficiente para alterar los mensajes que contienen esos libros de texto.

Sin embargo, es lógico pensar que pueden existir grupos de estudiantes que se van a resistir a aceptar la visión de la realidad que manifiestan de manera explícita los libros de texto que se ven obligados a memorizar. Bien sea porque sus experiencias personales contradicen informaciones concretas; bien, porque otros medios de comunicación ofrecen argumentos suficientemente contundentes como para tirar por tierra afirmaciones que esos manuales contienen; bien, porque algunos sectores del profesorado se dedican a neutralizar informaciones específicas de los libros con los que trabajan en sus aulas, etcétera.

Son precisas, por tanto, más investigaciones de corte etnográfico que se concentren en cómo el alumnado, según pertenezca a un determinado grupo social, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc., asimila los discursos con los que entra en contacto, y produce y crea nuevos significados.

En resumen, a través de los diversos modelos que podemos distinguir dentro del marco de las teorías de la reproducción la realidad se nos presenta como un «mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical» (WILIS, P. 1986, p. 20). En el paradigma de la reproducción sigue existiendo una línea unidireccional entre relaciones de producción capitalista —*curriculum*— sociedad capitalista.

CAPITULO V

Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contrahegemónicas

Es obvio que lo dicho hasta aquí no significa que todo lo que beneficia a los grupos que detentan el poder en una sociedad se ponga en práctica y tenga éxito; que las ideologías y teorías de la reproducción trabajen sin conflicto.

Tampoco se puede asumir que todas estas prácticas analizadas estén planificadas por mentes conspiradoras y maquiavélicas con el fin de fastidiar a las clases trabajadoras. No existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un *curriculum oculto* planificado *intencionalmente* para ser desarrollado en las escuelas; algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstas tengan relación con el trabajo en esta sociedad injusta (APPLE, M. W., 1985, p. 95). Antes bien, como señalaba cuando me refería a las ideologías, éstas, al igual que las prácticas escolares no funcionan monolítica, acrítica y pasivamente, sino que por el contrario, el alumnado y el profesorado, al igual que los obreros y las obreras en las fábricas, gozan de una autonomía relativa; lo que hace posible que se produzcan acciones que contradicen la reproducción que se esperaba.

El concepto de *resistencia* es algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la «reproducción irremediable».

Las teorías neo-marxistas, fundamentalmente las ligadas a la Escuela de Frankfurt, las nuevas corrientes psicológicas de procesamiento de la información, la sociología crítica, la etnografía, etc., junto con la aplicación de modelos cualitativos a la investigación escolar con la finalidad de desvelar el interior de esa «caja negra» de los análisis teóricos anteriores, es algo clave para comprender esta nueva visión de la dinámica del acontecer cotidiano en la vida del aula.