

TEORÍAS SOCIOLOGICAS DE LA EDUCACIÓN

Rafael Feito

Universidad Complutense de Madrid

<http://webs.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Aunque seguramente se podrían detectar mayor número de marcos interpretativos de la educación desde la sociología, aquí nos centraremos en cinco grandes paradigmas clásicos: los enfoques funcionalistas (que arrancarían de Durkheim), los marxistas, los weberianos, los interpretativos y, por su imposible encasillamiento en uno u otro paradigma y la trascendental importancia de sus aportaciones, la obra de Bourdieu. Al considerar tan solo estos paradigmas clásicos, quedan fuera de esta introducción enfoques actuales como el post-modernismo, el feminismo, el multi-culturalismo y un largo etcétera.

1 ENFOQUES FUNCIONALISTAS

Los funcionalistas sugieren que deberíamos empezar con un análisis lógico del concepto de sociedad y preguntarnos qué ocurriría si una sociedad -grande o pequeña, simple o compleja- ha de sobrevivir y desarrollarse. Obviamente, dicen, esta sociedad debe reclutar nuevos miembros a medida que desaparecen las viejas generaciones. Debe alimentarlos y vestirlos. Debe existir un lenguaje común y debe haber algún grado de acuerdo con respecto a los valores básicos entre los miembros para evitar el conflicto abierto. Por tanto, si una sociedad ha de desarrollarse tiene que resolver determinados problemas.

En la teoría funcionalista a los mecanismos de resolución de problemas se les denomina instituciones. Ejemplos de estas instituciones son la familia, la cual ayuda a resolver el problema del suministro de nuevos miembros; las instituciones económicas, que sirven para alimentar y vestir a la población; las instituciones políticas, las cuales coordinan las actividades de los diferentes sectores de la sociedad; las instituciones religiosas, las cuales contribuyen al mantenimiento de los valores básicos; y la educación, la cual ayuda a resolver el problema de la formación de la juventud.

Al igual que ya hiciera Durkheim, algunos funcionalistas establecen una analogía con el cuerpo humano. Del mismo modo que en el cuerpo humano, en la sociedad cada parte o cada institución tiene una función (o funciones) específica y las distintas partes de la sociedad son inter-dependientes. Por ejemplo, la educación está conectada en modos diversos con las instituciones económicas, familiares, políticas y religiosas. Las instituciones sociales son estructuras complejas. Sin embargo, los funcionalistas reconocen que la analogía orgánica no puede llevarse demasiado lejos. En el organismo vivo las células están programadas por naturaleza para desempeñar sus funciones. En la sociedad estos roles están ocupados por personas que no están biológicamente programadas. Si una institución ha de funcionar con eficacia, la gente ha de ser forzada o inducida a cumplir sus roles. Es aquí donde los

funcionalistas introducen los conceptos de cultura y de socialización, y abandonan la analogía orgánica.

1.1. DURKHEIM

Durkheim es sin duda el sociólogo clave en la constitución de la sociología de la educación como un campo autónomo de análisis social. No solo fue el primer sociólogo en ocupar un cátedra de sociología de la educación, sino que fue el único de los "padres fundadores" de la sociología que reflexionó de un modo explícito y extenso sobre la educación. De hecho, su pensamiento educativo se conforma como una ruptura epistemológica con la pedagogía de su época, la cual constituía la visión hegemónica sobre la educación. Las doctrinas pedagógicas se oponían a la mirada sociológica. Los pedagogos consideraban la educación como algo eminentemente individual, de modo que la pedagogía es un corolario de la psicología. Al desconectar el análisis educativo de los condicionantes sociales se acaba entrando en la metafísica cuestión de qué sea la naturaleza humana.

Tres aspectos de la sociología de Durkheim fueron decisivos para el desarrollo de la sociología funcionalista de la educación. Primero desarrolló la tesis histórica de que las transformaciones en los sistemas educativos eran la consecuencia causal de cambios económicos y sociales externos en la sociedad considerada globalmente. En segundo lugar afirmó que las características específicas de las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardaban una fuerte relación con las necesidades de la sociedad. En tercer lugar, como consecuencia de la transición de una sociedad mecánica a otra orgánica, se hace precisa una mayor individualización y esto se refleja en los cambios en la pedagogía y en la organización escolar.

Su sociología de la educación constituye una prolongación y profundización de su sociología general. Algunos de los párrafos de su obra (póstuma, fruto de la recopilación de lecciones impartidas en la Universidad de Burdeos) *Educación y sociología* son paráfrasis de *Las reglas del método sociológico*.

Como señalaba Lerena, Durkheim es el último gran sociólogo que trata de distinguir, pero no de separar, la teoría de la práctica. No renuncia a relacionar la política con el conocimiento. La sociología debe contribuir a consolidar la política republicana en el contexto francés de laicización de la enseñanza. El sistema educativo constituía el elemento clave para imponer una doctrina moral que diera coherencia a la república.

La sociología de la educación de Durkheim es producto de una crítica de la concepción idealista de la educación presente en las doctrinas pedagógicas. *Educación y sociología* desmonta la antropología kantiana. Para Kant la educación consiste en el desarrollo armónico de las facultades humanas. Durkheim destruye este discurso pedagógico a partir de tres líneas de ruptura. En primer lugar no se ocupa de la educación de un modo teórico, sino que la analiza como un conjunto de prácticas y de instituciones sociales. La educación hay que estudiarla como lo que es, o sea, como un hecho social, desde fuera, como si se tratase de una cosa. El objeto de la sociología de la educación lo constituye el sistema educativo. En segundo lugar la educación no provoca un proceso de desarrollo natural, sino de creación, de producción. Esa creación no puede ser natural, sino que es social y, por tanto,

inarmónica. La práctica educativa humaniza, crea a las personas. La práctica educativa no consiste en un proceso de extracción como plantea Kant, quien en esto sigue la tradición mayeútica de Sócrates. Para sacar o extraer algo del alumno es preciso suponer que ese algo preexiste en él desde su nacimiento, algo que tuviera que hacer aflorar el proceso educativo. Dado que, de acuerdo con Durkheim, no existe algo a lo que se pueda denominar naturaleza humana, la práctica educativa no se limita a desarrollar una preexistente naturaleza del hombre, sino que lo crea. En tercer y último lugar Durkheim señala que para el pensamiento idealista la función del maestro consistiría tan solo en enseñar, obviando la evidencia de la asimetría característica de toda clase de relaciones pedagógicas o educativas: se trata de unas relaciones de dominación ideológica. Incluso llega a plantear el paralelismo entre educación e hipnosis. El lugar de la educación y de la escuela es el lugar del poder. Las relaciones educativas o pedagógicas no son relaciones de comunicación. La función del maestro iría más allá de la función de enseñar. El sistema educativo, llega a decir, es un instrumento de dominación de las almas. La escuela es una institución de poder. La función de la escuela es la imposición de la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida.

El mundo de la educación cumple los dos requisitos básicos para que pueda constituirse en objeto de una ciencia. En primer lugar está constituido por un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres, que son realidades todas ellas exteriores e independientes de la voluntad individual. El segundo requisito es la homogeneidad de estas prácticas, las cuales, en el caso de la educación, consisten en la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven.

Para Durkheim los hechos sociales deben ser considerados como cosas naturales. Esto significa que cuando tratamos de comprender una parte de la sociedad, como es la educación, en primer lugar debemos suministrar una definición del fenómeno que se va a estudiar. Una vez hecho esto podemos buscar una explicación del hecho social que sea causal y funcional. Cuando se refiere a una explicación causal insiste en que se debe rehusar cualquier explicación basada en los propósitos, intenciones y acciones de los individuos o de grupos identificables; más bien hay que buscarla en términos de fuerzas sociales impersonales. Por ejemplo, para entender el sistema educativo español, la explicación debería efectuarse al nivel de la relación de la educación con la economía, el sistema político, el sistema de clases y las corrientes de opinión de la sociedad. En segundo lugar, una explicación funcional debe determinar el modo en que el fenómeno analizado sirve a la sociedad en lugar de a los individuos, a las necesidades generales del organismo. Esencialmente significa que el sociólogo debe considerar qué papel desempeña cualquier fenómeno social en el mantenimiento del orden y de la estabilidad social. En el libro *Educación y sociología* encontramos la típica explicación funcional de Durkheim. Aquí se define a la educación como la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aun no preparados para la vida. La primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad.

Todas las sociedades tienen necesidad de una cierta especialización. Una de las funciones de la educación es preparar a la gente para el medio particular al que están destinados. No obstante, todas las formas de educación contienen un núcleo común que reciben todos los

niños (educación básica). Toda sociedad precisa un similitud básica de pensamiento, valores y normas entre sus miembros para perseverar en la existencia.

1.2. PARSONS

De acuerdo con Parsons uno de los hechos claves de la modernización es la revolución educativa. Una de las características fundamentales de esta revolución es la inmensa extensión de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, esta igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logro, las cuales provienen del hecho que los individuos son distintos en lo que se refiere a su habilidad, sus orientaciones familiares -diferentes aspiraciones y actitudes en la familia con respecto a la educación- y sus motivaciones individuales -variaciones en el nivel de interés en la educación y en el deseo de los alumnos de ser aplicados y trabajar duro. Las diferencias en el logro educativo introducen nuevas formas de desigualdad, dado que las credenciales educativas determinan el empleo que se termina por ocupar.

La principal función del sistema educativo es legitimar esas desigualdades, lo que se consigue a través del proceso de socialización. La educación extiende la ideología de la igualdad de oportunidades y del logro, y esta ideología es uno de los elementos clave de la cultura común que existe en las sociedades modernas.

En el aula todos los alumnos empiezan desde el mismo punto de partida. Sin embargo, Parsons admite que las diferencias relativas a los roles sexuales son anteriores a la escuela y algunos alumnos tienen una mayor grado de independencia que otros. Por independencia quiere significar el grado de auto-suficiencia del alumno con respecto al profesor, su capacidad de asumir responsabilidades.

Cuando acceden a la escuela todos los alumnos son tratados del mismo modo: se les asignan los mismos deberes y son evaluados siguiendo criterios objetivos. Gradualmente los alumnos son diferenciados a partir del logro: unos rinden más que otros. Hay dos tipos de logro que se deben obtener en la educación. Uno es el aprendizaje puramente cognitivo de información y destrezas y el otro es lo que se puede llamar aprendizaje moral, el cual implica el ejercicio de una ciudadanía responsable en la comunidad escolar.

En su famoso artículo "El aula como sistema social" estudia la escuela en su doble faceta de órgano de socialización y de órgano de distribución de los recursos humanos o de mano de obra. El criterio utilizado por la escuela para hacer esa doble operación es distinto al de la familia: es el criterio del rendimiento. Por este motivo, el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces le habían sido aplicadas. La familia está estructurada, funciona, sobre la base de elementos biológicos: sexo, rango de nacimiento, edad, elementos adscriptivos que chocan con las reglas del funcionamiento escolar. La familia trata incondicionalmente al niño. Es decir, el niño es valorado y querido por el mero hecho de pertenecer a la familia. Sin embargo, la escuela anticipa al niño cómo va a ser tratado por la sociedad y su cometido consiste en que el niño internalice esas reglas de juego, que se entrene en su ejercicio, y que compruebe los efectos de su aplicación. Este trato que por primera vez recibe el niño, puede constituir una fuente de tensiones internas, las cuales pueden resultar aliviadas en virtud de una serie de mecanismos, como son el apoyo

familiar, la imparcialidad del profesor, el carácter maternal de la profesora (*sic*) para con los niños más pequeños y por el trato con el grupo de amigos.

El profesor es el representante de la sociedad adulta y tiene expectativas difusas con respecto al futuro académico de sus alumnos. Los componentes cognitivos de la instrucción no pueden separarse de los morales y la diferenciación gradual será consecuencia de los resultados académicos. Este proceso lleva a una jerarquía académica a partir de las calificaciones y constituye un criterio clave para la asignación de estatus futuros en la sociedad. El hecho de que el profesorado en primaria sea mayoritariamente femenino implica que la profesora compagina el rol de madre con el de profesora, complementando de este modo los aspectos cognitivos con los emocionales. Sin embargo, privilegiará el aspecto cognitivo, dado que su papel consiste en legitimar la diferenciación de sus alumnos a partir de su éxito académico. El tamaño de la clase le impide tratar a los alumnos de un modo particularista, forzando la adopción de normas universales de tratamiento y de evaluación. La rotación de profesores cada año contribuye a eliminar la tendencia hacia la intimidad o el particularismo. Con el cambio de profesores el alumno aprende a distinguir el rol del profesor de la personalidad de este.

El proceso selectivo promovido por la escuela coloca a los niños en una situación novedosa para ellos. Esta situación se define por cuatro características.

1. Igualdad formal de los niños ante el maestro y ante el régimen de competencia entre ellos. Parsons insiste en que la escuela no solo valora el rendimiento puramente intelectual. Un buen alumno internaliza los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento.
2. Los niños tienen que realizar una serie de tareas completamente afines y no tareas desiguales, como ocurre en el trabajo de los adultos. Por esta razón la situación de competencia es más aguda que la vivida en el mundo de los adultos.
3. Se da una clara bipolarización entre la esfera de los adultos, representada por el profesor, y la esfera de los escolares. El logro de una buena identificación con el profesor es determinante de la carrera escolar: quienes lo consiguen tienen mayores posibilidades de llegar a la universidad; quienes, en cambio, se identifican más con sus compañeros o grupos de iguales es más probable que abandonen los estudios.
4. Los alumnos son evaluados sistemática, periódica y formalizadamente.

En definitiva el sistema escolar desempeña cuatro funciones:

- Emancipa al niño de su primitiva identidad emotiva con la familia, lo cual es un pre-requisito de la constitución de una personalidad independiente.
- Inculca al niño una serie de valores que no puede adquirir en la familia.
- Diferencia y jerarquiza al alumnado según su rendimiento.

- Selecciona y distribuye los recursos humanos a partir de la estructura funcional de la sociedad adulta.

Para Parsons en la sociedad existe una cultura indivisa siendo la cultura escolar una reproducción de aquella. La escuela es neutral y el proceso de selección está presidido por principios universalistas y conduce a estatus adquiridos (frente a los adscritos de la era pre-moderna).

1.3. BERNSTEIN: LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS.

Todas las clases, independientemente de la asignatura de que se trate, consisten en actividades lingüísticas. El lenguaje es un hecho central en las escuelas. En nuestra cultura enseñar es hablar. Si un alumno permanece en la escuela entre los cuatro y los dieciséis años, se calcula que habrá escuchado a sus profesores durante unas 8.000 horas.

Muchas veces se dice que un profesor ante todo es un profesor de lengua. En muchas ocasiones los profesores no reconocen una idea como válida sino se expresa en el estilo y terminología a la que está habituado. La socióloga británica Neill Keddie proporciona un ejemplo de cómo un profesor presta más atención al estilo lingüístico de un alumno que a la idea expresada. En una lección de ciencias se enseña un feto en el interior de un útero. Un chico pregunta "¿qué hace cuando tiene que ir al servicio?". Una formulación más convencional de esta pregunta sería: ¿cómo elimina sus desechos corporales? Se trata de una pregunta razonable y muestra que el alumno piensa por sí mismo, pero no se expresa en el estilo convencional. El profesor posteriormente comentó que el alumno estaba de guasa.

Algo similar ocurre con los acentos regionales. El profesor tiende a considerar como menos inteligentes a aquellos alumnos con acentos marcadamente regionales. A los hablantes de la lengua estándar de un país se les considera más inteligentes, más dignos de confianza.

Bernstein parte del análisis de la idea de que se suele considerar el lenguaje de la clase obrera inadecuado para el tipo de tareas intelectuales o cognitivas que constituyen la base de la educación. Para esto arranca del experimento de Hawking, experimento que consistía en presentar a unos niños de educación primaria una serie de viñetas de modo que las describiesen. Se trataba de unos niños que aperecen jugando al balón. En una escena uno de los niños lo golpea con excesiva fuerza y el balón rompe el cristal de una ventana. A continuación una señora sale a la ventana y los abronca. Pues bien, cuando los niños de clase baja describen estas viñetas solo comentan algunos retazos: están jugando y uno da a la pelota y una señora grita. Sin embargo, los niños de clase media, mayoritariamente, suministran una descripción pormenorizada. La diferencia entre un tipo de explicación y otra es que con la lectura del primer tipo de descripción quien no haya visto las viñetas no sabe en qué consiste la historia, a diferencia de lo que sucede con el segundo tipo de descripciones.

De acuerdo con Bernstein cuanto más bajo sea el estrato social mayor es la resistencia a la educación y a la enseñanza formales. Esta resistencia se expresa de distintos modos: problemas de disciplina, no aceptación de los valores del profesor, fracaso a la hora de desarrollar y hacer sentir la necesidad de un vocabulario extenso, una preferencia por lo

descriptivo más que por un proceso cognitivo analítico. Se trata de una especial sensibilidad hacia el contenido de los objetos en detrimento de su estructura.

En las clases sociales superiores la socialización está formalmente organizada. Las decisiones a las que ha de atenerse el niño se adoptan en función de su eficacia con respecto a fines lejanos considerados tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo. La conducta se corrige y se orienta en función de un conjunto explícito de objetivos y de valores, que producen un sistema estable de recompensas y de castigos. Se establece de este modo, una relación directa entre la educación y la vida emocional del niño y su futuro. En estos ambientes, se desalienta la manifestación directa de los sentimientos y particularmente los sentimientos de hostilidad. Se concede un gran valor a la verbalización porque la palabra sirve de mediadora entre la expresión del sentimiento y las formas socialmente reconocidas de manifestación de ese sentimiento. Cada vez que el niño habla, se puede verificar la excelencia de su socialización. El lenguaje no es un simple apoyo de la comunicación, sino que condiciona su comportamiento en toda una serie de contextos diversos. Este proceso de subordinación del comportamiento a los significados elaborados verbalmente se convertirá progresivamente en un instrumento esencial de la evolución que conduce al niño a la autonomía. El tipo de habla dominante y característico en las clases superiores, tiene la particularidad de convertir el lenguaje en un objeto especial y de desarrollar una actitud reflexiva con respecto a las posibilidades estructurales de organización de la frase. En este tipo de discurso, resulta relativamente difícil prever la estructura sintáctica que elegirá el hablante, el cual utiliza las posibilidades formales de organización de la frase para clarificar y explicitar los significados. A este tipo de discurso Bernstein empieza llamándolo lenguaje formal y posteriormente código elaborado.

La estructura familiar de la clase obrera está menos organizada formalmente que la de clase media en relación con el desarrollo del niño. Aunque la autoridad en el seno de la familia es explícita, los valores que expresan no dan lugar al universo cuidadosamente ordenado, espacial y temporalmente, del niño de la clase media. El ejercicio de la autoridad no está relacionado con un sistema estable de recompensas y castigos, sino que a menudo puede parecer arbitrario. El carácter específico de los objetivos a largo plazo en el caso de los niños de clase media tiende a ser reemplazado por nociones más generales de futuro, en el que la suerte, un amigo o un familiar juegan un papel más importante que un futuro rigurosamente planificado. No hay continuidad entre las expectativas de la escuela y las del niño. En la escuela una actividad o una serie de actividades gozan de sentido con relación a un fin distante. El niño de clase obrera se preocupa fundamentalmente del presente, y su estructura social, a diferencia de la del niño de clase media, le concede pocos apoyos.

El lenguaje entre la madre y el niño es público: es un lenguaje que contiene pocas aptitudes personales, dado que es esencialmente un lenguaje en el que el énfasis recae sobre términos emotivos que emplean un simbolismo concreto, descriptivo, tangible y visual. La naturaleza del lenguaje tiende a limitar la expresión verbal del sentimiento. La diferenciación de lo emotivo y de lo cognitivo tiende a ser tan indiferenciada como el lenguaje. Este tipo de socialización familiar entra en conflicto con las exigencias de la escuela. El lenguaje público o código elaborado es un lenguaje para ser utilizado entre iguales, el cual choca con la jerarquización escolar. El intento de sustituir un uso diferente del lenguaje crea problemas

críticos para el niño de clase obrera dado que es un intento de cambiar su sistema básico de percepción.

El siguiente cuadro da cuenta de las principales características de ambos códigos.

CÓDIGO ELABORADO	CÓDIGO RESTRINGIDO
<p>1) Precisión de la organización gramatical y de la sintaxis</p> <p>2) Matices lingüísticos vehiculados por una construcción de la frase gramaticalmente compleja, y especialmente por la utilización de una serie de conjunciones y de proposiciones subordinadas;</p> <p>3) Uso frecuente de las preposiciones, las cuales indican las relaciones lógicas, así como de preposiciones que indican la proximidad espacial y temporal.</p> <p>4) Uso frecuente de pronombres impersonales: "Se puede afirmar..."</p> <p>5) Elección rigurosa de los adjetivos y de los adverbios</p>	<p>1) Uso frecuente de frases gramaticalmente simples, cortas, a menudo sin acabar; una construcción sintáctica pobre con una forma verbal que expresa el estado de ánimo.</p> <p>2) Uso simple y repetitivo de conjunciones (porque, entonces,...)</p> <p>3) Uso frecuente de preguntas y órdenes cortas.</p> <p>4) Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios.</p> <p>5) Uso infrecuente de pronombres personales.</p> <p>6) Frases formuladas como preguntas que establecen una circularidad simpatética, v.g.: no, verdad.</p> <p>7) Una afirmación de hecho se utiliza tanto como razón como conclusión, o mejor dicho, la razón y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica: "Haz lo que se te dice, no vas a salir, porque lo digo yo,..."</p> <p>8) Uso de frases idiomáticas</p>

¿Por qué la clase obrera utiliza el código restringido? Bernstein lo vincula directamente a sus condiciones materiales de vida. Si un grupo social debido a su relación de clase, es decir, como resultado de su función ocupacional común y de su estatus social, ha desarrollado fuertes lazos comunes; las relaciones de trabajo de este grupo ofrecen poca variedad o poca capacidad de adopción de decisiones; si sus reivindicaciones para tener éxito, deben ser más

bien colectivas que individuales; las tareas laborales requieren manipulación y control físicos, en lugar de control y organización simbólicos; el hombre subordinado en el trabajo es la autoridad en el hogar; el hogar está superpoblado y limita la variedad de situaciones que puede ofrecer; los niños son socializados en un entorno que ofrece pocos estímulos intelectuales. Si un medio reúne todos estos atributos, entonces es plausible suponer que tal medio social generará una forma particular de comunicación que configurará la orientación intelectual, social y afectiva de los niños.

Lo que Bernstein sugiere es que si observamos las relaciones de trabajo de este grupo particular, sus relaciones en la comunidad, sus sistemas de roles familiares, es razonable argumentar que los genes de la clase social provienen en menor medida de un código genético que de un código de comunicación que la propia clase social promueve. Tal código de comunicación enfatizará verbalmente lo comunal en lugar de lo individual, lo concreto en lugar de lo abstracto, el aquí y el ahora más que la investigación de los motivos y propósitos.

2. ENFOQUES MARXISTAS

Estos enfoques tienen en común el considerar que el sistema educativo es una institución que favorece a las clases sociales privilegiadas, de modo que la escuela se convierte en una institución que justifica las desigualdades previamente existentes. Aquí vamos a considerar las aportaciones de Marx, las teorías de la reproducción social y las teorías de la resistencia.

2.1. MARX

Marx apenas reflexionó explícitamente sobre la educación. Es en su antropología, especialmente en su reflexión sobre el hombre total, donde podemos encontrar el soporte teórico de sus planteamientos educativos explícitos: el aunar educación y trabajo, la fascinación por la gestión democrática de las escuelas, etc. Marx se oponía tajantemente a la división capitalista del trabajo. Al igual que Adam Smith era consciente de que la parcelación de tareas laborales limita el desarrollo personal. En *El capital* afirmaba que parcelar a un hombre equivale a ejecutarlo.

2.1.1. EDUCACIÓN Y TRABAJO.

Como recordaba Lerena, Marx coloca el trabajo y el mundo de la producción en el centro de todos sus planteamientos, incluidos los que hace de la educación y la escuela. El hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, esto es, por medio de su actividad práctica.

La unión de instrucción y producción, trabajo intelectual y trabajo manual, pensamiento y acción, teoría y práctica, filosofía y técnica, se basa en la necesidad de conseguir una educación integral o polivalente. Ello supone, necesariamente, la superación de la dicotomía clásica entre enseñanza académica, que tiende a formar alumnos para trabajos de abstracción, dirección y creación, y la enseñanza técnico- profesional, orientada hacia la simple ejecución de actividades manuales o para las que apenas se precisa reflexión. En sus escritos de juventud Marx plantea ya los efectos negativos y perniciosos de la actividad unilateral producida por la propiedad privada y la división del trabajo, en contraposición a los efectos

positivos y benefactores derivados de la actividad omnilateral que genera la propiedad colectiva y la abolición de la división social del trabajo. La nueva sociedad precisa hombres que ejerciten sus aptitudes en todos los sentidos.

Marx reivindica la unión de enseñanza y producción. Los niños, desde los nueve años, deben trabajar al tiempo que son alumnos. Al contrario de lo que hubiese planteado Rousseau, se opone a separar a los niños de los adultos, a recluirllos en la esfera artificial de la escuela de saberes abstractos. No se trata tanto de que los niños produzcan, como de que estén en contacto con el mundo real, que sean capaces de vincular los conocimientos adquiridos en la escuela con el mundo de la producción.

La cosa es sencilla. Los alumnos que pasan en la escuela medio día solamente mantienen constantemente fresco su espíritu y en disposición casi siempre de recibir con gusto la enseñanza. El sistema de mitad trabajo y mitad escuela convierte a cada una de estas tareas en descanso y distracción respecto de la otra, siendo por tanto mucho más convincente que la duración ininterrumpida de una de ambas.

Los inspectores de fábricas descubrieron rápidamente que los niños que seguían el régimen de media enseñanza aprendían tanto, y a veces más, que los alumnos de las escuelas corrientes. Como decía Lerena la proposición marxiana de unir enseñanza y producción no solo no es original, sino que ni siquiera constituye una proposición: era un hecho desde el movimiento de las escuelas industriales de fines del siglo XVIII. Owen, por ejemplo, lo había puesto en marcha en New Lanark.

2.1.2. CONTROL DE LA ESCUELA

Los modelos de descentralización escolar inglés y americano influyeron en Marx al referirse al carácter estatal de la escuela. La enseñanza debe ser estatal en lo que se refiere a la fijación de unas leyes generales y de la financiación. El resto de las competencias debe correr a cargo de los municipios, los cuales establecerán unos mecanismos de representación democrática (habla de Consejos Escolares para la gestión y el control de la enseñanza).

Marx era partidario de sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la iglesia. En la *Crítica del Programa de Gotha* afirma: "Eso de la educación popular a cargo del estado es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo!". Como se puede ver es bastante prudente a la hora de atribuir competencias al estado.

Además plantea la necesidad de que la escuela sea exquisitamente neutra en los temas conflictivos hasta el punto de excluir su enseñanza del ámbito escolar. De este modo proponía que ni la economía política ni la religión deberían enseñarse en las escuelas. Aquí se está planteando una clara diferenciación entre dos procesos de aprendizaje: el espacio institucional de la escuela tiene la función de instruir y el espacio no institucional más difuso de la sociedad tiene la función de educar.

Marx era firme partidario de la enseñanza estatal. En primer lugar, es obvio que solamente el estado cuenta con y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad. En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx. En tercer lugar, Marx era consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada significaría dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era una vieja reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático.

2.2. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Estas teorías plantean que la escuela contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales existentes acoplando de un modo no conflictivo a los individuos en los lugares sociales a los que están destinados. En este sentido hay coincidencia con el enfoque funcionalista. La diferencia radica en que para la reproducción social, la escuela reproduce una estructura injusta de posiciones sociales, favoreciendo a los grupos sociales dominantes.

El capitalismo actual precisa convencer a la gente de que este sistema es el único, o por lo menos el mejor posible. Para Gramsci el estado es mucho más que el aparato coercitivo de la burguesía: incluye la hegemonía (dominación ideológica) de la burguesía. Es aquí donde la escuela juega un papel esencial, dado que es en la escuela donde la reproducción adopta su mejor y más organizada forma. Los niños acuden a la escuela a una edad temprana y se les inculca de modo sistemático las destrezas, valores e ideología que se ajustan al tipo de desarrollo económico adecuado al control capitalista.

Althusser se convirtió en uno de los soportes básicos de estas teorías, lo que es especialmente claro en Baudelot y Establet. De acuerdo con Althusser toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción. Es decir, para que el feudalismo, el capitalismo o el socialismo funcionen deben reproducir las fuerzas productivas -la tierra, el trabajo, el capital y el conocimiento incorporado a la producción- y las relaciones de producción, la jerarquía de poder y de control entre los señores y los siervos (feudalismo), capital y trabajo (capitalismo) y funcionarios del partido y trabajadores (socialismo).

¿Cómo tiene lugar la reproducción de la división del trabajo y de las destrezas en el capitalismo? Aquí Althusser examina un punto no aclarado, o insuficientemente aclarado, por Marx y Engels, para los cuales la fuerza de trabajo era homogénea, si exceptuamos los escritos de Engels referidos a la aristocracia obrera. Althusser sostiene que a diferencia de las formaciones sociales caracterizadas por la servidumbre, la reproducción de las destrezas de la fuerza de trabajo tiene lugar preferentemente fuera del lugar de trabajo y se adquieren mayoritariamente fuera de la producción: por medio del sistema educativo capitalista. Las escuelas enseñan a los niños diferentes normas de comportamiento dependiendo del tipo de empleo que vayan a ocupar. La reproducción de la fuerza de trabajo no es solo la reproducción de sus destrezas sino también la reproducción de su sujeción a la ideología dominante.

¿Cómo se asegura la reproducción de las relaciones de producción? En su mayor parte se asegura por medio de los aparatos ideológicos del estado (AIE). Cuando estos no son suficientes se produce la intervención de los aparatos represivos. A diferencia de los aparatos represivos, los cuales están constituidos por las fuerzas represivas (ejército y policía), existe una pluralidad de aparatos ideológicos, los cuales son los siguientes: el AIE eclesiástico (las diferentes iglesias); el AIE escolar (escuelas públicas y privadas), el AIE familiar, el AIE jurídico, el AIE político (el sistema político, incluyendo en él a los diferentes partidos), el AIE sindical; el AIE de los medios de comunicación (TV, prensa, radio,...) y el aparato cultural (literatura, artes, deportes...).

2.2.1. BAUDELLOT Y ESTABLET: LA TEORÍA DE LAS DOS REDES.

Estos autores son conocidos fundamentalmente (y esta es la razón por la que los incluimos en este epígrafe) por su idea de que la división escolar a continuación de la primaria entre una red profesional (similar a nuestra FP) y una red académica (similar a nuestro BUP-COU) responde a la división de la sociedad en dos clases sociales: burguesía y proletariado. Para la burguesía la escuela ya es democrática, pero esta democracia no tiene otro contenido, en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra. La escuela solo tiene sentido para aquellos, y solamente para aquellos, que han alcanzado la cultura que da la Universidad. De aquí es de donde sale la gente que redacta las leyes, pronuncia los discursos y escribe los libros. Son estos quienes constituyen el personal docente. Para ellos los grados de la primaria y la secundaria aparecen como grados que conducen al ciclo superior, justamente porque no se quedaron a mitad de camino y no tuvieron que abandonar. La escuela no es continua y unificada más que para aquellos que la recorren por entero: una fracción determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía. Para todos aquellos que abandonan después de la primaria no existe una escuela: existen escuelas distintas, sin ninguna relación entre sí.

Hay una relativa continuidad entre la secundaria académica y el grado superior de las facultades; pero no hay ninguna continuidad entre la primaria y la enseñanza profesional. Se trata de redes de escolarización totalmente distintas por las clases sociales a las que están masivamente destinadas, por los puestos de la división del trabajo a las que destinan y por el tipo de formación que imparten. La enseñanza profesional de primer grado no desemboca en la secundaria y en el ciclo superior, sino en el mercado de trabajo. La prolongación de la escolaridad obligatoria no acaba con la división en clases, más bien las agrava. La operación es simple: consiste en re-introducir o en mantener en el aparato escolar a los individuos que anteriormente estaban excluidos o ya habían salido.

La existencia de estas dos redes supone dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas.

* "La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento *primario*) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento *superior*).

* Las prácticas escolares de la red profesional son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de la secundaria académica son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas.

* Mientras que la red profesional tiende ante todo a "ocupar", a cuidar a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria superior funciona en base a la emulación y a la selección individual.

* En tanto que la red profesional coloca en primer plano la observación de lo "concreto" a través de la "lección de las cosas", la red académica reposa en el culto del libro y de la abstracción".

El siguiente cuadro trata de sintetizar estos aspectos.

	PRIMARIA- PROFESIONAL	SECUNDARIA- SUPERIOR
Objetivo	reproducción del proletariado	reproducción de la burguesía
Prácticas escolares	de repetición	de graduación progresiva
Medios	ocupar a los alumnos del modo más económico posible (pedagogías activas)	emulación y selección
Prioridad para	La observación de lo pseudo-concreto (lecciones de cosas)	culto del libro y de la abstracción
Contenido	Subcultura pequeño-burguesa que dispone a la aceptación de la dominación de clase	adquisición de la cultura burguesa

A los futuros proletarios se les imparte un cuerpo compacto de ideas burguesas simples. Los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados a convertirse en intérpretes, en actores e improvisadores de la ideología burguesa.

Estadísticamente hablando, los enseñantes más capacitados, los mejor preparados, tendrán tendencia, por el mecanismo del escalafón, a enseñar en los colegios de los barrios elegantes, más prestigiosos, cuya mentalidad se halla espontáneamente de acuerdo con los métodos e ideología de los maestros.

2.3. TEORÍAS DE LA RESISTENCIA.

En las teorías de la reproducción social los individuos aparecen como seres pasivos manipulados por las estructuras sociales, los miembros de las clases subordinadas aparecen como receptores pasivos de los mensajes de la ideología dominante. A ello hay que añadir el hecho de que las teorías que hemos ido analizando hasta ahora contemplan la escuela desde fuera, sin penetrar en su interior, para analizar cómo tienen lugar los procesos de

reproducción. Esta es justamente una de las virtudes de las teorías de la resistencia: ahora los investigadores entran en los centros, en las aulas, entrevistan a los profesores, a los estudiantes, etc. Sin duda el estudio más destacable en estas teorías es el de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*. El trabajo de Willis consistió en una investigación sobre un grupo de chavales anti-escuela (los "colegas") en una ciudad del centro de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown -Coventry en realidad-. Se trata quizás del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta el presente. Willis no solo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo, sino que analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista también a algunos de los padres de los "colegas", a los profesores, a los miembros del equipo directivo.

El libro está dividido en dos partes. La primera, etnográfica, dedicada fundamentalmente al lector general y a los enseñantes y la segunda, analítica, de carácter más eminentemente sociológico. No es una división estricta, ya que la parte etnográfica contiene elementos analíticos y la parte de análisis contiene elementos etnográficos.

Primeramente analiza los elementos que constituyen la cultura de los "colegas". La primera cuestión en que se centra es la oposición a la autoridad y rechazo del conformista. El primer frente de oposición es la autoridad del profesor, para desde ahí llegar a quienes les obedecen pasivamente: los "pringaos" (en inglés *'ear'oles* -literalmente orejas perforadas, como el ganado no como los punkies; el término hace referencia a la pasividad de estos chicos, siempre están escuchando, nunca haciendo)

La oposición a la escuela se manifiesta como un estilo de vida. El primer signo de entrada en el grupo de los "colegas" es el cambio de vestimenta y de peinado. Son elementos cruciales que permiten contactar con el sexo opuesto. La capacidad de atraer sexualmente está relacionada con la madurez. A continuación habría que citar el fumar. La mayoría de los "colegas" fuman y lo suelen hacer en la puerta de la escuela. El fumar se valora como un acto de insurrección. Junto al fumar se encuentra el beber. El hecho de beber en los bares es un claro punto de distanciamiento de los profesores y de los "pringaos", al tiempo que se convierte en un acto de aproximación al mundo adulto, en un elemento que trasciende la forzosa adolescencia que impone la escuela.

El grupo de pares es sin duda el elemento clave de la cultura contra-escolar. Mientras que la escuela es la zona de lo formal, el grupo lo es de lo informal. A diferencia de la escuela, el grupo informal carece de una estructura sólida: no hay normas públicas, ni estructuras físicas, ni jerarquías reconocidas, ni sanciones institucionalizadas. Pero esta contra-cultura no descansa en el aire. Tiene su base material, su infraestructura. La esencia de ser un "colega" es pertenecer al grupo. Unirse a la cultura contra-escolar significa adherirse a un grupo. No obstante, el grupo tiene ciertas normas que derivan fundamentalmente de la fidelidad al mismo. Hay un tabú universal de no delatar ante la autoridad a un miembro del grupo. Cualquiera que se chive es excluido y queda marcado definitivamente. El grupo permite diseñar mapas sociales alternativos. Con el grupo se conocen a otros grupos y se puede explorar el entorno.

La oposición a la escuela se manifiesta es la lucha por ganar espacio simbólico y físico en la institución. El escaqueo es un elemento de auto-dirección, de autonomía. Se puede llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Se trata de preservar la movilidad personal. Hay que atacar las nociones oficiales del tiempo institucional. La acusación principal que los profesores dirigen sobre "los colegas" es que pierden el tiempo.

La habilidad de producir cachondeo es uno de los rasgos distintivos de los "colegas". La escuela es un campo propicio para la producción de cachondeo: cuando se proyecta una película atan el cable del proyector en sitios imposibles, si pasean por el parque próximo a la escuela estropean la bicicleta del guardia. Las visitas exteriores son una pesadilla para los profesores. Hay una diversión en las peleas, en la intimidación, en hablar de peleas. Se trata de un elemento de masculinidad. Resulta desastroso negarse a pelear cuando hay que hacerlo. Se prefiere, por lo general, la violencia simbólica o verbal.

Ser un "colega" en la escuela está asociado con estar fuera por la noche. Los "colegas" necesitan urgentemente trabajar en chapucillas para conseguir dinero. Otros recursos para obtener dinero son los robos, los "palos" a los pringaos o incluso asaltar la escuela. Están orgullosos del dinero que ganan -en pequeños trabajillos- y gastan. Todo esto les suministra un sentido de superioridad ante los profesores, quienes están encerrados en la escuelas y no saben bien qué ocurre fuera de ellas.

Una de las características distintivas de la cultura contra-escolar es su acendrado sexismo. Las mujeres son contempladas con objetos sexuales y como seres hogareños (entre los "colegas" son abundantes las historietas lascivas sobre conquistas sexuales).

La cultura contra-escolar tiene profundas similitudes con la cultura a la que sus miembros están destinados: la cultura de fábrica. La masculinidad y la rudeza en la cultura contra-escolar refleja uno de los temas centrales de la cultura de fábrica. Otro tema de la cultura de fábrica es la lucha por obtener un cierto grado de control informal sobre el proceso de trabajo. El grupo informal en el trabajo muestra la misma actitud hacia los conformistas.

El rechazo de la escuela por parte de los "colegas" tiene su correspondencia en la mayor valoración de la práctica frente a la teoría. La habilidad práctica está siempre en primer lugar y es una condición para las otras clases de conocimiento. La teoría es útil en la medida en que ayude a resolver problemas, a hacer cosas concretas.

Willis analiza la transición de un grupo de alumnos marcadamente anti-escuela desde el sistema educativo al sistema productivo. Lo que quiere explicar es por qué estos chavales desean realizar trabajos de clase obrera. Para ello elabora un marco teórico y una terminología que capte lo que ocurre en la realidad. Los términos clave que utiliza son los de penetración y limitación. Por penetración entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales: explotación, alienación, división social, etc. Por limitación entiende aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos. Lo que hace la limitación es restar peligrosidad a las penetraciones, impidiendo o dificultando la transformación social.

A partir de estos elementos es posible explicar la entrada libremente aceptada en determinados trabajos en condiciones que no son libremente elegidas (lo que supone retomar la idea de Marx de que los hombres hacen la historia libremente en condiciones que no son libremente elegidas). Hay un momento en la cultura obrera en que la entrega de la fuerza de trabajo representa al mismo tiempo la libertad, la elección y la trascendencia. Si los chicos de la clase obrera en su camino al trabajo no creyeran en la lógica de sus propias acciones, ninguna persona ni acontecimiento exterior podrían convencerles.

Las principales penetraciones son las que se refieren a la educación y al empleo. La cultura contra-escolar manifiesta un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas, y, especialmente con respecto al sacrificio que supone su obtención: en definitiva un sacrificio no solo de tiempo muerto, sino de una cualidad de la acción: implica aceptar la subordinación. La gratificación inmediata, no es solo inmediata, es un estilo de vida. Por otro lado, no está del todo claro que el sacrificio en la escuela conduzca a mejores empleos.

En segundo lugar, la cultura establece una especie de valoración de la calidad del trabajo disponible. La mayor parte del trabajo industrial es un trabajo carente de sentido, alienante, repetitivo, requiere muy poca habilidad y muy poco aprendizaje. Si básicamente todos los trabajos son iguales, si de ellos es prácticamente imposible obtener satisfacción intrínseca alguna, por qué molestarse en soportar tantos años de escuela. Hay una indiferencia casi total con respecto a la clase particular de trabajo a realizar, siempre y cuando cumpla unos requisitos culturales mínimos. La lógica interna del capitalismo consiste en que todas las formas concretas de trabajo están estandarizadas y que todas ellas contienen el potencial para la explotación del trabajo abstracto. La expansión del sector servicios y del sector público pretende hacer creer que existe una mayor amplitud de oportunidades y de variedad de trabajo para los jóvenes. Sin embargo, contra esta afirmación se puede argumentar que el modelo capitalista de división del trabajo es dominante en todos los sectores de empleo.

Por instinto, la cultura contra-escolar tiende a limitar la entrega de la fuerza de trabajo (llegar al final del trimestre sin haber escrito una sola palabra, desobedecer a los profesores,...).

El comportamiento en la escuela de estos chicos refuerza la solidaridad de grupo, rechazando radicalmente la competitividad que la escuela alienta. La cultura contra-escolar contrapone la lógica individualista a la grupalista. Para el individuo de la clase obrera la movilidad en esta sociedad puede significar algo. Sin embargo, para la clase y el grupo en su conjunto, la movilidad no significa nada. La única movilidad verdadera sería la destrucción de la sociedad de clases.

Las principales limitaciones de la cultura contra-escolar son las que se refieren al desdén por la actividad intelectual y su marcado sexismo. El rechazo de la escuela es también el rechazo de la actividad mental en general. El individualismo no es derrotado por lo que pueda ser en sí, sino por su participación en la máscara escolar donde el trabajo mental se asocia a la autoridad injustificada y con títulos cuyas promesas son ilusorias. Por lo tanto el individualismo es penetrado a costa de rechazar la actividad intelectual (dirección, concepción), lo que facilita la dominación de clase.

La otra gran división que desorienta la penetración cultural es la que se da entre hombres y mujeres. Anteriormente hacíamos referencia al hecho de que los trabajos aceptables por los alumnos anti-escuela han de caer dentro de un cierto universo cultural. Estos chicos rechazan cualquier tipo de trabajo que tenga connotaciones femeninas, o donde no se ejerza la masculinidad en forma de fortaleza física. Esto implica el rechazo absoluto del trabajo de oficina (al que despectivamente llaman pen-pushing -empujar un lápiz-) y todo lo que se asimile a ella. El hecho de que no todos aspiren a las recompensas y satisfacciones del trabajo mental es algo que necesita explicación. El que el capitalismo necesite esta división no explica por qué se satisface esa necesidad. Un miembro de la cultura contra-escolar solo puede creer en la femineidad del trabajo de oficina mientras que las esposas, las novias y las madres sean contempladas como personas limitadas, inferiores o incapaces para ciertas cosas.

La obra de Willis dio lugar a una amplia controversia. En primer lugar se ponía en duda hasta qué punto pudiera considerarse representativa de la actitud de la clase obrera ante la escuela. Más bien se refiere a una clase obrera en trance de desaparición o de escasa cuantía numérica: manual del sector industrial. Por otro lado, la división entre "pringaos" (los estudiantes académicos) y "colegas" induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores. Y, finalmente, nos quedaría por comprender cuáles sean las estrategias de las alumnas y de las minorías étnicas.

3. ENFOQUES WEBERIANOS

Los enfoques inspirados en Weber no han dado lugar a una amplia literatura sobre el tema de la educación y cuando lo ha hecho se trata de una reflexión muy vinculada al ámbito de la producción, de la profesionalización, etc. De hecho, lo que aquí veremos, aparte de una reflexión sobre Weber, es la teoría del credencialismo en sus versiones fuerte y débil. No obstante, la idea de Weber sobre la burocracia ha tenido alguna proyección en el estudio de la escuela como organización racional-burocrática (lo que ocurre en el estudio de Waller sobre los maestros).

3.1. WEBER

Weber apenas se ocupa de modo explícito de la educación. Es, sobre todo, en su sociología de la religión donde se ocupa de la educación, y ello sin apenas mencionarla. Como advertía Lerena, únicamente el lector ingenuo puede pensar que Weber solo se ha adentrado de modo ocasional en la educación. Aquí asistimos fundamentalmente a una sociología del poder, a una teoría de los aparatos de coacción psíquica. La escuela, la familia y la iglesia, constituyen asociaciones de dominación. Por dominación entiende "un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del dominador o de los dominadores, influye sobre los actos de otros (del dominado o de los dominados) de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos, y como máxima de su obrar, el contenido del mandato".

Lerena señala tres áreas de problemas directamente incluíbles en el ámbito de la educación:

1. Su teoría de la educación y la homología que establece entre el aparato eclesiástico y los aparatos educativos, sobre todo, la escuela.
2. Su teoría de los tipos de educación.
3. La problemática de las relaciones entre escuela y burocracia.

En lo que se refiere a la primera cuestión Weber distingue un tipo particular de asociación de dominación a la que llama asociación hierocrática, entendiendo por tal una asociación "que aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo o rehusando bienes de salvación". Los bienes de salvación que concede la escuela son los bienes culturales. Al igual que hizo en su momento la Iglesia, la escuela establece qué cultura es legítima, de modo que excluye al resto de las culturas.

El sistema de enseñanza aparece cuando se dan cuatro condiciones. (1) Existe un cuerpo de especialistas permanentes cuyos ingresos, promoción, deberes y conducta profesionales vienen sometidos a una reglamentación propia. (2) Se da una pretensión de dominio universalista: superación del hogar, del clan y de las fronteras étnico-nacionales. (3) Ese cuerpo de especialistas tiene una formación uniforme y un reclutamiento regulado. (4) La capacidad carismática de sus miembros es separada del carisma oficial atribuido al conjunto, esto es, cuando no precisan apoyarse en un carisma especial personal, sino que aparecen como funcionarios portadores de un carisma que les trasciende y que es propiedad de la propia institución.

El segundo bloque de análisis weberiano se refiere a los tipos de educación. Weber distingue tres tipos de educación: carismática, humanística y especializada. La educación carismática -típica sobre todo del guerrero y del sacerdote- se propone despertar cualidades humanas consideradas como estrictamente personales, es decir no transferibles y pertenecientes a la esfera de lo extra-cotidiano. Se supone que esas cualidades preexisten en el individuo. La educación se limita a estimular, a desarrollar y a poner a prueba esas cualidades en aquellos sujetos que, en germen, ya las poseen. La educación humanística trata sobre todo de cultivar un determinado modo de vida que comporta unas particulares actitudes y comportamientos. El gentleman, el cortesano, el hombre culto constituyen otros tantos modelos producidos por este tipo de educación. La educación especializada corresponde a la estructura de dominación legal, y una y otra vienen asociadas al proceso de racionalización y burocratización de la sociedad contemporánea. El producto típico de esta educación es el burócrata, el experto.

Finalmente la tercera área se refiere a la relación entre escuela y burocracia tal y como se plantea en *El político y el científico* (en concreto en la sección titulada "La ciencia como vocación", donde compara la carrera académica en las universidades norteamericanas y alemanas). Una de sus preocupaciones explícitas es la de la neutralidad de los profesores en el ejercicio de su actividad docente. Defiende que la cátedra no es un púlpito, no es un foro y que el profesor no es un profeta o salvador, sino un especialista-burócrata cuya función es instruir, informar sobre los hechos y ayudar a que el alumno elija, y elija bien, su propio dios y su propio demonio.

3.2. CREDENCIALISMO DURO: COLLINS

Randall Collins es autor de un famoso libro titulado *La sociedad credencialista*. Aquí expone de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar, de que detrás de ellas no hay conocimiento.

Parte de la constatación del incremento de las exigencias educativas para los empleos a lo largo del tiempo. Un empleo que antes no exigía educación formal ahora requiere para su desempeño que los trabajadores cuenten con un título de enseñanza media. Por ejemplo, en el caso de los trabajadores de oficina en los Estados Unidos, el porcentaje de empleos que exige titulación de secundaria o más ha pasado de ser el 57% en 1937 al 72% en 1967.

La función productiva de la educación puede sintetizarse en las siguientes propuestas:

1. Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos:

- a) La proporción de trabajos que requiere escasas destrezas disminuye, y
- b) los mismos trabajos exigen más destrezas.

2. La educación formal y reglada proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales, para los trabajos más cualificados.

3. Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

Con respecto a la proposición 1.a los datos disponibles muestran que este proceso da cuenta solo de una mínima parte de la elevación del nivel educativo. En una investigación del año 1964 se descubrió que el 15% del incremento del nivel educativo en los Estados Unidos era atribuible a cambios en la estructura ocupacional, el resto era achacable a la elevación de los requisitos educativos de los empleos ya existentes. Con respecto a la 1.b más bien lo que parece haber ocurrido es que estamos asistiendo a una sobre-educación de la fuerza de trabajo.

La propuesta 2 puede dividirse en dos cuestiones: ¿son más productivos los empleados con más titulación que los que tienen menos? y ¿dónde se aprenden las destrezas laborales, en la escuela o en algún otro lugar?. Con respecto a la primera cuestión, los datos son de tres tipos.

1. El enfoque del crecimiento del PIB lo que hace es tratar de calcular qué parte de este incremento se debe a la educación. Este enfoque cuenta con el inconveniente de la dificultad que supone distinguir entre el cambio tecnológico que afecta a la productividad, los cambios de habilidad de los trabajadores debidos a la experiencia, los cambios debidos a la educación y los factores motivacionales asociados a una sociedad cada vez más competitiva.

2. Las correlaciones a nivel internacional entre niveles educativos y desarrollo económico ofrecen muchas dudas. Por ejemplo, si seleccionamos el grupo de países más desarrollados

constituido por Europa y los países anglosajones se observa que países que escolarizan a un menor porcentaje de población tienen una renta per cápita superior a la media del grupo (por ejemplo, Suecia frente a los EE.UU.).

3. El hecho de partir de una situación de baja escolaridad y pasar a otra de alta puede, en determinadas circunstancias, explicar el desarrollo económico. Por ejemplo, el incremento de la población con educación primaria explica el desarrollo económico. No está tan claro que ocurra lo mismo para los niveles de secundaria y de universidad.

En lo que se refiere a los trabajadores o grupos de trabajadores tampoco está demostrado que los trabajadores más educados sean más productivos. De acuerdo con Berg, entre los trabajadores de banca, los técnicos de fábrica, los vendedores de seguros, etc. las comparaciones centradas en los trabajadores con educación secundaria y los que tienen titulación superior prueban que los primeros son más productivos que los segundos y a su vez estos lo son más que los que no tienen educación secundaria.

En lo que se refiere a la cuestión de dónde se aprenden las destrezas laborales, es plausible que las destrezas laborales se aprendan en el propio trabajo. Un estudio de 1963 mostraba que la mayoría de los trabajadores cualificados adquirieron sus destrezas en el trabajo o casualmente. De aquellos que tenían alguna educación formal, más de la mitad la adquirieron en el ejército.

Lo que los datos ponen de manifiesto es que las escuelas son muy ineficaces para enseñar a la gente. Muchas de las destrezas utilizadas en los empleos profesionales se aprenden en el trabajo, y muchos de los caros y costosos estudios académicos solo sirven para incrementar el prestigio de una profesión.

Collins considera que junto al trabajo productivo (el implicado en la producción de bienes y servicios) existe el trabajo político. El trabajo político consiste en la formación de alianzas sociales para influir en la percepción que los demás tengan de determinados empleos. La distinción entre trabajo productivo y trabajo político es fundamental para poder comprender cómo se configuran las organizaciones. Por ejemplo, los profesores de autoescuela se convertirán en una profesión el día en que solo se pueda obtener el carnet de conducir por su mediación (mediación que seguramente se traduciría en un crecimiento de los precios a través del establecimiento de un número mínimo de clases previas al examen). Las escuelas se convierten en instituciones donde uno aprende a convertirse en un consumidor. Al tiempo que la escuela enseña a leer, enseña que es mejor hacerlo con un maestro. Caplan indicaba que el modo más sencillo de crear un monopolio es inventar un lenguaje y unos procedimientos que resulten ininteligibles para el lego, es decir, se trata de provocar la ilusión de la complejidad. Caplan ponía el ejemplo del derecho. Si exceptuamos los casos que tienen que ver con lo criminal, en el resto, que es la mayoría, la abogacía es una profesión parasitaria. En la mayor parte de las consultas legales todo lo que hace un abogado es recabar los hechos y replantear la posición del cliente en términos de derechos y deberes legales de tal forma que los diversos aspectos del caso adquieran una configuración apropiada.

3.3. CREDENCIALISMO DÉBIL: THUROW

Lester Thurow critica la idea de considerar la educación como el mejor instrumento para conseguir reducir las desigualdades económicas. Esta idea deriva de la creencia en la teoría económica sobre el mercado de trabajo. De acuerdo con esta teoría el mercado existe para equilibrar la demanda y la oferta de trabajo presentando a la competencia salarial como la fuerza impulsora del mercado de trabajo. Da por sentado que las personas acuden allí con un conjunto definido previo de cualificaciones y que luego compiten unas con otras sobre la base de los salarios. Esto significa que todo aumento del nivel educativo de los trabajadores con escasos ingresos tendrá tres efectos poderosos y beneficiosos: Primero, un programa educativo que transforma a una persona con escasa formación en una persona altamente cualificada, eleva su productividad y de ese modo sus ingresos. En segundo lugar se reduce la oferta total de trabajadores con escasa formación, lo que conduce a su vez a un aumento de los salarios de estos. En tercer lugar aumenta la oferta de mano de obra cualificada y ello reduce los salarios de la misma. El resultado de todo esto es que la productividad total aumenta (debido al incremento de la productividad de los obreros previamente sin formación), la distribución de los ingresos se hace más equitativa y cada individuo es recompensado de acuerdo a sus méritos.

El mercado de trabajo se caracteriza menos por la competencia por los salarios que por la competencia por los puestos de trabajo. Es decir, en lugar de buscar la gente puestos de trabajo, los puestos de trabajo buscan gente adecuada. En un mercado basado en la competencia por los puestos de trabajo la función de la educación no es proporcionar formación y de ese modo aumentar la productividad y los salarios de los obreros, sino más bien certificar la "entrenabilidad" y proporcionar una cierta posición en virtud de dicha certificación.

Las principales discrepancias de Thurow con respecto a la teoría del capital humano serían las siguientes:

1. La distribución de la educación es más uniforme que la de la renta.
2. Mientras que la distribución de la educación se movió durante el periodo de postguerra en dirección a una mayor igualdad, la distribución de la renta no lo hizo.
3. Un índice de crecimiento más rápido de la educación no se ha traducido en un incremento más rápido de la economía.

En un mercado de trabajo basado en la competencia por los puestos de trabajo, los ingresos de un individuo vienen determinados por (a) su posición relativa en la cola de trabajo y (b) por la distribución de las oportunidades de empleo en la economía. Los salarios se basan en las características de los puestos de trabajo y los trabajadores se distribuyen a través de las oportunidades de puestos de trabajo a partir de su posición relativa en la cola de trabajo. De acuerdo con este modelo, en el mercado de trabajo no existen cualificaciones de los trabajadores; por el contrario, la mayoría de las cualificaciones se adquieren de modo informal, adiestrándose el trabajador sobre la marcha, una vez que ha conseguido el primer empleo y una posición en la escala promocional asociada.

Los trabajadores cuyos orígenes prometan los menores costes de adiestramiento encontrarán trabajo. Para los obreros con la experiencia previa de un anterior empleo, sus cualificaciones para el puesto de trabajo serán importantes para el proceso de selección en la medida en que pueden significar unos costos de adiestramiento bajos. Aunque no puede haber dos trabajadores iguales, cuesta tanto dinero descubrir las pequeñas diferencias entre unos y otros individuos que estos son clasificados de acuerdo con un número limitado de características personales. En la medida en que la educación y el adiestramiento formal sean una característica personal importante para la selección de individuos, los cambios de distribución en la educación pueden tener un impacto importante sobre la forma de la cola de trabajo.

4. ENFOQUES INTERPRETATIVOS

Hasta ahora, por lo que hemos visto, la actividad cotidiana de los profesores y de los alumnos está dominada, cuando no dictada, por elementos tales como la sociedad (Durkheim), las necesidades de la sociedad (funcionalismo), la economía, el sistema de clases o la ideología (marxismo). Los enfoques macro contemplan a los seres humanos como meros productos del proceso de socialización. La creatividad de la gente queda ignorada y desaparece su libertad. Son precisamente estos aspectos los que condujeron a un replanteamiento de la sociología que se tradujo en la aparición de las corrientes de carácter interpretativo, en las cuales el nivel macro es sustituido por el análisis microsociológico.

Los enfoques interpretativos pretenden estar más cerca de las realidades de la vida social. Uno de los problemas a que tradicionalmente se ha enfrentado la sociología ha sido el de su supuesta falta de cientificidad, supuesta ausencia que, especialmente en la producción funcionalista posterior a la segunda guerra mundial, pretendió ser compensada por medio de la introducción de procedimientos matemáticos, con lo que se ignoró la capacidad activa de los sujetos sociales.

4.1. INTERACCIONISMO, FENOMENOLOGÍA Y ETNOMETODOLOGÍA.

A partir de estos elementos de consenso podemos encontrar diferentes corrientes interpretativas de entre las que destacamos el interaccionismo, la fenomenología y la etnometodología.

El interaccionismo contempla la relación del alumno con el profesor como una relación de conflicto donde ambos actores persiguen distintos objetivos. Se centran en el análisis del proceso de negociación para que la vida en la escuela sea posible. El interaccionismo simbólico proviene de la obra de Herbert Blumer y sus colegas de la llamada Escuela de Chicago. Los interaccionistas simbólicos consideran que el ser humano es básicamente distinto del resto de los animales. Mientras que los animales actúan en respuesta a otros objetos y acontecimientos a partir del instinto o del condicionamiento previo, los seres humanos adoptan una actitud o comportamiento sobre los objetos a partir de los significados que estos objetos tienen para ellos. Los significados surgen a través de la interacción social con los demás. Los significados son comprendidos como productos sociales. La conducta humana no es causada de un modo determinado predefinido por fuerzas internas. La conducta es causada por una interpretación reflexiva y derivada de la cultura de los estímulos internos

o externos presentes. Sin duda es G.H. Mead el sociólogo más destacado de esta tendencia, entre otras cosas porque rompió con las nociones mecánicas y pasivas del yo y de la conciencia. Para Mead tanto el yo como la conciencia son creaciones sociales de la vida cotidiana. Mead estaba preocupado por analizar las pautas de interacción, los actos sociales que constituían la base de la sociedad humana. La realidad no es un dato fijo sino que es cambiante a medida que los actores crean nuevos roles y nuevos significados, definiendo su situación de diferentes maneras, todas las cuales son reales para ellos.

La fenomenología tiende a centrarse en analizar el conocimiento que los actores tienen de la situación, particularmente del conocimiento que tienen sobre los demás participantes. Por ejemplo, un profesor puede interpretar el comportamiento de un estudiante como estúpido o inteligente. Aquí se haría preciso llegar a saber por qué el profesor llega a considerarlo como lo hace. Quizás aquí el autor más destacable sea Alfred Schutz. Schutz enfatizaba el papel activo y creativo del sujeto. La realidad social es un proceso constantemente reconstruido, es un flujo continuo de experiencia y acción. La realidad es inter-subjetiva, el mundo no es una parcela particular, sino que es compartida con otros. Pero este mundo tiene una estructura - es decir, no es atomístico- y está construido en torno a relaciones sociales que implican varios modelos de comunicación.

La etnometodología se preocupa por descubrir los procedimientos que utilizan los actores para hacer el mundo inteligible. La etnometodología es el estudio del cuerpo de conocimientos de sentido común y de la gama de procedimientos y consideraciones por medio de los cuales los miembros corrientes de la sociedad dan sentido a las circunstancias en las que se encuentran, hallan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan en consecuencia. Los etnometodólogos se centran en la acción, acción a la que conciben en tanto implica y entraña un actor reflexivo. Critican algunas teorías sociológicas, por ejemplo, el funcionalismo estructural y el marxismo estructural, que consideran al actor como un "imbécil desprovisto de juicio". Se puede comprender en qué consiste la etnometodología a partir de la definición de Garfinkel. Garfinkel considera que los hechos sociales constituyen el fenómeno sociológico fundamental, sin embargo, estos hechos difieren considerablemente de los de Durkheim. Para este último los hechos sociales son externos y coercitivos para los individuos. Para Garfinkel los hechos existen a nivel micro. La etnometodología se ocupa de la organización de la vida cotidiana. Los hechos sociales son el resultado del esfuerzo concertado de las personas en su vida cotidiana. El orden social se deriva, al menos parcialmente, de la reflexividad (término que debe entenderse como el proceso en el que estamos todos implicados para crear la realidad social mediante nuestros pensamientos y nuestras acciones) de las personas. Es decir, los etnometodólogos rechazan la idea de que el orden se deriva meramente de la conformidad a las normas. Es la conciencia del actor de sus opciones, así como su capacidad de anticipar cómo van a reaccionar los otros a lo que ellos dicen y hacen, lo que dispone el orden en el mundo cotidiano.

Como se puede apreciar la escuela deja de ser considerada como una caja negra. Los sociólogos acuden a su interior para analizar qué procesos tienen lugar. El método de investigación más utilizado es la observación participante. Al contrario que el cuantitativismo funcionalista considera como no-real lo cuantificable. Rechaza, por considerarlos reificantes, los análisis macrosociológicos.

En estas interpretaciones no se vincula la escuela con el resto de la sociedad. Los agentes educativos interactúan, intercambian mensajes con independencia de lo que ocurra puertas afuera de la escuela. Con ello lo que se hace es esquivar el problema de la confrontación con el status quo.

4.2. LA "NUEVA" SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Se desarrolló como reacción a la tradición de política aritmética y al dominio del funcionalismo en lo que desde esta perspectiva se denomina vieja sociología de la educación. La sociología británica del periodo posterior a la segunda guerra mundial estuvo muy influida por la tradición de la aritmética política. En este contexto se llevaron a cabo los trabajos de Glass sobre movilidad social y los de Halsey sobre educación.

La "nueva" sociología de la educación surge en Gran Bretaña en los años setenta configurándose como una síntesis de una interpretación sociológica crecientemente interesada por los procesos organizativos y las interacciones sociales y de la cada vez mayor preocupación por el contenido y estructura del curriculum. La "nueva" sociología de la educación es una reacción frente a la omisión del estudio del curriculum por parte de la sociología. Los estudios previos partían de la idea del déficit del alumno de clase obrera. De este modo el curriculum aparecía como algo ajeno a la preocupación de la sociología. Durante el periodo de reorganización educativa en los 50 y en los 60 ya se empezó a argumentar que el dilema básico de nuestro tiempo es de carácter cultural y afecta a la naturaleza de los significados que se transmiten en las escuelas. El interés por el curriculum proviene de la inadecuación de la sociología para dar explicaciones eficaces al fracaso escolar de la clase obrera. La obra básica de este enfoque es el libro compilatorio de Michael Young *Knowledge and Control*.

La investigación se concentra en lo que se considera el más importante foco de poder en la sociedad: la organización del conocimiento educativo. El carácter político de este conocimiento se expresa en la naturaleza de su control. Se concibe al conocimiento educativo como el reflejo de ciertos intereses políticos. Los sociólogos de esta corriente defienden que el conocimiento escolar está socialmente construido, es una invención social. Además tratan de poner de manifiesto de qué modo las formas de conocimiento que componen el curriculum escolar están conectados con los intereses de clases o de grupos profesionales.

No solo está construido socialmente el conocimiento, sino que también lo están nuestros criterios de verdad y de razonamiento válido. Los conceptos de habilidad y de inteligencia son productos sociales y el fracaso escolar deriva de este concepto. Los profesores hacen gala de una concepción acrítica de la inteligencia y sus supuestos se convierten en profecías que se cumplen a sí mismas. Dicho de otro modo, el éxito y el fracaso escolar son el resultado de la definición de éxito y de fracaso escolar que sustentan los profesores. Se trata de analizar los significados compartidos e impuestos a los alumnos. Para ello se hace precisa la proliferación de estudios de casos. Se pueden ver importantes posibilidades de investigación en el análisis de cómo las disciplinas o asignaturas son construidas socialmente como conjuntos de significados compartidos y el proceso de negociación entre los examinados y los examinadores sobre qué sea una respuesta sensata en un examen. La preocupación recae sobre los conceptos que manejan los profesores con respecto a sus alumnos. Tal y como

afirma Whitty la nueva sociología de la educación se centra en los supuestos que se dan por sentados en el mundo de la educación.

4.3. PIERRE BOURDIEU

La sociología de la educación es uno de los aspectos más conocidos de la obra de Bourdieu. En lugar de concebir su trabajo en este campo con una contribución a un área especializada de la sociología, resulta más adecuado considerarlo como una extensión de su teoría de la práctica para construir una teoría de la violencia simbólica, por un lado, y una teoría general de la reproducción social en las sociedades industriales avanzadas, por otro.

Antes de entrar en la que, sin duda, es su obra cumbre en sociología de la educación, *La reproducción*, haremos mención a una obra previa, de los años sesenta, titulada *Los estudiantes y la cultura* (estas dos obras fueron escritas en colaboración con Jean Claude Passeron). Se trata de un trabajo sobre los estudiantes universitarios franceses en la década de los sesenta. Aquí analizan en qué consiste el privilegio universitario y qué es lo que valora la enseñanza superior.

Los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares. Heredan saberes y un savoir faire, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad escolar es eficazísima. El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias, que solo pueden adquirirse por medio de una asistencia regular al teatro, a museos o a conciertos.

Diferencias no menos notables separan a los estudiantes, en función del medio social, en la orientación de sus aficiones artísticas. Sin duda alguna los factores de diferenciación social pueden, en algunas ocasiones, anular sus efectos más ostensibles y el pequeño burgués es capaz de compensar las ventajas que proporciona a los estudiantes de clase alta la familiaridad con la cultura académica. Cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes, una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases cultas

La reproducción está escrita en un lenguaje oscuro y abstracto. El libro se presenta como una sucesión de proposiciones y sus correspondientes comentarios. La escuela ejerce una violencia simbólica sobre sus usuarios. La violencia simbólica es la imposición de sistemas de simbolismos y de significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima. La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. En la medida en que es aceptada como legítima, la cultura añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática. Esto se logra por medio de la meréconnaissance, el proceso mediante el cual las relaciones de poder se perciben no como son objetivamente, sino como una forma que se convierte en legítima para el observador. La cultura es arbitraria en su imposición y en su contenido. Lo que denota la noción de arbitrariedad es que la cultura no puede deducirse a partir de que sea lo apropiado o de su valor relativo. Ciertos aspectos de la cultura no pueden explicarse a partir de un análisis lógico ni a partir de la naturaleza del hombre. En occidente el matrimonio es monógamo, en otras sociedades es polígamo.

El sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica es la acción pedagógica, la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo del cual podría ser el grupo de iguales); la educación familiar y la educación institucionalizada (ejemplos de la cual pueden ser la escuela o los ritos de pasaje).

Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales. Consecuentemente, con el proceso de socialización, se adquieren arbitrariedades culturales. En una sociedad dividida en clases co-existen distintas culturas. El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. La consecuencia de esto es que los niños de las clases dominantes, a diferencia de los de las clases dominadas, encuentran inteligible la educación.

Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. No puede dedicarse a contar chistes en exclusiva. Esto ocurre también en el resto de las instituciones culturales. Por ejemplo, si el Papa dijera que Dios no existe se quedaría sin empleo: habría salido fuera de los límites de la arbitrariedad cultural de los católicos.

Dado que, desde el punto de vista de Bourdieu, las arbitrariedades culturales de la educación son las de las clases dominantes, son estas las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación no es un juez independiente: los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

Existe una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital político y económico y aquellos que poseen el capital cultural, y sugiere que mientras que el primero es dominante, el segundo tiene un cierto grado de independencia, especialmente dado su grado de control sobre el sistema educativo, el cual es el principal instrumento de la reproducción cultural. Por tanto, los sistemas simbólicos están doblemente determinados por las presiones que derivan, por un lado, del campo intelectual y, por otro, de la clase y fracciones de clase cuyos intereses se expresan en la forma y contenido del poder simbólico.

El sistema educativo reproduce perfectamente la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, debido a que la cultura que transmite está mucho más próxima a la cultura dominante y a que el modo de inculcación al que recurre está más cerca del modo de inculcación practicado por la familia de las clases dominantes.

La acción pedagógica, al reproducir la cultura con toda su arbitrariedad, también reproduce las relaciones de poder. La acción pedagógica implica la exclusión de ciertas ideas como impensables, así como su inculcación. La autoridad pedagógica es un componente necesario

o condición para una acción pedagógica exitosa. La autoridad pedagógica es tan fundamental que a menudo se identifica con la relación primordial o natural entre el padre y el hijo. La autoridad no es uniforme en todos los grupos sociales. Las ideas ejercen efectos distintos cuando se encuentran ante disposiciones preexistentes. Esto significa que el éxito diferencial de la acción pedagógica está, en primer lugar, en función de que cada grupo o clase tiene un distinto ethos pedagógico. Con esto Bourdieu se refiere a una disposición hacia la pedagogía o la educación que es resultado de la educación familiar y un reconocimiento de la importancia concedida a la educación. Por ejemplo, la legitimidad de la educación para muchos de los chicos de clase obrera está en función de los empleos que puedan conseguirse con las credenciales educativas.

Debido a la importancia del trabajo pedagógico, la acción pedagógica precisa tiempo y requiere consistencia, distinguiéndose de este modo, de otras formas de violencia simbólica (como, por ejemplo, la del predicador o la del profeta). En consecuencia, las agencias pedagógicas son de mayor duración y estabilidad que otras agencias de violencia simbólica. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por parte de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. La función o efecto a largo plazo del trabajo pedagógico es, al menos en parte, la producción de disposiciones que generan las respuestas correctas a los estímulos simbólicos que emanan de las agencias dotadas de autoridad pedagógica.

Un elemento clave que explica las desigualdades educativas es el de capital cultural. Bourdieu desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado. Esto es cierto para los bienes culturales que se encuentra en los museos y en los auditorios y lo es para aquellos que se encuentran en la escuela.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. El capital cultural no solo existe en la forma de disposiciones incorporadas, sino que también lo hace en la forma de títulos académicos.

En una sociedad dividida en clases el capital cultural está muy desigualmente distribuido. Un sistema educativo que pone en práctica una singular acción pedagógica, que requiere una familiaridad inicial con la cultura dominante, y que procede por medio de una familiarización imperceptible, ofrece una información y una formación que solo puede adquirirse por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura.

En resumen, una institución encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que soslaya de modo sistemático la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito escolar es el monopolio de las clases sociales capaces de transmitir por sus propios medios los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje. La escuela valora aquello que ella misma no es capaz de transmitir.

Al hacer aparecer las jerarquías sociales y la reproducción de estas jerarquías como algo basado en la jerarquía de dones, méritos, destrezas establecidas y ratificadas por sus sanciones, o en una palabra, al convertir las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple una función de legitimación cada vez más necesaria para la perpetuación del orden social.

Los mecanismos objetivos que permiten a las clases dominantes mantener el monopolio de los establecimientos educativos más prestigiosos se ocultan tras el manto de un método perfectamente democrático de selección que considera solo el mérito y el talento.

Bourdieu sugiere que los capitales culturales se producen, se distribuyen y se consumen en un conjunto de relaciones sociales relativamente autónomas de aquellas que producen otras formas de capital.

La noción de habitus señala su desmarque con respecto al marxismo estructural. El habitus se define como un sistema de disposiciones internalizadas que median entre las estructuras sociales y la actividad práctica, siendo moldeado por las primeras y regulado por la última. El argumento consiste en que, en virtud de su pertenencia de clase, cada persona cuenta con un "futuro objetivo". Este futuro se entiende por parte de los sociólogos como un conjunto de probabilidades condicionales. Los miembros de la clase lo interpretan como una comprensión modalmente compartida de eventualidades posibles o imposibles, es decir, como una evaluación común de ciertas expectativas y aspiraciones consideradas razonables o no razonables.