

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

25

Anna Escofet, Pilar Heras,
Josep M^a Navarro, José L. Rodríguez



DIFERENCIAS SOCIALES Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HORSORI**
EDITORIAL

Últimos títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

15. **Juan José Jové.** - «El desarrollo de la Expresión gráfica».
16. **Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll y Joaquim Pèlach.** - «Grupo Clase y Proyecto Educativo de Centro».
17. **Josep Ma. Puig Rovira.** - «La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria».
18. **Alberto Pardo.** - «La Educación ambiental como Proyecto».
19. **Rosa M^a Pujol.** - «Educación y Consumo. La formación del consumidor en la escuela».
20. **Anna Escofet.** - «Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela».
21. **Luis del Carmen Martín.** - «El análisis y secuenciación de los contenidos educativos».
22. **Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.** - «Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje».
23. **Alfredo Fierro.** - «El hecho religioso en la Educación Secundaria».
24. **Concepció Gotzens.** - «La Disciplina Escolar».
25. **Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro, J. Luís Rodríguez.** - «Diferencias sociales y desigualdades educativas».

Títulos en preparación

26. **Isabel Solé.** - «Orientación educativa e intervención psicopedagógica».
27. **Juana Serna.** - «La Formación Ética en la Educación Secundaria».
28. **Ignasi Vila.** - «Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil».

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

25

ANNA ESCOFET, PILAR HERAS,
JOSEP M.^a NAVARRO,
JOSÉ L. RODRÍGUEZ

DIFERENCIAS SOCIALES Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: Marzo 1998

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

I.C.E Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© José L. Rodríguez Illera, Anna Escofet Roig, Pilar Heras Trias,
Josep M.^a Navarro Cantero
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Diseño: Clemente Mateo
Depósito legal: B. 11.494-1998
I.S.B.N.: 84-85840-59-3
Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

ÍNDICE

Donde todo empieza.....	7
Desigualdad y clase social	11
Desigualdad y diferencias culturales	63
Desigualdad y género	101
Epílogo.....	141

DONDE TODO EMPIEZA

Plus ça change, plus c'est la meme chose! reza el viejo adagio francés resumiendo en una sola frase la visión más pesimista sobre la sociedad y sus avatares. Y, desde luego, algo de razón tiene: parece como si al acabar este siglo de progreso y avances tecnológicos, sin par en la historia de la Humanidad, el balance no pudiera ser peor: más guerras (“locales” y televisadas, desde luego), más hambre, más desastres ecológicos globales y cotidianos, más de todo lo malo que siempre hemos querido olvidar.

Pero la lectura en clave catastrófica no es la única posible: nunca como ahora los países han sido tan interdependientes, ni los regímenes democráticos han estado tan extendidos, ni las cifras de escolarización han sido tan altas, ni en ningún momento anterior el número de mujeres que trabajan (fuera del hogar) ha sido tan importante.

Más allá de considerar que una u otra lectura refleja posiciones pesimistas u optimistas de quien las enuncia, más allá de pensar que una de esas posiciones es completamente errónea, lo cierto es que están conjugadas como las dos caras de una moneda o de una hoja. Tomando un sólo ejemplo: a mayor “progreso” mayor concienciación de los ciudadanos y, en general, mayor capacidad crítica y, también, mayor capacidad de

consumo y mayor defensa de lo adquirido. Por tanto, el progreso social conlleva la necesidad de defenderlo y de criticarlo simultáneamente: defenderlo en general, como horizonte deseable, defender los grandes números (consumo, sanidad, educación), a la vez que criticarlo en todos sus detalles: falsa democracia, sólo formal, efectos perversos de cualquier medida, por ejemplo, mayor consumo, mayores problemas ecológicos o, también, mayor índice de mano de obra femenina, mayor cantidad de “dobles jornadas” ocultas, etc.

Aunque también se puede considerar que ambas perspectivas sobre la educación y la sociedad no son sino una y la misma consecuencia de la modernidad (Giddens, 1989). Desde tal perspectiva se puede pensar que el conjunto de desajustes que se observan en la escuela y en el conjunto de prácticas educativas no son una característica coyuntural, sino algo que tiene que ver con cómo están organizadas las sociedades, los problemas que tienen para mantenerse como tales y los efectos no deseados de su propia estructuración. Pues, si hacemos caso a Giddens, las sociedades modernas (es decir, todas las sociedades actuales) se constituyen en torno a una separación de las nociones de tiempo y espacio de la experiencia cotidiana o, dicho en otros términos, colocan como central la capacidad de descontextualización de la experiencia (es decir, de ser capaces de ir más allá de la categorización concreta y ligada a la experiencia personal, directa).

Tal y no otro es el fundamento de la racionalidad científica en sentido amplio, aunque también lo es de una tecnología como la escritura. Y, cómo no, ésta es una de las consecuencias cognitivas centrales de la escolarización como ya mostraron Scribner y Cole (1982) al comparar los efectos diferenciales entre sujetos escolarizados y sujetos no escolarizados. También ésta es la idea central de Bernstein (1977) cuando analiza las diferencias entre códigos elaborados y restringidos: sólo en las últimas versiones de su teoría la oposición entre conocimiento contextualizado/descontextualizado deja de ser el único criterio dominante para convertirse en un aspecto (principal) de su noción de código bajo la forma de “orientación al significado”.

En fin, parece que estamos ante una situación muy compleja en la historia: no sólo los valores de las sociedades modernas (europeas y a partir del siglo XVII y XVIII), sino también la propia lógica de la organización social, de la transformación de la percepción del espacio y del tiempo, de la vida social en definitiva y de sus consecuencias de todo tipo sobre los individuos, todo habría cambiado en el espacio de unos pocos siglos con tal fuerza y generalización, que lo que eran formas de relación social y personal minoritarias, formas de pensamiento de grupos determinados (intelectuales, clero), habría sufrido el cambio sin precedentes en que estamos inmersos. Y en tal cambio el papel de la escuela habría sido cada vez más importante: primero como intento de alfabetización forzada, pero ahora como reflejo de unas formas sociales que van más allá de la propia alfabetización, a la vez que acumulan tensiones y tienen que competir con muchos otros subsistemas sociales que, cada vez más, son determinantes en la formación y reproducción de las conciencias.

De alguna manera, este libro trata de cómo algunas de estas contradicciones sociales se reflejan en el sistema educativo y de cómo no siempre es posible resolverlas. No es, en este sentido, nada nuevo, por más que mostrarlas sea siempre ejercer un derecho crítico frente a los discursos que se ahogan en su optimismo. Pero, al revés, tampoco es una simple constatación externalista cargada del pesimismo del dicho francés y que fácilmente puede conducir a la inacción: si nada va a cambiar, si el “estado de cosas” es tan complejo e inamovible...

En fin, nuestra posición es, desde luego, la de reconocer ese conjunto de “grietas” que aparecen en las versiones idealizadas del sistema educativo, incluso en aquellas que, de buena fe, sólo contemplan los aspectos pedagógicos o psicológicos de las mismas. Mostrar también cómo las buenas intenciones no siempre conducen a buenos resultados, cómo, en fin, es la propia estructura social la que condiciona más allá de las personas una gran parte de lo que puede hacerse y de lo que no en cualquier ámbito, incluido el educativo. Pero, simultáneamente, se deben discutir y proponer algunas alternativas, buscar esas experiencias innovadoras que han demostrado serlo.

A lo largo de las páginas que siguen el lector o la lectora podrá encontrar tres ámbitos de diferencia y desigualdad social que son tres referentes habituales de los discursos sociológicos: la construcción social de la diferencia sexual, el género, las diferencias étnicas o/y de raza, y las diferencias de clase social. Todos ellos, sin duda, requieren un análisis más pormenorizado del que se encuentra en este libro, pues todos ellos son grandes problemáticas imposibles de analizar conjuntamente en poco espacio. Esperamos que el tratamiento adoptado, así como las referencias bibliográficas sirvan a las personas interesadas para poder continuar la reflexión aquí iniciada.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1977): *Class, codes and control. Vol. III*. London, Routledge and Kegan.
- GIDDENS, A. (1989): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982): "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal", *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.

DESIGUALDAD Y CLASE SOCIAL

Estado de la cuestión

La cultura siempre ha sido un privilegio de las clases sociales acomodadas y poderosas en detrimento de las clases sociales trabajadoras. En el mismo orden, la escolarización, entendida como el proceso vital de un individuo que le permite llegar a poseer cultura, también ha tenido un claro sesgo social.

De hecho, no es necesario mirar hacia muy atrás en el tiempo para contemplar una realidad educativa claramente diferenciada en función de los grupos sociales de pertenencia. En este marco, la lucha en los inicios de la época democrática española por una escuela pública y de calidad fue una importante reivindicación que parece resurgir con fuerza en la actualidad. Y no solamente esto, sino que el debate sobre el tratamiento de las diferencias sociales y culturales –por no mencionar otras, como las diferencias étnicas o las basadas en el género– ha sido, y es, una base de reflexión de todos los implicados en el proceso educativo.

El problema no es de fácil solución, aunque históricamente hay una clara línea de democratización de la enseñanza que no se puede menospreciar ni olvidar. El acceso a una educación pública gratuita es hoy un derecho reconocido a cualquier per-

sona, sin ningún tipo de diferenciación determinada por el sexo, la edad, la clase social o cualquier tipo de “etiqueta” social y cultural.

Enfrentarse a un mundo que no es más que un mosaico de culturas, colores, vivencias y experiencias de vida distintas es la realidad a la que la educación debe abrirse en la actualidad. La reflexión propiciada desde la sociología de la educación puede servir para entender algunos de los entresijos de esta realidad.

Las teorías sociológicas de la educación que se mencionan a continuación tienen en común la visión de las sociedades humanas como sociedades que son esencialmente desiguales, con un reparto diferencial de recursos y riquezas.

Esta diferencia a la que hacemos referencia no debe ser considerada solamente como una diferenciación entre individuos, sino que debe contemplarse también como diferenciación entre grupos sociales (Mateos, 1990). Y no es necesario que la existencia de estos grupos sociales deba contemplarse de manera física, sino que puede ser una simple construcción teórica, donde un individuo concreto no tiene necesariamente que saberse de un grupo, pero cuya pertinencia al grupo determinará su existencia de una manera clara.

La referencia al grupo social de pertinencia nos lleva a referirnos al concepto de clase social. La clase social es un producto intelectual (Mateos, 1990), constituida de manera involuntaria y con un carácter multidimensional, de manera que correlaciona propiedad con estatus, pero también división económica del trabajo y distribución de la propiedad privada.

Partiendo de lo dicho, podemos afirmar que la sociedad es una realidad estructurada, resultado de las relaciones establecidas entre diferentes grupos sociales para conseguir los bienes que esa sociedad tiene.

Son dos las posturas teóricas básicas que se pueden definir en relación a la existencia de clases sociales, posiciones que además diferenciarán las diversas posturas sociológicas a tomar. Estas dos posturas están representadas por Marx, por un lado, y por Weber por otro.

El primer teórico que hizo referencia al concepto de clase social fue Marx, al considerar que la sociedad está dividida en tres

clases sociales (Mateos, 1990) –obreros, capitalistas y terratenientes– que se diferenciarían por el tipo de relación que tienen con los medios de producción. Esta relación posibilita la estructura de clases capitalista y propicia, desde la perspectiva marxista, la lucha de clases. Sólo en el momento en que desaparezcan las mismas clases sociales –momento histórico representado por la instauración del comunismo– desaparecerá la lucha de clases.

En frente de esta posición está el estudio hecho por Weber, quien defiende que la diferenciación entre clases proviene de la relación de cada grupo con el poder, la riqueza y el estatus (Jerez Mir, 1990). Según esta concepción, los grupos sociales se diferencian en función del estatus de cada clase, que, a su vez, se origina por las diferencias de estilo de vida basadas en la situación económica, la posición de poder y otras circunstancias o instituciones, como la religión o la procedencia geográfica.

De los análisis de ambos autores se desprende un interesante retrato de la relación entre el sistema educativo y la sociedad capitalista y de la desigualdad social existente.

Éste es el marco general que define la visión de la escuela desde la sociología de la educación. Esta visión nos permite entrar en un campo abierto en el que lo que se analiza no es tanto “el cómo” ni “el qué”, ni tampoco “el dónde” de manera aislada, sino que se pretende observar la globalidad de la relación educativa para poder ver las relaciones sociales que se entrecruzan en ella.

Desde este punto de vista, la escuela se puede definir como una institución social creada en la sociedad y para la sociedad con el propósito y la finalidad de educar, para transmitir y sostener la cultura de la misma mediante una educación institucionalizada.

Y es que la escuela es la institución formal mediante la cual se verifican las funciones que cumple la educación en la sociedad. Estas funciones (Sánchez de Horcajo, 1991) serían:

- transmitir ciertos datos o conocimientos considerados importantes por aquellos que ostentan el predominio social en un momento determinado de la evolución de una sociedad y están personificados en la autoridad escolar o

- administración, los docentes o los pensadores con prestigio social
- capacitar al alumno para ejercer un lugar en la sociedad o prepararlo para una carrera posterior
 - aparcarse los hijos de unos padres que trabajan y necesitan un tiempo y un espacio libre de obligaciones familiares
 - entrenar para una ciudad adulta
 - transmitir las ideologías, las pautas de comportamiento, los roles sociales y los esquemas estructurados y estructurantes de la sociedad.

La escuela es la instancia educativa más importante, después de la familia, que incide en la vida de cada individuo. Y esta incidencia tiene una influencia básica en la configuración de la manera de ser y de actuar de cada persona.

Además, esto que llamamos escuela se traduce en la realidad en diferentes modos de escolarización, que vienen determinados por el niño al cual nos dirigimos, por su clase social, por su modo de vida, en definitiva, por las diferentes formas de socialización familiar y extra-escolar, con sus estilos de vida y las consiguientes expectativas de futuro que comportan.

En la escuela, los niños y las niñas aprenden alguna cosa más que una lección de historia o la manera de hablar en público. En la escuela, se aprende la Historia y la Manera de Hablar, para seguir el ejemplo, de la cultura legítima que es la cultura de las clases dominantes en la sociedad. Al transmitirse esta cultura, la escuela juega un importantísimo papel de mantenimiento y reproducción del orden social (Lerena, 1985).

Así, la desigualdad social se traduce en desigualdad escolar, de manera que el sistema de clases se traduce en un proceso interno de selección y jerarquización escolar, en el que los determinantes sociales –las razones económicas, socio-culturales y psico-sociales– marcan el éxito escolar.

Por ello, la escuela juega un papel importantísimo a nivel general, ya que en la formación de la identidad de cada sujeto, la institución escolar no hace más que inculcar la cultura dominante. Ello lleva al análisis de los sistemas de enseñanza como instrumento esencial de continuidad histórica:

Porque a través de su función de inculcación de la cultura legítima desempeña unas funciones de control social, de integración, de conservación cultural, y, por ello, de mantenimiento y reproducción del orden social.

(Lerena, 1985, 115)

La manera como la escuela traduce los principios en que se fundamenta la sociedad ha sido clásicamente uno de los puntos de interés de las teorías sociológicas de la educación. No podemos considerar la reproducción de que hablamos sólo de manera negativa. La reproducción social es necesaria para la misma estabilidad social, ya que lo que sería impensable es que cada generación tuviera que construir desde cero las instituciones necesarias para el funcionamiento social. Es por esto que la sociedad tiende a perpetuar las instituciones y las relaciones necesarias (incluyéndose en este punto también las relaciones conflictivas que llevan al cuestionamiento de las mismas instituciones) y tiende a reproducirse.

Esta visión ha permitido ir más allá de los tópicos sobre las funciones manifiestas de la escuela —enseñar, evaluar y certificar lo aprendido— para centrarse en sus funciones latentes: la inculcación de la cultura legítima, consagrada o dominante (Lerena, 1985, 113-114).

Una última característica del sistema de enseñanza (Lerena, 1985) es el hecho que, integrado progresivamente dentro del sistema del aparato estatal, el sistema de enseñanza recibe de la clase política dominante la autoridad legítima para llevar a término las funciones que le son propias. En estas condiciones, y por esta delegación de autoridad, aunque la cultura que legitima y la reproduce el sistema de enseñanza puede no ser la propia de la clase políticamente dominante, la función de reproducción cultural del sistema produce como último efecto la legitimación y reproducción de las condiciones ideológicas o culturales que contribuyen a hacer posible el mantenimiento de la estructura de relaciones existentes entre los grupos o clases. De esta manera, el sistema de enseñanza cumple una función de reproducción cultural y, por tanto, de reproducción social; pero esta función es de segundo orden con respecto a la

función de reproducción de la estructura de relaciones de dominación entre las clases.

Las principales aportaciones sociológicas para el conocimiento de la escuela, como resalta Palacios (1978), tienen que ver con el papel social y político que cumple la escuela: la reproducción de la realidad social que la ha originado.

Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura la estabilidad y su permanencia. Por tanto, no es posible creer en la neutralidad, ni en el carácter laico de la institución escolar sino que nos encontramos ante una escuela que se implica en las tareas de conservación del estatus y en el mantenimiento de la sociedad y de sus jerarquías establecidas.

Desde este punto de vista, los problemas de la escuela, más que didácticos o de otro tipo, son problemas sociales y políticos, y es a éstos a los que hay que enfrentarse, aunque pocos de los teóricos que se alinean en esta visión sociológica creen en la posibilidad del cambio, como veremos posteriormente.

Lo más interesante de esta visión radica en:

- el descubrimiento de la función reproductora del aparato escolar a nivel ideológico y de la división social del trabajo
- el análisis de la arbitrariedad cultural que inculca la escuela y la influencia de la misma en el rendimiento diferencial ante ella
- la puesta en evidencia de la falsa autonomía de la escuela
- la visión de la escuela como consecuencia y no como causa de la división social
- el significado social de la funcionalidad de la escuela capitalista
- la crítica de la creencia en dones naturales, concepción que consideraría las capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable.

Pero la visión sociológica también tiene ciertas limitaciones.

En primer lugar, destacar que este análisis no agota ni delimita completamente la problemática escolar más que en un nivel de relaciones concreto: el nivel escuela-sociedad; pero no estudia la

escuela como institución ni la vida que se desarrolla en su interior, por ejemplificar otros campos susceptibles de análisis.

Por otro lado, esta visión tampoco hace ninguna propuesta clara en los análisis de los contenidos de la educación, quedándose en niveles muy generales, como Bourdieu y Passeron cuando apuestan por la pedagogía racional, o Baudelot y Establet cuando defienden el modelo de la Revolución Cultural China.

Por último, una de las objeciones más usuales a una parte de las teorías sociológicas que observan la influencia de la clase social en la institución escolar es el mecanicismo y determinismo que conllevan y la dificultad de sobrellevar esta visión en el cotidiano de todos los agentes implicados en el acto educativo. De ello hablaremos más adelante.

Se han ofrecido diferentes visiones teóricas sobre este tema. A continuación se ofrecerán las más significativas desde la perspectiva que nos ocupa.

Para empezar con este conjunto de visiones teóricas, querríamos trazar una visión general de todas ellas. La palabra clave es reproducción. Todas las visiones relatadas tienen en común este concepto.

La idea básica es que la estructura, el funcionamiento, la cultura y los valores que transmite y reafirma el sistema de enseñanza comportan, ineludiblemente, la reproducción del sistema de clases instaurado en las sociedades capitalistas. Los partidarios de las teorías de la reproducción discrepan sobre el grado de autonomía que atribuyen al sistema educativo respecto del sistema económico. Bowles y Gintis (1976) han establecido un principio de correspondencia según el cual las relaciones sociales internas de la escuela se adaptan muy exactamente a las relaciones laborales propias de la división capitalista del trabajo. La jerarquizada organización interna de la escuela es comparable a la del trabajo industrial, lo que contribuye al hecho que los diferentes niveles de educación conduzcan a los trabajadores a diferentes niveles de la estructura ocupacional. La escuela es un sumando más en la suma total de la reproducción económica.

En cambio, Bourdieu y Passeron (1970) han insistido en la autonomía relativa del sistema educativo, autonomía que es, justamente, la que le permite la función de legitimación. Han

fundamentado esta autonomía en el concepto de capital cultural, diferente del económico, y han ligado la reproducción del capital cultural a los intereses de una burguesía cultural –fracción específica en el conjunto de la burguesía–. Lo que la escuela reproduce no es directamente la división del trabajo, sino la cultura legítima definida como arbitrariedad cultural impuesta por los grupos dominantes. Así, la escuela contribuye a la reproducción socioeconómica sin subsumirse mecánicamente.

En rigor, debemos decir que las críticas hechas a estas teorías han sido diversas, pero destacaríamos como más importantes la negación de la acción del individuo en este contexto de funcionamiento estructural, la negación a la posibilidad de la acción individual en la transformación de la escuela y el pesimismo de estas visiones.

A pesar de estos puntos, querríamos destacar la importancia de las visiones citadas en la comprensión del sistema de enseñanza como una estructura interrelacionada con un contexto social. De manera que el sistema de enseñanza es una estructura de reproducción social, resultado de las relaciones de fuerza establecidas entre las clases sociales en lucha por imponer su hegemonía en todos los ámbitos de la sociedad.

Pero hagamos un repaso de cada una de las aportaciones.

Althusser

Los análisis de Althusser son precursores de las teorías sociológicas a que nos referiremos.

La teoría de Althusser descubre toda una serie de razones ideológicas y políticas fundamentadas en la teoría marxista sobre el Estado y su ideología, constituyendo a la vez una aportación moderna a estas teorías al añadir una teoría sobre los aparatos ideológicos del Estado (Colom, 1979).

Althusser (1977) considera que hay dos tipos de tramas sociales básicas: el Aparato Represivo del Estado y el Aparato Ideológico del Estado. El primero tiene por objetivo asegurar las condiciones sociales necesarias para que pueda funcionar el

segundo y comprende el aparato judicial, las prisiones, el ejército, el gobierno y otros. Se impone mediante la violencia, física o de otro tipo, y la represión generalizada. El segundo, el Aparato Ideológico del Estado, tiene por función básica la reproducción de la ideología de la clase dominante y está formado por los siguientes aparatos: el religioso —el sistema de las diferentes iglesias—, el escolar —el sistema de las diferentes escuelas, tanto públicas como privadas—, el familiar, el jurídico, el político —con los diferentes partidos—, el sindical, el informativo —prensa, radio, televisión— y el cultural —deportes, bellas artes, letras, etc.—.

El Aparato Represivo del Estado asegura, a través y mediante la represión, las condiciones de actuación del Aparato Ideológico del Estado. Mientras que el Aparato Represivo del Estado funciona principalmente a través de la represión, los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan principalmente a través de la ideología, aunque los dos utilizan ideología y represión para imponerse.

A través del ejercicio del poder de Estado en los aparatos represivos e ideológicos del Estado se asegura la reproducción de las relaciones de producción. Tanto un aparato como el otro son conceptuados por el teórico como concreción del Estado, que es el encargado de defender los intereses de la clase que tiene el poder en una sociedad determinada.

Para entender mejor la manera que esta perpetuación se lleva a término, distingue entre poder y aparato de Estado. El aparato de Estado está constituido por todas las fuerzas e instituciones encargadas de imponer su dominio, incluidas las fuerzas de represión que actúan cuando estas instituciones no consiguen imponer un poder absoluto.

El aparato de Estado es el Estado mismo y define su función fundamental. En cuanto al poder de Estado, es la capacidad de éste para servirse del aparato en función de sus objetivos. De manera que son los encargados de la reproducción de las relaciones de producción, situando a los individuos en los diferentes niveles de la sociedad de clases.

Todos estos aparatos analizados se han mantenido a lo largo de las diferentes épocas históricas, aunque con variaciones en

los pesos específicos que han ocupado cada uno de ellos. Así, por ejemplo, en la Edad Media los aparatos ideológicos básicos fueron la Iglesia y la familia. En la actualidad, en la sociedad capitalista moderna, es la escuela el aparato que ha tomado una función central.

La escuela como Aparato Ideológico del Estado ocupa un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes en una sociedad. De hecho, es la escuela la institución que cumple con mayor fuerza y peso específico en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista y, además, es la que dispone de más años de obligatoriedad para la globalidad de niños, adolescentes y jóvenes de la sociedad.

Así, Althusser considera de importancia fundamental el papel de la escuela, ya que recoge a todos los niños de las diferentes clases sociales, les obliga a asistir a sus instalaciones durante bastantes años y los conduce, prepara y clasifica según su origen social hacia tres destinos bien diferenciados.

Una enorme masa de chicos va a parar a la producción, serán obreros o campesinos. Otra parte de la juventud continúa en la escuela y se queda a medio camino, serán los empleados y los pequeños funcionarios. Una última parte llega hasta la cumbre, ya sea para caer en un semiparo intelectual o para convertirse en agentes de explotación, en agentes de la represión o en profesionales de la ideología.

Cada uno de estos colectivos queda provisto en grado suficiente de la ideología adecuada a la función que debe ejercer en la sociedad de clases, desde el explotado al profesional de la ideología, pasando por el agente explotador y el agente represor.

Destacar la función de reproducción del aparato escolar es afirmar que la escuela es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por ésta para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras. Para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe quedar oculto, por lo que la ideología debe presentar a la escuela como un medio neutro, en el cual sólo se transmiten conocimientos científicos y normas y valores eternos.

La función de la escuela, desde esta perspectiva, se lleva a cabo en cualquier institución escolar, con independencia de la metodología usada —ya sea tradicional como innovadora— y ello en unos momentos de la vida de los individuos —las edades primeras— en que se es más vulnerable. En este marco, los sujetos aprenden técnicas y conocimientos más o menos relacionados con lo que necesitarán en sus futuros puestos de reproducción, pero además aprenden las reglas básicas para comportarse de la manera más adecuada al lugar de producción que ocuparán.

Las disciplinas escolares que acometen mejor esta tarea formadora son la educación moral, la instrucción cívica y la filosofía.

La escuela es contemplada por Althusser, tal y como se desprende de este análisis, como un espacio determinista en el que todo lo que ocurre no hace más que transmitir una ideología que refuerza la división del trabajo y, por lo tanto, la ideología dominante.

Las críticas más generalizadas a este autor (Sarup, citado en Gil, 1994) tienen que ver con el elitismo subyacente a la polarización entre la masa de ciudadanos víctimas de la ideología dominante y la minoría de intelectuales que forman la vanguardia del partido y que mantiene privilegiadamente su conducta; Además de su excesiva rigidez y mecanicismo en el tratamiento de la reproducción social y un planteamiento teórico en tono pesimista.

Baudelot y Establet

Baudelot y Establet (1976) piensan una escuela en la que la organización social del aprendizaje, los contenidos y las relaciones sociales se definen por una estructura social hermética (Jerez Mir, 1994). La unidad en la escuela sólo existe para aquellos que han alcanzado la cultura que da el ciclo final superior. Sólo para los alumnos que no se han quedado a mitad de camino los niveles de educación primaria y secundaria son escalones que conducen de manera lógica y progresiva al ciclo supe-

rior. Además, quienes ven así la carrera tienen unas señas de identidad social privilegiada ya que pertenecen a la clase burguesa.

Para los que abandonan la escuela después de la educación primaria no existe una escuela, sino varias realidades distintas sin relación entre sí: son redes de escolarización diferentes y herméticamente cerradas entre ellas.

Baudelot y Establet consideran que la escuela realiza la distribución de los individuos en dos masas desiguales (75%-25%) que corresponden a dos redes internas a la escuela (Red Primaria Profesional y Red Secundaria Superior) y a dos posiciones opuestas en la división del trabajo (manual/intelectual), de manera que la división interna en la escuela prefigura la división en la sociedad a través de la inculcación de la ideología burguesa en dos formas diferentes, correspondientes a las dos masas consideradas.

La aportación más interesante de estos autores es la destrucción de la idea que la escuela es una entidad única y unificadora, cosa que justifican con el hecho contrastable de que la mayoría de los individuos no consiguen seguir todo el curso del sistema escolar. En este sentido, distinguen dos redes de escolarización –Red Primaria Profesional y Red Secundaria Superior– diferenciadas por tres motivos.

El primero viene determinado por las clases sociales a las que están destinadas, media y obrera. El segundo queda determinado por el lugar socio-profesional hacia el que encaminan a los individuos, ya que la escolarización reparte a los individuos que forma respondiendo fundamentalmente a dos exigencias: la división técnica y la división social del trabajo existente en la sociedad capitalista, dirigiendo la población estudiantil al trabajo manual o al trabajo intelectual y situándola en lugares antagónicos de la división social del trabajo, ya sea del lado de los explotados o de los agentes de la explotación. Según sean repartidos en una u otra red, al salir de la escolarización los individuos se encuentran en lugares opuestos.

El tercer motivo diferenciador se debe al tipo de información que imparten las dos redes de escolarización, ya que el aparato escolar contribuye a la calidad de la fuerza de trabajo

mediante la transmisión de conocimientos y habilidades, pero lo hace reservando los conocimientos propiamente científicos para los alumnos de la red secundaria superior.

También la transmisión de la ideología burguesa se inculca con dos formas opuestas, característica de cada red de escolarización. El moralismo y el utilitarismo en un caso y el culto al arte y la profundidad filosófica en el otro.

Según los autores, la escuela de las sociedades capitalistas mantiene y reproduce las relaciones sociales de producción establecidas, dividiendo a la población escolar según el origen social y el destino profesional, mediante la inculcación de la ideología burguesa y la obstrucción al desarrollo de la ideología proletaria. Y, destacan los autores, esto se elabora en el día a día, con la cotidianidad de una escuela que utiliza sus prácticas con este fin.

La crítica más usual que se hace a Baudelot y Establet igual que a Althusser, es que olvidan el aspecto material de las relaciones sociales como productor de ideología para eludir esta visión.

No obstante, no caen en el mecanicismo ni en el determinismo cuando dicen que los jóvenes de clase obrera pueden oponer resistencia a la inculcación de la ideología burguesa. De todos modos, su nivel de análisis queda ahí, sin salir del marco escolar.

Bowles y Gintis

El principio de correspondencia entre la esfera educativa y la esfera económica es la base de la teoría de los marxistas norteamericanos Bowles y Gintis (1976), quienes con el estudio 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 que conlleva (Torres, 1991).

Según los autores, las escuelas no se han desarrollado como parte de un proceso igualitario, sino como consecuencia de la

necesidad del capitalismo de fuerza de trabajo disciplinada y cualificada, y también de un mecanismo de control social para el mantenimiento de la estabilidad política.

A medida que ha crecido la importancia económica del trabajo cualificado, las desigualdades educativas han adquirido más importancia en la reproducción de la estructura de clases de una generación a otra. Las desigualdades educativas tienen la causa en la estructura de clases y se mantendrán mientras perdure la sociedad de clases.

El radicalismo político de estos autores les lleva a dudar de reformas escolares y a proponer, adoptar y comprometerse con vías de transformación práctica, que llegan al campo del radicalismo político con propuestas para la creación de un movimiento socialista revolucionario.

A través de las modalidades de escolarización y de las normas que rigen la vida escolar, el sistema educativo integra a cada persona en función de las necesidades y características de la organización laboral adulta.

El eje de la teoría de la correspondencia radica en la visión de la educación como la instancia que prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales escolares. Así, la correspondencia entre las motivaciones escolares y el salario de los trabajadores y entre la amenaza del fracaso escolar y el espectro del paro son algunos de los ejemplos utilizados por los autores para explicar este principio de correspondencia y que ilustran los mecanismos de disuasión y de represión a que se enfrentan escolares y trabajadores.

De esta manera, el sistema educativo contribuye a la reproducción y a la legitimación de las relaciones establecidas en el proceso de producción capitalista.

Frente al estudio de los contenidos oficiales de la enseñanza e incluso del curriculum oculto —conjunto de mensajes implícitos recibidos por el alumno—, estos autores reclaman atención sobre la estructura de la institución y sobre las relaciones entre alumnos, profesores y alumnos, y alumnos y contenido de la enseñanza, es decir, sobre los métodos de aprendizaje y las relaciones sociales y materiales de la escuela (Gil, 1994).

Piensan que las relaciones materiales tienen una importancia mayor que las relaciones de comunicación ya que consideran –al igual que Marx– que la organización de la experiencia cotidiana configura la conciencia. Así, al comparar la escuela con una organización empresarial constatan que tanto las pautas de estratificación social como el funcionamiento son iguales en ambas organizaciones, como ya dijimos.

Una consecuencia de este análisis es la visión de la legitimación de la división jerárquica del trabajo y de la división en clases en la sociedad democrática a través de la ideología meritocrática existente en las aulas, que distribuye el éxito académico en función de las aptitudes y la inteligencia (Gil, 1994).

Pero la teoría de la correspondencia no se detiene en el nivel general de los criterios organizadores, sino que se concreta en función del nivel educativo. En el nivel más bajo, la enseñanza obligatoria socializa para el desempeño de puestos subordinados. En el extremo superior, la enseñanza universitaria, se socializa para puestos de mando, desarrollando capacidad de iniciativa y buscando la interiorización de las normas. Así, Bowles y Gintis (1981, 177) comprueban que los colegios cuyos alumnos pertenecen de manera mayoritaria a la clase trabajadora se rigen internamente por sistemas de organización basados en el control conductual y la sumisión a las reglas impuestas. En estos casos, las estructuras coercitivas de la autoridad y las expectativas de fracaso escolar preparan a los alumnos a puestos de trabajo inferiores. En cambio, en aquellos centros escolares con alumnos de clases bienestantes, usan unos sistemas abiertos que favorecen la participación del estudiante y, en general, la interiorización de los estándares de control.

Es interesante destacar, desde esta perspectiva, que cualquier cambio o reforma del sistema educativo se debe a los cambios y modificaciones que el sistema capitalista debe promover para mejorar o incrementar la producción, o bien para responder a las demandas de los trabajadores y evitar así cotas muy altas de conflictividad laboral. De manera que puede observarse que las contradicciones del modelo económico capitalista se traducen en contradicciones del sistema educativo escolar.

La única solución a esta situación se basa en la eliminación de las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Solamente en el momento que se hayan transformado las relaciones de producción se puede plantear un sistema educativo nuevo y al servicio de todos los miembros de la sociedad, en opinión de los autores. Para ello es necesario que desaparezca el modelo económico capitalista y se instaure un modelo económico más igualitario y democrático.

La crítica hecha a esta concepción es que con esta rígida visión de la correspondencia entre el ámbito laboral y el escolar, no se contempla un espacio para los conflictos y las contradicciones propias de trabajadores y escolares, que en la realidad existen y son fuente de posibles cambios y contestaciones.

Bourdieu y Passeron

Bourdieu y Passeron parten de la concepción marxista de juzgar el papel que tienen las diferentes clases sociales y las instituciones en la lucha ideológica. Su análisis parte de la suposición crítica que las estructuras actuales son invisibles, y que sólo un cambio en ellas puede suponer la superación de los problemas (Colom, 1979).

La importancia de los autores se centra no sólo en esta crítica teórica de los sistemas y estructuras establecidos por la función de reproducción, sino también en probar de una manera epistemológica y a través de una serie de procesos estadísticos y observaciones experimentales la veracidad de la crítica teórica que intenta descubrir las relaciones de un sistema educativo con su entorno. Para ello intentan hacer un análisis en profundidad del sistema de enseñanza francés y elaborar un marco teórico general a partir de este análisis.

La consideración básica de estos autores (1970) es que la escuela no es una entidad neutral, pero tampoco es la causa de la desigualdad, sino que es a través del sistema de enseñanza que las clases dominantes imponen la cultura legítima. Hay un elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica.

Si consideramos que las clases dirigentes –incluso las fracciones menos bienestantes– tienen a su alcance un capital cultural mucho más grande que las otras clases y que tienen también los medios para dar a este capital cultural la mejor colocación académica –los mejores centros docentes y los mejores departamentos–, es lógico que sus inversiones educativas resulten sumamente provechosas: la segregación que se establece desde el principio entre estudiantes de diferentes centros refuerza las ventajas en las diferencias para que los más privilegiados culturalmente encuentren el camino hacia instituciones capaces de reforzar sus ventajas. Una ley fundamental que se debe tener en cuenta es: el capital cultural va al capital cultural.

La idea central (Gil, 1994) sería que el sistema educativo dispone de los medios institucionales necesarios para producir un habitus capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las contradicciones objetivas de inculcación de lo arbitrario.

Los medios de inculcación de un arbitrario cultural son fundamentalmente los relacionados con el trabajo pedagógico por medio de la violencia simbólica. Y es que toda cultura escolar es arbitraria y su validez sólo deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad como saber legítimo y objetivo.

La violencia simbólica se ejerce muy directamente mediante la acción pedagógica. Se considera acción pedagógica todos los intentos de instrucción, tanto los que lleva a cabo la propia familia o los otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen una intención expresa de educar, como los que realiza la institución escolar. Esta acción se considera violenta porque se ejerce en una relación de comunicación donde las relaciones son desiguales. En ellas hay un grupo social que tiene mayor poder y lo utiliza para realizar una selección arbitraria de la cultura y para imponerla a los que no tienen poder. Esta selección arbitraria necesitará de un grado mayor o menor de coacción en la medida en que los significados que se quieran imponer estén más o menos fundamentados en principios universales, leyes físicas o biológicas.

En esta situación de imposición se hace un trabajo de ocultación de la misma. Uno de los conceptos en que se basa este proceso es el de autoridad pedagógica: el reconocimiento de la legitimidad de la inculcación. En función de la autoridad pedagógica, el agente o la institución pedagógica aparece como digna de transmitir y queda autorizada para imponer un sistema de recompensas y sanciones aprobado por la colectividad.

Todo este proceso de inculcación implica un trabajo pedagógico, con una duración temporal suficiente para producir la formación necesaria y establecida.

Al final del proceso de imposición se llega a la creación de un habitus. El habitus es la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción. Es un dominio práctico que caracteriza específicamente a las distintas clases, en forma de esquemas estructurales que son principios de actuación interiorizados inconscientemente. Mediante las prácticas que se derivan del mismo se perpetúa la arbitrariedad cultural que lo ha producido y también el modelo social del que depende la acción pedagógica. Existe un tipo determinado de habitus que los autores denominan habitus individual y que es una manifestación del habitus de clase que se constituye a través de una acción exterior al sujeto desde la praxis estructurada de los otros sujetos con que se relaciona.

Es decir, la acción pedagógica conforma a los individuos en su posición social de origen fomentando habitus que generan prácticas acordes con los criterios que rigen en la estructura escolar de la clase dominante.

El grado de eficacia del trabajo pedagógico se mide por el grado en que el habitus producido es capaz de engendrar prácticas conforme a los principios arbitrarios dominantes en el mayor número de campos posible. De esta manera, cada cultura crea en cada uno de los miembros de la sociedad una manera de pensar, valorar y actuar conjunta, y que a la vez permite la comunicación entre los mismos. Además los distintos campos culturales también tienen mucho en común, lo que los identifica como productos de una tradición cultural compartida determinada.

Así, el trabajo pedagógico produce y reproduce la integración intelectual de una sociedad, al tiempo que todos los miembros otorgan el mismo sentido a los actos, palabras y comportamientos (Bourdieu, 1983). Y no sólo da sentido a estas pautas de comportamiento comunes en una sociedad determinada, sino que además define la manera cómo las personas pueden resolver los problemas que se generen en esta misma sociedad.

Para que todo ello ocurra, el habitus debe ser duradero y el trabajo pedagógico debe estar legitimado a nivel social. Solamente de esta manera se legitimará la cultura dominante, y solamente de esta manera los dominados la interiorizarán y le darán valor, desacreditando otras formas culturales distintas de la legítima.

Para finalizar, para vencer la resistencia de las fuerzas culturales antagónicas, el sistema escolar utiliza la violencia simbólica, considerada así por el hecho que se imponen unos significados disimulando las relaciones de fuerza en que descansa.

Para que todo este proceso descrito ocurra se necesita de unos agentes de reproducción: los maestros y profesores en el caso del sistema escolar. La característica que describe a estos profesionales es que aún siendo encargados de la reproducción escolar, deben primero someterse ellos mismos a un proceso de formación que los cualifique para un trabajo pedagógico adecuado. Este proceso de formación incluye la aceptación de los valores y misiones del sistema de enseñanza.

Así se puede concluir que la posesión de un determinado capital cultural, que supone una mayor o menor proximidad a la cultura transmitida por la escuela, es decisiva en la trayectoria escolar del estudiante y en las posibilidades que éste tiene de ser seleccionado académicamente. El estudiante de las clases altas posee los instrumentos intelectuales necesarios para aprender la cultura escolar como una continuación lógica de la cultura de su medio familiar de origen y, además, tiene un amplio conocimiento de la cultura extraescolar, cosa que no tiene el estudiante de las clases populares.

Para concluir, decir que los autores intentan demostrar hasta qué punto la asociación entre el grado de capital cultural po-

seído y el ethos de clase –conjunto de valores más o menos implícitos que determina, entre otras cosas, las actitudes de un grupo o clase social determinado hacia la cultura y, por tanto, hacia las instituciones educativas– del estudiante se convierte en instrumento fundamental mediante el cual la escuela ejerce su función como instancia de reproducción social y cultural. El acceso y la permanencia en el sistema educativo dependen de éste y también de la imagen y actitudes hacia él que tengan las diferentes clases sociales. Esto no es independiente, ya que estas imágenes y actitudes tienen en cuenta dificultades y posibilidades de acceso, permanencia y éxito final. Así, el ethos juntamente al capital cultural de cada sector social determina los estudios antes de entrar a actuar en el sistema educativo. Pero el sistema educativo es, en primer lugar, instrumento de reproducción cultural, de transmisión del capital cultural propio de cada clase. Aquí la línea es doble y se refuerza, porque el sistema educativo solo no podrá compensar las diferencias de origen en capital cultural.

Ya que el sistema educativo no posee ni una dependencia absoluta ni una dependencia total del conjunto social, se crea el concepto de autonomía relativa que sirve para definir la relación que el sistema de enseñanza tiene con las demandas externas de la sociedad bajo la apariencia de neutralidad e independencia. La autonomía relativa permite disimular las funciones sociales que la escuela lleva a cabo: contribuir al establecimiento de las condiciones que hacen posible la estructura de relaciones entre las clases y el orden social vigente.

Las críticas elaboradas hacia esta visión teórica coinciden con las hechas a las teorías anteriores: pesimismo, determinismo, etc. En resumen, una visión del sistema educativo y de la sociedad que lo crea demasiado negativa para poder enfrentarse a ella de manera apropiada.

A continuación se entrará a detallar otras teorías de corte sociológico no reproductivista, que parten del paradigma teórico enunciado hasta aquí y tratan de superarlo. Son las llamadas teorías de la resistencia y pedagogía crítica y la teoría del sociólogo inglés Bernstein.

Resistencia, pedagogía crítica y pedagogía postmoderna

Estas teorías intentan conjugar teoría y práctica y quieren enlazar la constatación de las desigualdades sociales con el trabajo para dar voz a todas las minorías.

Con una carga ideológica de izquierdas, los teóricos de los cuales estamos hablando se pueden enmarcar en las llamadas teorías de la resistencia de los obreros a la imposición de la cultura dominante (Willis, Apple) y también en las teorías de la pedagogía crítica o de la pedagogía postmoderna (Mc Laren, Giroux).

El concepto de resistencia es relativamente nuevo. Ello se debe al tipo de análisis que se ha hecho clásicamente de la escuela.

Así, los teóricos conservadores analizan la conducta de oposición a través, la mayoría de las veces, de categorías psicológicas que permiten definir a la conducta como desviada o desorganizada. En contraposición, los teóricos llamados radicales quieren ignorar lo que pasa dentro de las escuelas y con las ideas de dominación, conflicto de clases y hegemonía, olvidan cómo maestros y estudiantes viven sus vidas en la escuela. Por ello, como hemos podido ver anteriormente, ha habido un énfasis muy pronunciado en la visión de cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural y, en cambio, se ha olvidado analizar cómo los agentes educativos se acomodan, mediatizan y se resisten a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes.

La idea básica que guía estas teorías es la supremacía de la experiencia de los estudiantes como terreno central para la comprensión de cómo se colocan, se invisten y se construyen las subjetividades como parte del proceso de regulación moral y política (Mc Laren, 1993). Dichas teorías toman los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida de su análisis para redefinir la importancia de la mediación, del poder y de la cultura en la comprensión de las relaciones entre escuela y sociedad dominante. Para ello integran la teoría social neomarxista con estudios etnográficos y así pueden re-

flejar la dinámica de acomodación y resistencia en los grupos contraculturales, ya sea dentro, ya sea en el exterior de las escuelas.

Estas visiones teóricas consideran evidente que la pedagogía, una pedagogía, siempre está asociada a una ideología y que la misión pedagógica es traducir esta ideología para construir sujetos sociales afines a todo lo que se está transmitiendo.

En esto coinciden con las teorías de la reproducción, aunque las diferencia el matiz que las segundas centran el análisis del acto educativo en los alumnos y no en una visión descriptiva general. Además, mientras las primeras se quedan en un nivel de análisis, las segundas, las teorías de la pedagogía crítica y de la resistencia, continúan estudiando la relación educativa. El punto siguiente es la consideración que todas aquellas actitudes consideradas normalmente como fracaso del estudiante (pereza, pasotismo, déficit culturales, etc.) son, básicamente, formas de resistencia a la opresión de clase social, sexo, raza o cultura.

A partir de aquí, la pedagogía crítica reflexiona sobre la construcción de la propia identidad a partir de las ideologías dominantes y pretende que los estudiantes y los educadores puedan analizar de manera crítica el mundo que los rodea. Éste es otro punto que diferencia las teorías que estamos analizando de las teorías de la reproducción.

El planteamiento básico, en este sentido, se basa en que las escuelas no son sólo lugares de reproducción de la cultura hegemónica, de sus discursos, valores y privilegios, sino que también son espacios de lucha y contradicción cultural, momentos de construcción de las voces propias de cada cultura y de cada grupo cultural. Así, Giroux introduce la idea de escuela como esfera pública democrática y de los profesores como intelectuales transformativos.

La pretensión es bien clara: se trata de conseguir que educadores y educandos puedan reflexionar sobre sus actuaciones, sobre su propia construcción como unos o como otros, de manera que se puedan analizar de manera crítica las relaciones con el mundo que los rodea.

A un nivel más general, la pedagogía crítica intenta establecer relaciones entre todo lo que pasa en el aula y un análisis macrosocial, de manera que lo particular se pueda explicar a partir de lo global.

Lo más interesante de estas teorías es la visión por la cual los mecanismos de injusticia actuales pueden cambiar a través de un replanteamiento crítico y de un compromiso con el significado y el propósito de la educación (Mc Laren, 1993).

Desde este punto de vista, las posibilidades de trabajo son muy atractivas. Los educadores pueden trabajar por la construcción no sólo de las voces de los educandos, sino también por su propia voz. Los teóricos pueden entrar en un nivel de análisis muy interesante y vivo: el de estas construcciones y elaboraciones, el de la contestación y el de la contradicción cultural.

Las escuelas son analizadas en dos dimensiones: la ideológica y la material. De esta manera, que hay dos conceptualizaciones posibles: un espacio social y un espacio instruccional, compuesto cada uno de culturas dominantes y de culturas subordinadas, caracterizadas a la vez por el poder que tienen para establecer formas particulares de definición y de experiencia social comprometida (McLaren, 1992).

Pero vayamos por partes y hagamos un repaso a cada uno de los teóricos citados.

Empecemos por centrarnos en la teoría de la resistencia de Willis (1983), que se basa en la etnografía estructural para vincular trabajo y cultura. A partir de un interesante trabajo etnográfico hizo un seguimiento intensivo de un grupo de adolescentes pertenecientes a la clase obrera en los dos últimos años de escolarización obligatoria en una escuela secundaria exclusiva para chicos. Continuó su observación en los primeros meses de incorporación de estos chicos al mundo laboral, lo que le permitió poner de manifiesto los paralelismos que se dan entre una y otra cultura –la cultura de la fábrica y la escolar–.

Willis destaca que ambos contextos son adversos y alienantes para el desarrollo de las potencialidades creativas del individuo. Al proseguir con el análisis de las formas culturales que se adoptan en estos contextos, observó que, la organización infor-

mal en grupos se utiliza como refugio delante de la autoridad formal. También técnicas usadas por los estudiantes como el escaqueo, el cachondeo y otras de este mismo tipo, son analizadas desde esta perspectiva, pero se contemplan no solamente como estrategias destructivas, sino también como constructivas al ensalzar el valor de lo práctico y visible delante de lo abstracto y teórico.

De este análisis se deduce que en la escuela se crea la cultura y la ideología, pero no sólo se impone la cultura dominante sino que las contradicciones, la contestación y la lucha de los estudiantes demuestran el proceso de creación de mecanismos de resistencia y supervivencia cultural.

Willis demuestra en su etnografía cómo los chicos de clase obrera –los “lads” o colegas– van creando una cultura de clase que los identifica como grupo y que les permite oponerse a la imposición cultural a la que se ven sujetos en el centro escolar. Así, frente a las demandas escolares de interés, respeto, limpieza, etc., los adolescentes estudiados responden siempre con conductas de oposición y confrontación. Estas conductas se ejemplificarían con cuestiones como sentarse siempre juntos en clase, hacer continuos ruidos y movimientos, el intercambio de miradas, comentarios y risas, el desinterés manifiesto por lo que se dice en el aula, la lectura e intercambio de cómics, etc. Fuera del aula también funcionan de esta o parecidas maneras, creando manifestaciones culturales contraescolares, denominadas por Willis penetraciones.

Frente al grupo de los colegas, se encuentran los alumnos que aceptan todas las normas y recomendaciones de los profesores –son los “ear’oles” u orejas agujereadas– Su nombre se debe a que los colegas consideran que siempre escuchan y que lo hacen de manera pasiva (Willis, 1983). La relación de superioridad de los primeros para con los segundos se manifiesta continuamente en el centro escolar. Además, detalles como la vestimenta, el peinado y también los hábitos que demuestran con el tabaco y el alcohol son también características que los diferencian, así como el argot utilizado en su comunicación y el continuo uso de la fuerza física como autoafirmación.

En resumen, la cultura de los colegas es la cultura de lo masculino y contiene además de las pautas descritas un alto grado de machismo en las relaciones con las personas del otro sexo, diferenciando a las mujeres que serán sus novias y esposas futuras –que deben tener un comportamiento sexual sumiso y recatado– de las chicas fáciles para la diversión momentánea. Esta cultura de lo masculino rechaza completamente el trabajo intelectual y loa el trabajo físico duro. Como se desprende, este discurso contracultural que defienden los colegas tiene importantes lazos de conexión con la realidad laboral futura que les espera, con puestos de trabajo como obreros no cualificados sin demasiadas expectativas de mejora. Esta realidad laboral la perciben continuamente en la relación con sus familiares, vecinos y amigos.

Por el contrario, los otros estudiantes, los “orejas agujereadas” sí viven una relación entre sus ambientes familiares y sus expectativas laborales de futuro y la cultura escolar y ello los diferencia fundamentalmente de los colegas, quienes con su conducta no hacen más que autosancionarse y cuya resistencia no produce cambio de la cultura escolar, sino solamente un cierto malestar, más o menos duradero.

De todo lo visto se puede desprender que esta visión desafía las nociones mecanicistas de la reproducción social de la posición estructuralista, para ofrecer una propuesta de análisis e intervención más posibilista.

Apple, por su lado, critica el modelo ofrecido por los teóricos de la reproducción y estudia los conceptos de resistencia, poder y transformación.

Considera en un primer momento que hay una clara correspondencia entre la cultura escolar y la cultura social. Esta correspondencia permite la reproducción de la sociedad y la perpetuación de sus condiciones de existencia mediante la selección de ciertos tipos de capital cultural de los que depende la sociedad industrial.

Pero, posteriormente, por las investigaciones realizadas, las observaciones y la evolución de su línea de pensamiento, el autor sostiene que aunque puede parecer que no hay posibilidad de resistencia a las relaciones de poder y dominación, se puede

constatar que con las acciones concretas de los grupos se consiguen mejoras de calidad de vida.

También reflexiona sobre el curriculum oculto como mecanismo de reproducción de los valores y la ideología hegemónica. Para ello analiza cómo la escuela transmite los valores y legitima la ideología de las clases dominantes frente a la de otros grupos sociales menos privilegiados social, cultural o económicamente.

La escuela no es institución neutra sino que transmite la ideología hegemónica. Esta hegemonía es un proceso social que se consolida a través del consenso entre los grupos y las clases dominantes; de hecho, incluso las reformas forman parte de este proceso que refleja los conflictos internos del Estado.

Pero los estudiantes no son receptores pasivos sino que reinterpretan los contenidos y las actitudes. Además en el proceso de reproducción se dan situaciones de cambio con nuevas relaciones que desembocan en procesos de transformación (Ayuste et al.,1994). Aunque se dé la reproducción, la complejidad de la vida escolar debe llevarnos a contemplar las luchas y contradicciones que tienen lugar en el interior de la escuela.

Las escuelas no pueden ser entendidas como instituciones que convierten a los estudiantes en seres pasivos integrados de manera más o menos profunda en una sociedad desigual. Tanto el curriculum formal como el curriculum oculto encontrarán en los alumnos de la clase trabajadora aceptaciones parciales e incluso serias e importantes oposiciones.

Las escuelas son así lugares de conflicto y lucha, y ello a pesar de que la resistencia que se haga implique o no la victoria en la lucha descrita.

Para terminar con los autores citados, no podemos olvidar a Giroux que introduce elementos de reflexión sobre las políticas culturales.

Giroux critica la reproducción y dice que con este concepto teórico se ha ofrecido una alternativa al ataque conservador a la escuela al compartir la concepción limitada de la educación. Ello ha propiciado, además, según este autor, que no se haya reconstruido un discurso en el que el trabajo del profesor pue-

da definirse por medio de categorías como la democracia, la potenciación y la posibilidad.

Giroux entiende la escuela como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona puede expresar su voz y profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad. En este marco, el profesor puede desarrollar un discurso contrahegemónico y la escuela puede potenciar a los estudiantes proporcionando el conocimiento y las habilidades sociales necesarias para actuar en sociedad con espíritu crítico y para la acción transformadora (Giroux y Flecha, 1992).

Así, la educación es un proyecto político profundizador de valores y del proceso democrático. Para ello la escuela debe cambiar el lenguaje de la crítica por el de la posibilidad, desarrollando acciones de cambio. La escuela es una esfera pública democrática, un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica, donde la persona expresa su voz y el colectivo profundiza en valores democráticos y procesos de igualdad. En este marco, el profesor como intelectual transformativo desarrolla un discurso contrahegemónico, y potencia a los estudiantes proporcionando el conocimiento y las habilidades sociales básicas para actuar con sentido crítico y para la acción transformadora.

Para conseguir esto, es necesario afrontar globalmente el proceso educativo. Enfrente de la racionalidad tecnocrática hay que ofrecer instrumentos de análisis; enfrente del uso de metodologías es necesario desarrollar perspectivas propias.

En este marco escuelas, profesores y estudiantes deben desarrollar un proyecto educativo que ahonde en el proceso democrático y elimine las desigualdades sociales (Ayuste et al., 1994).

Una vez vistas las posibilidades de análisis, pasemos a observar las propuestas que hacen las teorías analizadas para conseguir la construcción de las voces propias de cada cultura y de cada grupo cultural.

Las maneras de construcción son diversas. Una parte muy importante consiste, según Apple y Giroux, en desarrollar currícula que inviertan la ideología dominante, dando voz a la alternativa.

En este proceso de dar voz a las culturas, se pretende proveer a los estudiantes de contradiscursos o posiciones de resistencia, de lenguajes de análisis mediante los cuales cada sujeto pueda analizar la producción de su propia posición como sujeto, de su socialidad y de su ubicación en la red del poder social hegemónico (Giroux y McLaren, 1992).

Se trata, en palabras de McLaren (1993), de desarrollar un programa de aprendizaje que se construya con las experiencias de los menos favorecidos de la sociedad. Dar voz a las culturas no hegemónicas, a cada grupo creado por razón del sexo, de la clase, de la raza, de la edad, de la religión o de la cultura.

Como se observa, el énfasis que se hace en la importancia de la producción cultural es importante. Esta idea insiste en la naturaleza activa y transformadora de las culturas y en la habilidad colectiva de los agentes sociales para pensar como teóricos para actuar como activistas. Esto permite mostrar las capacidades de la clase trabajadora para generar formas de conocimiento colectivos y culturales no reducibles a las formas burguesas que son la base del posible cambio político.

Con respecto a las críticas hechas a las teorías analizadas (Giroux y Flecha, 1992), destaca la necesidad de analizar en profundidad las conductas de oposición, ya que no todas son necesariamente de resistencia y pueden estar también ligadas a intereses de sexo, clase o raza. En segundo lugar también se destaca el hecho de que normalmente se olvidan los aspectos relacionados con sexo y etnia, centrándose el análisis exclusivamente en los aspectos de clase.

Por otro lado se destaca el hecho de que muchas veces el análisis hecho desde esta perspectiva se ha centrado en los actos abiertos de conducta rebelde, ignorando formas menos obvias de resistencia –como el uso del humor para desorganizar una clase, por ejemplo–, que también serían una reacción contra las relaciones de dominación construidas en la escuela, pero sin renunciar al acceso al conocimiento y a las capacidades que permitirán ir más allá en las posiciones rebeldes de los estudiantes.

Y para terminar, destacar el hecho que no se ha prestado suficiente atención al análisis de cómo la dominación llega a la

misma estructura de la personalidad, cuando es necesario comprender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades en los no privilegiados, necesidades que puedan ir más allá de la lógica instrumental del mercado.

La teoría bernsteiniana

Basil Bernstein es el creador de una amplia, elaborada y compleja teoría que contempla la educación como un aparato, el aparato educativo, mecanismo principal de transmisión cultural.

La teoría pretende analizar las reglas, las prácticas y las agencias que regulan la creación, la distribución, la reproducción y los cambios legítimos de la conciencia, a través de los principios de comunicación que legitiman y reproducen una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes; es decir, pretende analizar la naturaleza del control simbólico (Morais, 1985).

Justamente la pregunta sobre las relaciones entre poder, significado y conciencia han sido abordadas a través de objetos y niveles de análisis muy diferentes. En tres décadas el centro de atención bernsteiniano ha ido cambiando: del lenguaje en la familia y la comunidad como regulador fundamental de la experiencia al conocimiento, los rituales y los modos de control en la escuela como reguladores de la transmisión de códigos elaborados, llegando, últimamente, a las relaciones constitutivas del discurso pedagógico a nivel del sistema educacional en una sociedad.

Junto a esta variedad de temas, la teorización ha evolucionado desde el tratamiento a nivel micro de la constitución y distribución social de contenidos y códigos simbólicos determinados, a su tratamiento a nivel macro.

En palabras de Willis (Velasco, 1993, 445) la contribución de Bernstein a las teorías de la reproducción es la visión no sólo de la producción cultural y de la reproducción social dominantes, sino también de las subordinadas.

Para Bernstein (Velasco, 1993), la escuela no funciona aproblemáticamente, sino que es un lugar pleno de contradicciones

y de procesos que la depasan, con culturas y diferencias que no forman parte de sus objetivos oficiales.

Enmarcarse en la teoría bernsteiniana implica entender la socialización como un proceso de transmisión cultural, en el que lo que se aprenden son órdenes de naturaleza simbólica, que llevarán a la construcción de formas concretas de organización de la experiencia de cada sujeto.

A nivel general, podemos decir que el objetivo de la teoría de los códigos se basa en comprender la naturaleza del control simbólico y, más concretamente, el papel que cumple la educación como un transmisor y un transformador de este control. Siguiendo la terminología bernsteiniana, se trata de conseguir comprender el dispositivo pedagógico y sus formas de realización.

Los análisis desarrollados por Bernstein quieren comprender cómo las relaciones de clase generan desigualdades en la distribución de poder entre los grupos sociales, desigualdades que son realizadas en la creación, organización, distribución y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división del trabajo. Para poder mostrar esto, hay que estudiar cómo las realizaciones de clase se muestran en la familia, la escuela y el trabajo.

Las investigaciones bernsteinianas han seguido, en este sentido, dos vías diferentes: una que ha incidido sobre las relaciones de clase como reguladoras de la estructura de comunicación de la familia y, por tanto, reguladoras de una orientación al código socio-lingüístico inicial de los niños y niñas; y otra que ha estudiado cómo las relaciones de clase regulan la institucionalización y las formas de transmisión de los códigos elaborados en la escuela. Las dos líneas fundamentales del trabajo de Bernstein son la investigación de dos agencias de control social: la familia y la escuela. La primera de ellas se conoce como tesis socio-lingüística o tesis de los códigos de habla, y la segunda se conoce como tesis de los códigos de transmisión educacional.

Siguiendo a Morais (1985), Bernstein utiliza tres niveles de análisis, creando conceptos que le permiten transformar un nivel en otro. A un nivel macroinstitucional, centra el

análisis en los aspectos distintivos de las relaciones macroinstitucionales y de los códigos culturales dominantes y dominadores. En este nivel estudia los orígenes y la distribución de principios dominados de interpretación –códigos–, iniciados y mantenidos por la familia y por la escuela, examinando específicamente como en estas agencias son adquiridos los principios de codificación que moldean la conciencia.

En otro nivel, el nivel de transmisión, el autor centraliza sus análisis en los aspectos distintivos de las agencias de transmisión y de sus interrelaciones, siendo la unidad de análisis una agencia específica (familia, escuela, trabajo) que se relaciona con las otras. En este nivel se desarrolla el análisis concreto de la estructura de las agencias cruciales de transmisión –la familia y la escuela–.

En el tercer nivel, el textual, el análisis se centra en los aspectos distintivos de los principios interpretativos, códigos y codificaciones a través de los cuales se revela la estructura mental. Este nivel, cuya unidad de análisis es un texto particular, se refiere a formas específicas de relación social en el nivel de transmisión y se centra en la selección de significados que activan la codificación lingüística, remarcando las reglas básicas subyacentes en la producción de un texto.

Así, para explicar cómo se produce la transmisión cultural, concepto central en la teoría bernsteiniana, hay que empezar haciendo referencia a los conceptos clave de la teoría que aquí se presenta. Los primeros conceptos son los de poder y control y el de relaciones de clase.

Según la visión teórica que se detalla, la sociedad está dividida en clases a causa de la división social del trabajo.

Debemos remarcar que esta división en clases a la que hacemos referencia no representa sólo una distinción entre una clase media o burguesa y una clase obrera, sino que la división es mucho más sutil y representa entender la sociedad como una división en categorías sociales dominantes y categorías sociales dominadas. La fineza de esta descripción nos permite distinguir un continuo de categorías laborales y también nos permite repensar otras situaciones de manera muy clara, como se puede

ver en el ejemplo que se presenta a continuación, propuesto por el mismo Bernstein:¹

Si suponemos una familia, debe ser posible –siguiendo la teoría– crear un principio que capacite el hecho de generar todas las categorías. En la familia, una categoría principal será el género (hombre y mujer), como también lo serán la función (padres e hijos), la edad (los niños de cinco años deben ser así...), la relación de edad (padres e hijos en relación...)...

Todo este conjunto de categorías puede ser entendido como una división social del trabajo (de edad, función, ...) que está definida por las relaciones dentro de cada categoría, determinadas por el control, y por la relación entre categorías, relación que a la vez está determinada por las relaciones de poder. Si las categorías son especializadas (ej: padre-madre-niño-niña/edad) son también muy diferentes y llevarán, en este ejemplo, a edades con roles muy marcados. Cuanto más especializadas sean las categorías, más diferentes serán entre ellas.

En el ejemplo aparecen dos conceptos básicos: poder y control.

Los principios de poder y control son traducidos en el proceso de transmisión cultural en principios de comunicación que a la vez se distribuyen desigualmente entre las clases sociales, posicionando y oponiendo estos grupos en el proceso de su reproducción (Bernstein, 1990).

Es en el proceso de esta distribución desigual que se crean principios dominantes y principios dominados de comunicación. Y estos principios de comunicación definen los grupos como clases y a la vez ubican cada grupo en relación al resto. Los principios de comunicación hacen dos cosas: posicionan alguien en una clase y posicionan la propia relación con otras clases (Bernstein, 1990).

Poder y control se traducen en dos nuevos conceptos: clasificación y enmarque.

Hablar de la relación entre categorías nos permite hablar del término clasificación. La clasificación hace referencia a una jerarquización en categorías y a las relaciones entre éstas.

1. BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, pp. 31-33. Barcelona, El Roure, 1990.

Hablar de las relaciones en una categoría lleva a hablar del término enmarque. El enmarque se refiere a los individuos que están posicionados en cada una de las categorías y a las relaciones entre ellos.

Ambos conceptos pueden estar fuerte o débilmente marcados. Así, si la clasificación es fuerte hay un fuerte aislamiento entre categorías, y si el enmarque es fuerte existe un fuerte posicionamiento en cada categoría. De manera inversa pasa cuando clasificación y enmarque son débiles.

Todos estos conceptos traducen los mecanismos básicos que generan la reproducción cultural. Se ha podido definir el concepto de relaciones de clase, como aquellas desigualdades en las relaciones de poder y en los principios de control entre grupos sociales, realizados en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos que tienen su fuente en la división social del trabajo (Bernstein, 1990).

Se ha visto también como las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman diferentes formas de comunicación, que a la vez transmiten códigos dominantes y dominados, que posicionan de manera diferencial a los sujetos en el proceso de adquisición de los códigos.

Este proceso viene determinado por la comunicación, pero como esta comunicación se da en grupos que están distribuidos según la división social del trabajo, no se produce una relación comunicativa "pura", si es que ésta puede existir, sino que incluye una transmisión de principios que regulan la relación entre los grupos sociales y los sitúa y conciencia en la división social, en las relaciones que tendrán en cada grupo y entre los grupos y en sus formas de conciencia.

La importancia de las relaciones comunicativas en los grupos sociales lleva a hablar del siguiente concepto de la teoría: el código.

El código permite al sujeto la relación con sus iguales y con su entorno.

Pero esta relación no es tan simple como puede parecer, sino que el concepto de código implica una noción de comunicación legítima y una de ilegítima, al hacer una selección de significados, y, por tanto, implica una jerarquía -la jerarquía y la

selección que se hace de los significados constituye y determina la legitimidad de la comunicación, en el sentido que determina qué principios se usarán en la relación con la realidad—. Así, el código regula las relaciones entre contextos y en cada contexto, y genera unos principios diferentes según su función. Estos principios son las reglas de realización y las reglas de reconocimiento.

Mientras que las reglas de reconocimiento crean los significados que permiten distinguir entre contextos, las reglas de realización regulan la creación y la producción de relaciones especializadas en el interior de cada contexto.

Haciendo una similitud con los conceptos de clasificación y enmarque, diríamos que las reglas de conocimiento se corresponden con la clasificación, y las reglas de realización con el enmarque.

Pero quizás es necesario explicar más este tema, viendo la evolución del concepto de código.

Bernstein crea la teoría a inicios de los años sesenta al observar, en su trabajo como profesor, que los jóvenes de clase obrera y los jóvenes de clase media de habla inglesa con los que trabaja presentan marcadas diferencias a nivel lingüístico. Esto lo lleva a distinguir, en un primer momento, dos tipos diferentes de habla; el habla pública y el habla privada, haciendo referencia a las diferencias observadas en sus alumnos.²

2. En palabras de Bernstein (Bernstein, 1971) las características del lenguaje público son: brevedad, simplicidad gramatical, frases sin concluir, con una construcción sintáctica pobre, uso simple y repetitivo de conjunciones... En este lenguaje la selección individual de entre un grupo de frases tradicional juega un gran papel. El simbolismo es de un bajo orden de generalidad. La aptitud personal queda fuera de la estructura de la frase, es un lenguaje de significado implícito. Los sentimientos que buscan su expresión en este lenguaje quedarán afectados por las formas de expresión utilizadas. Los sentimientos comunicados serán difusos y toscamente diferenciados, lo que sólo se podrá hacer por medios no verbales, principalmente por cambios en el volumen y el tono acompañados de gestos, movimientos corporales, expresión facial y física.

De esta manera, si el lenguaje entre la madre y el niño es público, como pasa en la clase obrera, el niño tenderá a ser sensible a la calidad y al énfasis de sentimientos a través de medios no verbales de expresión, ya que la cualificación personal se hace por estos medios. Y esto tiene muchas implicaciones para la estructuración de la experiencia y de las relaciones con los objetos.

Posteriormente, elabora la noción de código, y distingue dos tipos: el código elaborado y el código restringido. Este cambio no es sólo terminológico, sino conceptual, ya que los códigos no son ni variedades de lengua ni descripciones de variedades de lengua. Los códigos son principios de estructuración de la realidad que presuponen formas sociales y lingüísticas, así como su variación y reproducción (Bernstein, 1990).

Poco a poco, la teoría se va reformulando y se llega a la noción de código entendida, como ya se ha dicho, como un orden simbólico que permite relacionarse con el mundo que envuelve el sujeto.

En general, desde este punto de vista, los códigos son dispositivos de posicionamiento —entendiendo por posicionamiento el establecimiento de una relación específica con otros sujetos y la creación de relaciones específicas en los sujetos culturalmente determinados—. De manera más específica, los códigos regulados por la clase, posicionan a los sujetos respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos. La ideología se constituye a través y en este proceso de posicionamiento (Bernstein, 1990).

Así pues, un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores (Bernstein, 1990). Por tanto, el concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima, y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios.

De esta definición se deduce también que la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto y/o un contexto simple, sino las relaciones entre contextos. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y las regulaciones se hacen a través de estas relaciones. Por tanto, si el código es el regulador de las relaciones entre contextos, y a través de ellos las regula dentro de éstos, debe generar principios que permitan distinguir entre contextos y principios para la creación y la producción de relaciones especializadas dentro de un contexto.

Por debajo de esta noción de código aparecen los dos tipos de reglas que se han citado (reglas de realización y reglas de reconocimiento). Estas reglas hacen que el sujeto reconozca cada situación comunicativa como tal, reconozca el tipo de situación y elabore el tipo de respuesta más adecuada para poder enfrentarla. Las primeras crean los medios para reconocer la especificidad que configura un contexto, y las segundas, las reglas de realización, regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas de este contexto.

Ejemplificándolo de manera muy sencilla, estas reglas nos permiten saber que cuando vamos al médico debemos hablarle de nuestras dolencias y no sobre el tiempo que hace, y que cuando en un examen se nos pregunta sobre las cualidades del pan, no debemos decir cuanto nos gusta, sino que articularemos un tipo de respuesta más elaborada y haremos referencia a determinados aspectos técnicos del producto citado.

En resumen, la división social del trabajo presupone la existencia de categorías sociales que están más o menos aisladas (clasificación). Dentro de estas categorías se establecen comunicaciones (principios de comunicación), cuyo control es asegurado y cuantificado a través del principio de enmarque.

Estos principios regulan las reglas de realización, es decir, el modo de hacer públicas las relaciones de comunicación (en y entre las categorías), constituyendo, por tanto, una sintaxis de relaciones.

La distribución del poder y los principios de control traducidos en los principios de clasificación y enmarque, regulan la organización, las interacciones y el contexto comunicativo de cualquier agencia (de producción o reproducción, de recursos físicos o discursivos). A través de este proceso, el sujeto adquiere los principios de clasificación y enmarque, que son interiorizados y determinan su posicionamiento en la pirámide jerárquica social que representa el texto producido por cada individuo. De esta manera, son interiorizados y reproducidos los principios dominados de la sociedad, y se adquiere tácitamente el código.

Para continuar con la explicación del concepto de código, clave en la teoría bersnteiniana, debemos explicar el concepto

de orientación al significado, que se basa en los dos tipos de código que se pueden distinguir: el código elaborado y el código restringido.

Es decir, podemos hablar de dos tipos diferentes de orientaciones al significado. El código elaborado mantiene una relación referencial universalista, independiente del contexto en que se produce, mientras que el código restringido mantiene una relación particularista, local y dependiente.

La adquisición y uso de uno u otro tipo de orientaciones al código viene determinado por los dos medios educativos principales: la familia, en primer lugar, y la escuela, en segundo.

Haremos primero referencia a la familia. Como ya es sabido, las formas de socialización de la familia son las más importantes, ya que inciden en el niño desde edades muy primeras y de manera muy profunda. Es en el contexto primario de socialización familiar que el niño aprende los primeros tipos de orientaciones al significado.

En cuanto a la escuela, la escolarización obligatoria de toda la población infantil provoca un proceso de socialización secundaria con la consiguiente recontextualización, ya que es necesario recordar que la escuela transmite una orientación al código elaborada, proporcionada por el discurso pedagógico dominante socialmente. Como dice Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), el niño adquiere un determinado posicionamiento en su casa, en el ambiente de contextualización primaria. Este posicionamiento está basado en un código específico y en una manera especial de orientarse por la vida, ya que el código influye en lo que el niño entiende como relevante y significativo del ambiente que le rodea. Todo ello, influye en la forma que tiene el niño de comunicarse con los otros niños y con los adultos.

Cuando el niño se enfrenta con la socialización pública, algunas partes del código aprendido se rompen, y se produce una descontextualización que se recontextualiza posteriormente.

En esta recontextualización, que siempre se da en algún tipo de institución formal, no se puede continuar con todo aquello con lo que el niño estaba familiarizado, sino que se seleccionan

determinadas experiencias, que adquirirán un significado nuevo a la luz de la recontextualización, ya que se apoyan en un sistema más abstracto y general. Además, los principios de recontextualización regulan lo que es un conocimiento relevante, determinando el cómo y el qué del proceso. De esta forma, los significados que se originan se diferencian considerablemente de los que pertenecen al lenguaje familiar.

Aquí es necesario hacer una observación. Como ya se ha explicado, las orientaciones al código dependen de la división social del trabajo, esto implica que las familias usarán de manera predominante diferentes orientaciones según la clase social a la que pertenezcan y, por tanto, sus hijos se verán, de manera más o menos intensa, sometidos a este proceso de recontextualización que ejerce la escuela.

La teoría bernsteiniana postula que tanto la clase social media como la clase social obrera poseen ambos tipos de orientaciones al código, pero cada clase usa de manera espontánea y habitual un tipo de ellas. La clase media utilizará de manera predominante el código elaborado, mientras que la clase obrera utilizará más el código restringido. Por tanto, cuando el niño entre en contacto con la escuela, entrará en contacto con un medio que le será más o menos “familiar”, en el sentido que podrá notar un cierto cambio en el uso del tipo de código. Según el grupo social que tenga como grupo de referencia deberá hacer, o no, un esfuerzo mayor de recontextualización. Como dice Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), además del ambiente de clase media, que se parece al de la socialización pública en cuanto a la transmisión de información relevante, su discurso regulador —es decir, la manera de crear orden con la ayuda de diferentes normas, valores y posicionamientos— se corresponde con los principios de recontextualización de la socialización pública.

Esto da una posible causa que se añadirá al conjunto de explicaciones que permiten pensar en el elevado número de problemas que radican en la escuela. Seguramente no es la única, y quizás tampoco no es la más importante, pero sí que debe ser un elemento más en la reflexión sobre el complejo problema del fracaso escolar.

En cuanto a las críticas hechas hacia esta teoría, destacar que (Atkinson, 1985) las principales se basan en interpretaciones parciales de su teoría, interpretaciones hechas sobre todo de la parte socio-lingüística, cosa que ha llevado a más de un crítico a considerar Bernstein como un representante de la teoría del déficit lingüístico. Destacamos como crítica más importante en esta línea la formulada por Labov.

El autor ha contestado esta crítica (Bernstein, 1991). En primer lugar, ha argumentado que las teorías que operan con un concepto de competencia –lingüística o cognitiva– son teorías en las que las condiciones para la adquisición de estas competencias requieren unas facilidades innatas juntamente con unas competencias culturales. Siguiendo este razonamiento, el autor dice que el concepto de código no presupone estas competencias, sino que presupone unas competencias –lingüísticas y cognitivas– que se adquieren y comparten culturalmente. En todo caso, según Bernstein (1990), la teoría de los códigos afirma que hay una distribución desigual de principios privilegiantes de comunicación, que está regulada por factores de clase social.

De la misma manera, el autor también afirma que no se puede confundir código con dialecto, ya que el dialecto es una variedad del lenguaje (distinguida en base a características fonológicas, sintácticas, morfológicas y lexicales) y puede generar, como cualquier lengua, diferentes códigos.

También se le ha criticado una concepción de los códigos muy rígida, una noción de clase social poco definida y una cierta vaguedad de los conceptos básicos de la teoría. Las réplicas del autor a estas críticas han sido básicamente dos.

Por un lado, considerar que su teoría –de naturaleza pluridisciplinar– no ha sido entendida por lectores especializados en uno u otro tipo de disciplina científica. Y por otro, que se ha ignorado la evolución de la teoría, que fue creada durante los años sesenta, pero que actualmente aún está sometida a revisiones tanto por parte del autor como de sus seguidores.

Otras opiniones críticas han estado más bien fundamentadas y concedoras de la obra total bernsteiniana y han indicado diferentes cuestiones.

Karabel y Halsey (1977), por ejemplo, han remarcado que el trabajo bernsteiniano es muy británico, en el sentido que es una lectura sociológica de la realidad británica y que difícilmente puede ser generalizable a otras sociedades industriales. Esta crítica es sólo cierta en una parte, ya que las fuentes teóricas de Bernstein son muy amplias y se puede remarcar entre ellas el estructuralismo francés o el marxismo. Además, el número de réplicas o de nuevos estudios empíricos hechos en otros países y los resultados obtenidos también pueden deshacer esta objeción crítica.

Resumiendo, las interpretaciones críticas a la obra de Bernstein han sido diversas, algunas de ellas más o menos acertadas y más o menos conocedoras de la totalidad de la teoría, pero todas han servido, en palabras del mismo Bernstein, para poder reformar las ambigüedades en las formulaciones teóricas (Rodríguez Illera, 1989).

Vías de solución

De todo lo relatado hasta el momento puede uno sacar una conclusión de tono pesimista o bien puede ser motivo para caer en un escepticismo sobre la posibilidad de cambio en el ámbito educativo. Incluso es posible que se acuse de determinista a este planteamiento.

A nuestro parecer, ninguna de éstas es una postura conveniente, sino que ello debe propiciar el inicio de una reflexión de corte sociológico que sirva para poder seguir pensando la escuela.

Desde esta perspectiva, consideramos interesante relatar diversas investigaciones que han analizado la posibilidad de cambio en la escuela. Así, destacaremos, por un lado, una serie de investigaciones de corte bernsteiniano y, por otro, explicaremos las ideas fundamentales de una experiencia de renovación pedagógica en Estados Unidos: las escuelas aceleradas.

Una de las investigaciones a que nos referimos fue desarrollada por Ribeiro Pedro (1981) y tenía como objetivo principal

el estudio del discurso pedagógico en aulas de enseñanza primaria y secundaria, en diversas asignaturas.

El interés que tiene para nosotros esta investigación es que, basándose en la teoría de Bernstein y en conceptualizaciones de Lundgren (1972), Ribeiro distingue entre discurso instruccional y discurso regulativo distinción sólo posible a nivel analítico, ya que en el acto educativo se dan siempre juntos, llegando a desglosar los componentes de ambos discursos. Para ello, Ribeiro construye una parrilla de análisis para cada uno de los dos discursos educativos señalados y llega a la conclusión que el uso que se hace de uno u otro tipo de discurso varía según la asignatura, la clase social de los alumnos que es predominante en el aula y el nivel de enseñanza.

Otra de las investigaciones (Morais, 1992) pretende estudiar el discurso regulativo a nivel teórico para poderlo traducir en tres modalidades diferentes de prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de poder estudiar el rendimiento diferencial que hacen los alumnos según sus características sociales (clase social, etnia, sexo).

El discurso educativo se analiza y clasifica, llegándose a distinguir analíticamente tres tipos distintos de discursos. Concretamente, los estudios han mostrado cómo determinadas prácticas pedagógicas en el aula favorecen un mejor aprovechamiento y rendimiento escolar de los alumnos, sobre todo de aquellos que tradicionalmente muestran un rendimiento bajo (clase social obrera, sexo femenino, etnias minoritarias, etc.). El tipo de práctica educativa favorecedora de mejores rendimientos se encuadra con aquella débilmente enmarcada y clasificada. Lo más interesante de los resultados obtenidos es que dicha práctica favorece un aprovechamiento escolar superior a las otras prácticas educativas, siendo mejor este aprovechamiento a nivel general de todo el grupo, pero también –y éste es uno de los resultados más interesantes– favorece a aquellos alumnos que normalmente tienen un aprovechamiento inferior y que se pueden caracterizar por determinados rasgos sociales clase social, sexo, etnia, como ya se ha dicho.

Para acabar con las referencias bernsteinianas, destacar el trabajo de Daniels (1987) que tiene como objetivo la descripción de la organización social y las prácticas pedagógicas y la posible relación de estos niveles con las adquisiciones de los alumnos. Para ello desglosa los diferentes niveles de análisis de un centro escolar de manera muy minuciosa. Así, hace referencia a cuestiones como la relación con el exterior, las pautas de trabajo en el aula, la relación entre el equipo de profesores, etc. Los resultados obtenidos por este autor apuntan que existe una íntima relación entre las formas de organización escolar, la práctica pedagógica y las relaciones con los alumnos, de manera que en función de las formas de organización escolar se originan distintos tipos de prácticas pedagógicas y consiguientemente, las relaciones entre alumnos y entre docentes y alumnos varían.

Ahora nos referiremos a las escuelas aceleradas, un importante programa de renovación pedagógica surgida en Estados Unidos hace ya una década. Estas escuelas quieren ser una alternativa a las escuelas tradicionales y al alto grado de fracaso escolar que presentan, sobre todo en los barrios marginales poblados por minorías étnicas.

Esta experiencia educativa considera que no se puede explicar el fracaso escolar con el argumento de la incapacidad de los estudiantes, por tanto, implican a alumnos, padres y docentes en el proceso de aprendizaje. De esta manera –usando métodos pensados para niños superdotados– optan por la vía opuesta a la compensación y a la ralentización consiguiente (no hay una vía lenta para los alumnos con problemas) para conseguir eliminar las diferencias entre alumnos a lo largo del proceso de escolarización.

Dotar a los profesores de poder, crear expectativas positivas en los niños y las niñas, implicar a padres y madres en el proceso de aprendizaje y en la vida escolar son las tres acciones básicas que se emprenden en esta práctica educativa.

Los resultados, aún en fase de valoración, son muy esperanzadores, tanto por lo que al rendimiento de los alumnos se refiere como a la mejora de la autoestima de sectores potencialmente marginales.

Todo lo dicho despierta dudas, motiva reflexiones e interrogantes.

En primer lugar, hay un punto de importancia fundamental que la visión sociológica permite trabajar profundamente. Se trata de la necesidad de adoptar la perspectiva analizada en la formación y reflexión de los docentes. Ello se debe a la consideración que una perspectiva de este tipo puede complementar la visión que normalmente se ofrece del sistema educativo, basado en acercamientos psicológicos y didácticos básicamente.

Nuestra consideración es que aunque ello es fundamental, deja de lado el componente relacional del acto educativo, la visión del entramado de relaciones sociales que conlleva y la percepción de la complejidad del universo educativo.

Incorporar la perspectiva sociológica puede proporcionar la sensibilidad necesaria para comprender los distintos papeles que se adoptan en el acto educativo.

Y más concretamente, puede propiciar una reflexión sobre la posibilidad de cambiar el tipo de práctica educativa que se lleva a cabo en las escuelas. Una práctica educativa fuertemente enmarcada y clasificada, como ya dijimos, que no propicia un buen aprovechamiento y rendimiento escolar de los grupos más desfavorecidos socialmente.

Es necesario tomar en consideración la posibilidad de poner en práctica un tipo de prácticas educativas que favorezcan el aprovechamiento escolar, y también que maticen las diferencias del mismo grupo social que conforman los alumnos, para conseguir que estos alumnos puedan desarrollar capacidades –desde el punto de vista cognitivo y afectivo– más altas sin ello conllevar una disminución de la exigencia conceptual óptima.

Otro punto que nos parece interesante resaltar como reflexión final es la posibilidad de hacer una lectura sociológica del sistema educativo español y del marco que propicia la actual reforma educativa.

Hasta este momento, y con la compartimentación que ofrecía la enseñanza, se podía observar los fuertes límites de clasificación y enmarque que conformaban –y conforman– nuestro sistema educativo. Dicho sistema se caracterizaba por una progresión a lo largo de tres niveles de enseñanza –primaria, secundaria y superior–. Pero esta línea progresiva rompía su ló-

gica en más de un momento y se creaban diversas situaciones necesarias de comentar.

En primer lugar, el final de la enseñanza primaria marcaba también el final de la etapa de formación de muchos sujetos, con una edad que no se correspondía con la edad mínima necesaria legalmente para poder acceder al mundo laboral. Ello creaba una bolsa de personas que quedaban en un impasse evolutivo, a la espera del paso del tiempo para poder continuar su camino en la sociedad, con las consiguientes situaciones de discriminación social que ello podía conllevar.

Por otro lado, la enseñanza secundaria se basaba en la oferta de dos tipos de bachillerato diferenciados, que se podrían perfectamente hacer corresponder con la diferenciación entre manual e intelectual a la que hemos hecho referencia más de una vez en las páginas anteriores. La elección de uno u otro bachillerato conllevaba la elección del futuro laboral y social de los individuos, que en un caso se encaminaban hacia oficios ligados más íntimamente con el campo de la producción y en el otro con profesiones relacionadas con el control simbólico, usando la terminología bernsteiniana.

La actual reforma educativa que en estos momentos se está llevando a término puede cambiar la situación de algunos de los elementos descritos. Así, nuestra consideración básica con respecto al cambio en el sistema educativo que se está promoviendo es que puede incorporar perfectamente algunas de las objeciones elaboradas anteriormente. Parece que el recorrido por el sistema educativo puede ser más acorde con las necesidades de formación de los individuos y además no segrega de manera tan rígida entre tipos de enseñanza, sino que intenta complementarlas y compatibilizarlas.

Hay aún un último punto que nos parece más importante: el tipo de pedagogía que se intenta llevar a término en este marco de cambio. Parece que se quiere propiciar el uso de pedagogías invisibles, por usar el término bernsteiniano descrito anteriormente. Nuestra consideración es que este cambio propuesto es muy interesante e innovador, y no tiene porque conllevar la masificación y trivialización de los conocimientos que parece preocupar a muchos docentes. El uso del tipo de peda-

gogías descritas como visibles puede propiciar una relación educativa que favorezca un mejor rendimiento escolar general y un superior aprovechamiento individual.

De todos modos, el camino no es fácil y el posible éxito que pueda tener esta reforma depende de muchos niveles y momentos, empezando por cómo se lleva a cabo la puesta en marcha de la misma, continuando por los recursos económicos e infraestructurales con que la administración dote a los centros educativos, pasando por los distintos niveles de gestión y actuación correspondientes a los actores de la relación escolar.

Para finalizar nos permitimos retornar a la idea original. Enmarcarse en una teoría sociológica permite estudiar y repensar la escuela, y la relación educativa, desde una perspectiva que da mucha importancia a las estructuras que conforman cualquier sistema. El sistema escolar está estructurado muy fuertemente, de manera que cualquier relación que se da en el mismo está determinada por las estructuras.

Podría parecer que el cambio de un modelo educativo tradicional a un modelo de enseñanza más democrático, abierto, es bastante difícil de conseguir a pesar de los esfuerzos de los educadores, de los padres y de las madres, de los legisladores, etc., de la sociedad en general. Ello no haría más que dar una cierta razón a las teorías sociológicas cuando afirman que la escuela es un lugar de reproducción social. Esto no niega que en la escuela también se producen relaciones de oposición, lucha y contradicción, tal y como afirman las teorías postmodernas sociológicas.

Para concluir, remarcar que la importancia de tener en cuenta el factor sociológico en la interacción docente-alumno lleva a considerar que la desigualdad entre categorías sociales (clásicamente solamente se considera la clase social, pero existen otras —el género, la lengua materna, la procedencia—) se puede trabajar en el aula. Esta consideración implica una reorganización de la relación educativa, reorganización que debe hacerse en profundidad, ya que la escuela no hace más que reproducir las desigualdades que se dan en la sociedad.

Repensar los conceptos de espacio y de tiempo, hacer visibles las jerarquías de poder y de control que se ejercen en la escuela de manera implícita, reorganizar el discurso del aula, etc.,

son algunos de los puntos que sensibiliza una perspectiva sociológica.

El uso de pedagogías de tipo más invisibles, en terminología bersteiniana, o de tipo más activas, en terminología más clásica, puede permitir una mejor adaptación de los alumnos a la nueva realidad escolar. Además, es necesario repensar la propia relación educativa (jerarquías, espacios, tiempos, etc.) y buscar modelos que permitan relaciones menos marcadas en categorías sociales –reproducción, al fin y al cabo de la misma realidad– y más abiertas a la interacción.

Elaborar propuestas para mejorar la interacción educativa en el aula desde el punto de vista sociológico, nos permite profundizar en el trabajo para la educación no sexista, no clasista y no –a todos los “ista” que existen–, ya que comprender la realidad escolar como la reproducción de los esquemas sociales permite introducir cambios en la concepción de la escuela y en los ejes que la fundamentan.

Ser conscientes del silencio que se impone a las alumnas, hacer visible el juego de roles escolares, repensar los horarios, las asignaturas, el discurso en el aula, las relaciones con los otros educadores, etc., el clima escolar, en definitiva.

Esto está en la mano de todos, sólo se necesita empezar.

Lecturas recomendadas

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.

PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1978.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

Bibliografía

AAVV. *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC, 1985.

AAVV. Bourdieu: *Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.

- AAVV. *Volver a pensar la educación*. Vol. 1 y 2. Madrid: Morata, 1995.
- ABRAHAM, J. *Divide and school. Gender and class dynamics in comprehensive education*. Londres: The Falmer Press, 1995.
- ADLAM, D. et al. *Code in Context*. Londres: Routledge and Kegan, 1977.
- ALONSO HINOJAL, I. *Educación y sociedad*. Madrid: CIS, 1980.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Madrid: Paidós, 1987.
- APPLE, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós, 1989.
- APPLE, M. "Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the neo-marxist Sociology of Education". En *Educational Theory*, 1992, núm.2.
- APPLE, M. y WEXLER, P. "Cultural Capital and Educational Transmissions: An Essay on Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions". En *Educational Theory*, 1978, vol. 28, nº 1.
- ATKINSON, P. *Language, structure and reproduction*. Londres: Methuen, 1985.
- ATKINSON, P. et al. *Discourse and reproduction. Essays in honor of Basil Bernstein*. New Jersey: Hampton Press, 1994.
- AYUSTE, A. et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, 1994.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1989.
- BALL, S. J.(comp). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- BAUDELLOT, C. "La Sociología de la Educación, ¿para qué?". En *Escuela de maestros*, nº 2.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Vol. 1, 2, 3 y 4. Londres: Routledge and Kegan, 1971-1990.
- BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure, 1990.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. "Hacia una teoría del discurso pedagógico". En *Revista Colombiana de Educación*, 1985, nº 15.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. *La Reproducción*. Barcelona: Laia, 1983.
- BOUDON, R. *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983
- BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- BRANDIS, W. y BERNSTEIN, B. *Selection and control. Teacher's rating of children in the infant school*. Londres: Routledge and Kegan, 1974.
- BRANDIS, W. y HENDERSON, D. *Social Class, Language and Communication*. Londres: Routledge and Kegan, 1974.
- CALHOUN, C. et al. *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CAZDEN, C. B. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1991.
- CIREM. *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1994.
- COOK-GUMPERZ, J. *Socialisation and social control. A study of social class differences in maternal use of language*. London: Routledge and Kegan, 1975.
- COOPER, D. *Bernstein codes: a classroom study*. University of Sussex, Education Area, Paper, 1976.
- COSIN, B.R. et al. *School and Society. A Sociological Reader*. Londres: Routledge and Kegan, 1980.
- COX, C. Basil Bernstein. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE, 1988.
- DAHLBERG, G. *Context and the child's orientation to meaning*. Lund: Liber Laromedel, 1985.
- DAHLBERG, G.; HOLLAND, J. y VARNAVA-SKOURAS, G. *Children, work and ideology*. Stocolm: Institute of Education, Almqvist & Wiksell, 1987.
- DALE, R. et al. *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*. Londres: Routledge and Kegan, 1979.

- DÍAZ, M. Basil Bernstein. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.
- DÍAZ, M. (ed). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1990.
- DITTMAR, N. *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London: Edward Arnold, 1976.
- DOMINGOS, A. M. *A teoria de Bernstein*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DURKHEIM, E. *El suicidio*. Madrid: Akal, 1982.
- DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982.
- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 1982.
- ESCOFET ROIG, A. *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Horsori, 1996.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(ed). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal,1985.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, M. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F(eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.
- GIDDENS, A. *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: alianza Editorial, 1979.
- GIL VILLA, F. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú, 1994.
- GIROUX, H. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nuevasociología de la educación: un análisis crítico". En *Revista Colombiana de Educación*, 1986, nº 17.

- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.
- GIROUX, H. "Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial." En *Aula de Innovación Educativa*, 1992, nº 1.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma, 1991.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. "Writing from the margins: Geographies of Identity, Pedagogy and Power". En *Journal of Education*, 1992, vol. 174, nº 1, Boston.
- HOLLAND, J. "Diferencias de clase social en la orientación al significado". En *Infancia y aprendizaje*, 1979, nº 7.
- JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1992.
- KEMMIS, S. *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel, 1976.
- LERENA, C. *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal, 1983.
- LERENA, C. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1985.
- LERENA, C. (ed.) *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal Universitaria, 1987.
- LEVIN, H. M. "New schools for the Disadvantaged" en *Teacher Education Quarterly*, 1987, vol. 14, nº 4.
- LUNDGREN, U. P. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- McLAREN, P. "Pedagogía crítica. Les polítiques de resistència i un llenguatge d'esperança". En *Temps d'Educació*, 1993, nº 9.
- McLAREN, P. "La pedagogía crítica, el multiculturalismo y la política del riesgo y la de la resistencia: una respuesta a Kelly y Portelli". En *Investigación Educativa*, 1993, México.
- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Aprendizaje, 1995.
- MORAIS, A. M. et al. *Socializaçao primária e prática pedagógica*. Vol. 1 y 2. Lisboa: Fund. Gulbenkian, 1989-1992.

- MORAIS, A. M. "Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science—the contribution of pedagogy and social background of students. En *British Journal of Sociology of Education*, 1992, vol. 13, nº 2.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1978.
- PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.
- PIZARRO, N. *Fundamentos de la Sociología de la Educación*. Murcia: Godoy, 1981.
- RIBEIRA PEDRO, E. *Social stratification and classroom discourse*. Estocolmo: LiberLäromedel Lund, 1981.
- RIBEIRA PEDRO, E. "Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula". En *Temps d'Educació*, 1994, nº 10.
- ROCKWELL, E. "Como observar la reproducción". En *Revista Colombiana de Educación*, 1986, nº 17.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. "Código restringido y código ampliado en niños de 8 años". En *Cuadernos de Estudio*, 1986, nº 3.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. "Orientación al significado en niños de 8 años". En *Revista de Educación*, 1992, nº 298.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., ed. "Monografía: Basil Bernstein". En *Temps d'Educació*, 1989, nº 2.
- ROSEN, H. *Language and class. A critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press, 1973.
- ROTGER, J. M. "Ideología y educación". En *Signos*, 1995, nº. 15.
- SADOVNIK, A. R. "Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: a Structuralist Approach". En *Sociology of Education*, 1991, vol. 64.
- SADOVNIK, A. R. (ed.) *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1995.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *La cultura, Reproducción o cambio*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias, 1991.
- SMITH, R. & WEXLER, P. *After Postmodernisms: Education, Politics and Identity*. Londres: The Falmer Press, 1995.

- SNYDERS, G. *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid: Comunicación, 1978.
- STUBBS, M. *El llenguatge i l'escola*. Barcelona: Edicions 62, 1982.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. eds. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata, 1991.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.
- TYLER, W. *Organización escolar*. Madrid: Morata, 1991.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- WEIS, L. (ed.). *Class, Race and Gender in american Education*. New York: State University of New York, 1988.
- WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988.
- YOUNG, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1993.

DESIGUALDAD Y DIFERENCIAS CULTURALES

Este capítulo trata de mostrar, en un contexto de reflexión más amplio, cómo las “diferencias culturales” de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros, y en general de todas aquellas personas pertenecientes a alguna “minoría étnica”, influyen considerablemente en la producción y reproducción de desigualdades tanto en el contexto escolar como en el social.

Para demostrarlo nos apoyamos en numerosos estudios e investigaciones que han tratado de explicar por qué el fracaso escolar se concentra de forma particular (pero no exclusiva) en aquellos sectores sociales que pertenecen a un grupo cultural distinto del formado por la mayoría sociocultural de un país determinado. Así mismo, en estas investigaciones también se ha tratado de explicar por qué las desigualdades sociales aumentan entre aquellos sectores denominados “minorías étnicas”, y esto a pesar de los aparentes esfuerzos realizados en numerosos países con políticas activas de promoción de esas minorías.

El argumento que expondremos en detalle hace suya la interrelación existente entre clase social, género y diferencia étnica o cultural en cuanto a la explicación del proceso que conduce a la desigualdad social o a su reproducción. Partimos de la con-

vicción de que una sociedad no es homogénea a pesar de las apariencias y de los tópicos que pretenden simplificar y presentarnos el desarrollo de ciertas contradicciones entre sectores sociales, o entre éstos y el Estado, como una pugna entre bloques culturalmente homogéneos, o bloques homogéneos por razones de género o de clase social. Ni la denominada mayoría social de un país es homogénea culturalmente, ni tampoco lo son las denominadas minorías étnicas, puesto que en su seno se entrecruzan diferencias importantes en cuanto a clase social, género, valores, opciones políticas, religiosas, etc. Sin embargo, afirmamos que la complejidad propia de una sociedad humana y de los procesos que en ella se generan no deben perjudicar nuestra visión lúcida y crítica que trata de entender de qué manera y cómo la diversidad cultural “perjudica” (sic) –y para constatar esta afirmación disponemos de numerosas pruebas objetivas y empíricas– en la escuela y en la sociedad a aquellos que se adscriben o son adscritos a una minoría étnica o cultural.

En numerosas ocasiones la adscripción a esa minoría o a ese grupo estigmatizado está condicionada por las características fenotípicas, es decir, por lo que vulgarmente se ha denominado “raza”; no obstante, la relación de procedencia geográfica o la diferencia fenotípica no implica automáticamente una pertinencia diferenciada a nivel cultural. Un afroamericano estadounidense no es necesariamente muy diferente culturalmente de un blanco anglosajón del mismo país, o un catalán hijo de padres marroquíes no necesariamente va a manifestar una diferencia cultural muy marcada con respecto a otros muchachos catalanes hijos de padres inmigrantes procedentes de otras regiones españolas. Las diferencias culturales no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son construcciones ideológicas que responden a estereotipos o a calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.

La desigualdad social no es tampoco un fenómeno social que se manifieste en forma de esencia inmutable. La desigualdad es un proceso muy dinámico que articula numerosas variables, que se alimenta y retroalimenta a partir de diferentes esferas: económica, política y cultural, y a partir de la interacción

del género, de la clase social y de la “raza” o de la diversidad cultural.

No obstante, insistimos, las investigaciones realizadas o en curso nos recuerdan que efectivamente la pertenencia a un colectivo categorizado como minoría étnica, sea ésta una pertenencia compartida (autoadscripción) por los individuos que se supone la conforman, o sea una pertenencia construida, influye en las posibilidades de éxito y de fracaso escolar y, por tanto, influyen en los procesos que generan desigualdad social. Miedena (1992, 173) en un estudio realizado en Holanda constata que: «En algunas materias como lengua y escritura, los alumnos africanos y las minorías étnicas están hasta dos años atrasados con respecto a la media nacional. El porcentaje de abandono de los estudios en estos grupos es mucho más alto que en los principales grupos sociales europeos, mientras que la asignación de los niños de las minorías étnicas a la educación especial, se da también en porcentajes desproporcionados.»

Kozol (1990, 83, citado por Juliano 1993), expone los siguientes datos, que él mismo califica de escalofriantes, a partir de la realización de un test ofrecido en mayo de 1976. Los resultados de este trabajo eran los siguientes: «el 75% de los niños párvulos de Cleveland, parecían estar al mismo o a un nivel superior que el nivel nacional. No había una divergencia significativa entre razas. En el tercer curso, el número de niños no blancos que daban un resultado por debajo de los niveles nacionales excedía en 5 puntos respecto a los compañeros blancos. En quinto, la diferencia había crecido en un porcentaje de 10,8 puntos. En el noveno curso las diferencias estallaron. Sólo el 38% de los niños blancos estaba a un nivel inferior a la norma: el 60,5% de los niños no blancos estaba ahora por debajo.» Es decir, los blancos parecían finalizar casi del mismo modo que empezaron, con unos tres cuartos de los chicos al mismo nivel o por encima del nivel nacional. Los negros, en los mismos años, fueron del éxito de los tres cuartos a un fracaso de seis entre diez. A estas desoladoras estadísticas se tienen que añadir las diferencias en los índices de abandono escolar: «El 25% de los blancos abandonan entre el tercer curso y el undécimo. El 42% de los chicos negros desaparece en los mismos

años...» Con estos datos el autor concluye de una forma bastante pesimista en lo que respecta al futuro de estos sectores sociales: «podemos adivinar, con un poco de seguridad, que muchos de los estudiantes evaluados primeramente se han convertido, durante los años en que las estadísticas se estaban compilando, en los padres de otra generación de niños pobres: niños que pronto asistirán a las mismas escuelas sin ningún tipo de refuerzo de sus padres, y sin la más mínima competencia en lectura, considerada por muchos expertos como *esencial*.»

Así mismo y para Cataluña, Juliano (1993, 47-48) cita los siguientes resultados escolares recogidos en un estudio realizado por ella misma: «[...] entre los niños que obtuvieron sobresaliente (un 5,3% del total) están casi ausentes los hijos de inmigrantes. Entre el 10,1% que obtuvo notable están representados proporcionalmente los catalanes, sobrerrepresentados los inmigrantes del primer mundo, subrepresentados los del resto de España y casi excluidos los del tercer mundo. Éstos aparecen en el nivel de bien con un porcentaje que excede ligeramente su proporción numérica en las aulas, y vuelven a estar representados entre los suspensos.»

Hasta aquí hemos expuesto algunos argumentos en favor de nuestra idea central; sin embargo, es necesario recapitular a partir de algunas afirmaciones realizadas y ordenar los argumentos para garantizar el rigor expositivo y demostrativo de esta argumentación.

Estado de la cuestión

Parece oportuno dedicar alguna página a la revisión de las diferentes aportaciones e interpretaciones realizadas hasta el momento, y que tienen como eje central la cuestión relativa a las desigualdades y a la diversidad (o diferencia) cultural.

En este sentido, seguiremos la bibliografía reseñada a lo largo de la exposición.

En primer lugar, las corrientes dominantes en la explicación de las desigualdades a partir de la diferencia racial y de la diversidad cultural serían aquellas que se corresponderían desde

la perspectiva política e ideológica con el pensamiento conservador. Los teóricos (Hall 1904, Jensen 1981, citados por McCarthy 1994) de esta perspectiva han tratado de explicar las desigualdades a partir de hipótesis genéticas. El argumento es que la inferioridad genética de las minorías explica el fracaso escolar. Otros teóricos (Bloom 1989, Steele 1989, citados por McCarthy 1994) en esta misma línea conservadora señalan la desviación cultural y las actitudes negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo como causas principales del fracaso escolar. Es pertinente detenerse un momento en este tipo de argumentaciones puesto que son recogidas por algunos autores (Ouellet, 1992) que después van a teorizar sobre la educación intercultural, corriente ésta que convenientemente elaborada desde Québec (Canadá) va a pasar a Europa a través de Francia, y en el momento actual es una corriente muy influyente en todos los trabajos y propuestas que se realizan, como mínimo, desde Cataluña.

Siguiendo la exposición de Ouellet sobre Steele, este último viene a decir que «la tendencia a exagerar el nivel de racismo en los campus norteamericanos y a plantear que éste está provocado por el sistema, en vez de reducirlo a un asunto propio de un pequeño grupo de estudiantes, tiene mucho que ver con esa percepción deformada de la situación que tiene su raíz en *una estrategia de negación de las angustias relacionadas con el mito de la inferioridad*» (1992, 152).

Para este autor norteamericano, el fracaso escolar de los estudiantes negros se puede explicar únicamente a partir de esa actitud obstinada que niega la angustia y la desazón provocadas por el mito de la inferioridad racial. Por tanto, se trataría de superar un trauma colectivo del pasado: el racismo contra los negros, en una época histórica que aparentemente ha superado ese terrible legado. La acción y las propuestas para superar ese trauma deberían ceñirse a un conjunto de medidas de apoyo individualizado y de carácter, suponemos, psicoanalítico.

En la línea de esta corriente dominante, encontraríamos un sector de teóricos que McCarthy denomina “liberales”.

Éstos también acusan a las víctimas de la desigualdad pero no adoptan una visión biológica. Los teóricos liberales

(Bloom, 1965, Bell 1975, Orr 1987, citados por McCarthy 1994, 50) aseguran que las minorías fracasan por «la falta de oportunidades de acceso en sus hogares a los recursos culturales e intelectuales que sí tienen los jóvenes blancos de clase media». Por consiguiente, se debería realizar un trabajo escolar de carácter compensatorio que mejorara las deficiencias culturales de ese sector de la población.

De forma muy genérica, podemos indicar que algunas de estas aproximaciones son interesantes y rescatables, sobre todo la de los teóricos liberales y la de ciertos neoconservadores que descartan los argumentos biologists, pero son insuficientes para explicar con cierto rigor y profundidad el problema de la desigualdad en relación con la diversidad cultural bien de minorías étnicas, bien de poblaciones migradas.

En segundo lugar, y como consecuencia de todos estos estudios antes mencionados y de la presión de ciertos movimientos sociales en favor de las minorías y de los inmigrantes durante los años setenta y ochenta, se adoptaron en algunos países como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, programas y enfoques multiculturales. Brevemente sintetizados podríamos resumirlos en tres enfoques, el primero basado en la «comprensión cultural» (Montalto 1981, Tiedt y Tiedy 1986, citados por McCarthy, 1994) que insistiría en la sensibilidad y el aprecio por la diferencia cultural; el segundo fundamentado en la «competencia cultural» (Banks 1981 y 1987) que enfatizaría la conservación de la identidad étnica y la lengua de las minorías, y la importancia de establecer canales de diálogo entre minorías y mayorías; finalmente, el tercero, se desarrollaría a partir de una propuesta de «emancipación cultural» (Grant y Sleeter 1989, Swartz 1989, citados por McCarthy 1994) que daría mucha importancia a la implantación de un curriculum multicultural, con el cual se pudiera acelerar el éxito escolar de esas minorías y garantizar una salida a la desigualdad económica y social.

En tercer lugar, es importante destacar los enfoques y las teorías “neomarxistas” a propósito de la desigualdad.

En el marco de estas formulaciones encontramos diferentes propuestas, entre ellas *subrayaremos las estructuralistas* (por

ejemplo Bowles y Gintis 1976), en estas formulaciones «[...] la desigualdad racial en la escolarización se conceptualiza como un efecto de las *divisiones económicas existentes en la sociedad* y como subproducto de un conflicto más fundamental entre la clase trabajadora y sus patronos capitalistas» (McCarthy 1994). Para estos autores, la escuela prepara a los jóvenes pertenecientes a las minorías y a la clase trabajadora para las ocupaciones laborales de nivel inferior en un mercado laboral muy jerarquizado. Otra propuesta es la desarrollada por *las teorías radicales de la reproducción cultural*. Sus autores (Apple 1986, Giroux 1985, Wexler 1982) critican el excesivo economicismo de los estructuralistas y enfatizan la importancia del currículum escolar. Se reconocen muy influidos por *el marxismo cultural* de Bernstein, Bourdieu y los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, y otros) así como por Habermas. La corriente marxista culturalista había desarrollado la teoría de la «*reproducción cultural*». Bourdieu y Passeron (1977) señalan que la función de la escuela es la autorreproducción de la estructura social, y esto a partir de la interacción de dos factores: el capital lingüístico previo (condicionado por el origen social), y el grado de selección sufrido (condicionado por las expectativas sociales). Bernstein (1989 y 1990) ha aportado mayor complejidad al respecto y añade que el capital lingüístico no depende solamente de la riqueza léxica, sino de la complejidad de la estructuración sintáctica. Según este autor existiría un lenguaje formal/amplio o dominante propio de las clases sociales altas y medias, y otro lenguaje público/restringido propio de las clases populares y bajas:

«[...] ciertos grupos de niños, debido a las formas de su socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas. Si consideramos ahora a los niños en el marco de la escuela, no hay por qué sorprenderse de las dificultades con las que se encuentran, ya que la escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y del desarrollo de *significaciones universalistas*» (Bernstein, 1986, 212)

En este sentido lo que sí es de mucho interés para el tema central desarrollado en este artículo, es lo que enfatiza Juliano (1993, 50) «las minorías étnicas (*y mucho más si éstas proceden de la inmigración*, la cursiva es mía) en cambio, sea cual fuere la clase social de sus integrantes, se articulan a la sociedad global a partir de un déficit comparativo de su capital lingüístico».

Siguiendo con los “teóricos radicales de la reproducción cultural” diremos que éstos insisten en que los procesos ideológicos y culturales de la escuela son relativamente autónomos respecto a las infraestructuras económicas de la sociedad. Sostienen que el funcionamiento interno del saber escolar proporciona una ventaja sistemática a los jóvenes de clase media/alta y “etnia” dominante y/o mayoritaria. Una evolución más reciente de esta aportación ha comportado la aparición de otra corriente: *los teóricos críticos del currículum* (Dale 1982, Hogan 1982, Wexler 1987, Apple 1986 y 1988). Estos autores proponen que si bien es pertinente la metáfora de la “reproducción” para relacionar escolarización, desigualdad y sistema económico-político, esta propuesta mantiene excesivamente subordinados a los agentes escolares; de hecho, proponen que se subraye la importancia de la escuela como mediadora entre la economía y la sociedad, puesto que las relaciones de los diferentes actores de la escuela generan una cultura escolar propia que en muchas ocasiones no tiene nada que ver con un rol pasivo que “reproduce” mecánicamente una función de adocenamiento ideológico al servicio de un sistema político-económico. Por otra parte, los teóricos de esta corriente proponen una relectura de las relaciones del Estado con la educación y con la desigualdad económica y social, puesto que el Estado tampoco es un simple instrumento de “reproducción” al servicio de una clase social, sino que es un espacio de confrontación, de diálogo y de negociación, y en muchas ocasiones éste genera sus propias necesidades, incongruentes a veces con los intereses del capital y de las clases dominantes. De hecho con estas formulaciones se retomará, por parte de los sociólogos de la educación, el concepto gramsciano de hegemonía: el poder se moviliza mediante la organización del consentimiento.

Finalmente, a estas propuestas teóricas para explicar la relación entre desigualdad, sociedad, economía y escuela debemos añadir las últimas aportaciones realizadas por parte de McCarthy (1994), que se encuentran en la misma línea que los “teóricos críticos del currículum”, pero con una serie de matices que complejizan la explicación. Utilizando sus argumentos, éstas serían sus propuestas: «[...] los estudiantes varones, blancos y de clase media (en su análisis se está refiriendo a la sociedad norteamericana) acceden a las escuelas con evidentes ventajas sociales y económicas y con frecuencia, a su vez, el currículum y las prácticas pedagógicas desiguales de la escuela confirman y aumentan esas ventajas.» Por supuesto, este proceso no es sencillo y la producción de la desigualdad en la escuela es un fenómeno muy contradictorio. No se puede garantizar que los actores escolares procedentes de minorías o de la mayoría vayan a generar unos resultados absolutamente previsibles.

Para McCarthy hay cuatro tipos de relaciones que rigen las interacciones asincrónicas de los actores escolares pertenecientes a las minorías y a la mayoría. Éstas se pueden concretar a partir de las siguientes proposiciones:

«1. *Relaciones de competición*: abarcan la competición para el acceso a las instituciones educativas: títulos, oportunidades de instrucción, recursos financieros y técnicos, etc.

2. *Relaciones de explotación*: la escuela sirve de puente para las demandas de la economía respecto a diferentes tipos de trabajo cuando prepara a los jóvenes escolares para su integración en la fuerza laboral.

3. *Relaciones de dominación*: en la escolarización, el poder está muy estratificado y se expresa en términos de una jerarquía de relaciones y estructuras: de la administración al profesor, de éste al alumno, etc. Así mismo, la escuela actúa como mediadora para las exigencias de control simbólico y de legitimación procedentes de un estado racial y patriarcal.

4. *Relaciones de selección cultural*: éste es el principio totalizador de la “diferencia” que organiza el significado y la formación de la identidad en la vida escolar. Este principio organizador se expresa en términos de estrategias o reglas culturales de

inclusión y exclusión o de pertenencia o no al grupo que determinan los conocimientos que se integrarán en el currículum, así como las prácticas pedagógicas de agrupación por capacidades, diagnóstico y calificación de los escolares.» (1994, 93- 94).

De acuerdo a lo expuesto, es importante observar que se produce una importante intersección entre todas y cada una de las relaciones de selección cultural, competición, explotación y dominación, que operan en la práctica diaria de los actores escolares.

La institución escolar: génesis e historia en el marco del pensamiento y la cultura occidental

Nos parece del todo necesario repasar brevemente cómo, dónde, por qué y para qué surge la institución escolar y, sobre todo, relacionar estas preguntas con el análisis crítico que nos lleva a sostener la tesis central de este capítulo.

Puesto que desde nuestro punto de vista la génesis de la escuela como institución, tal cual es hoy en día, debe relacionarse con el desarrollo y progresivo enraizamiento en el pensamiento y en la cultura hegemónica de la Europa occidental (la Europa que ha estado dominando el mundo a lo largo de casi 500 años), de la negación radical y absoluta de la diversidad cultural, de la existencia de una cierta “alteridad”. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Aún es más, nos atreveríamos a afirmar que la escuela, entre otros fines, fue concebida como instrumento normativizador de “la verdadera cultura”, la única cultura que el estado-nación estaba dispuesto a difundir y promover; por consiguiente, la escuela debía colaborar en la extirpación de aquellas manifestaciones culturales del vulgo, es decir, debía realizar un trabajo de enajenación cultural de las clases populares en el interior del país o del Estado nacional y, al mismo tiempo, imponer un modelo cultural y unos valores en los territorios colonizados, ocupados, tutelados e invadidos a lo largo y ancho del orbe. La escuela debía contribuir de esta forma a la consolidación y estabilización del Estado-Nación, porque como muy bien lo en-

tendía el Diputado a Cortes Sr. Vincenti (2 de julio de 1903), citado por Varela y Álvarez-Uría (1991, 193) «[...] la educación es una cuestión de poder y de gobierno, y no hay un Estado bien organizado que no dirija la instrucción pública. El hecho ante el cual hay que rendirse es que la soberanía ha pasado de la Iglesia al poder civil y con ella, y como un atributo esencial, la soberanía de la educación; *porque el que educa domina, porque educar es formar hombres apropiados a la vida del Estado.*»

El impulso definitivo a la institución escolar surgió en el contexto de la Ilustración, y ésta puede ser considerada como un legado del denominado Siglo de las Luces. En palabras de Varela y Álvarez-Uría «[...] la racionalidad ilustrada está íntimamente ligada a las exigencias del naciente capitalismo industrial y a las leyes de la economía política en virtud de las cuales la producción de mercancías requiere la producción de la fuerza de trabajo en ámbitos acondicionados previamente para formar sujetos dóciles y útiles» (1991, 173). Pero no será hasta la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX cuando se establezca definitivamente la instrucción y la formación sistemática a partir de la denominada Escuela Nacional.

La escuela-institución es concebida como el espacio donde es posible obtener una formación realmente *científica y objetiva*, de tal manera que las “otras” fórmulas de socialización y enculturación tradicionales de un pueblo a través de sus instrumentos culturales son rechazadas y despreciadas porque no contribuyen al desarrollo del progreso y de la modernidad. Y este proceso se desarrolló tanto en el interior de los estados-nacionales europeos, y por poner un ejemplo deberíamos recordar el progresivo rechazo del modelo de formación utilizado a lo largo de varios siglos por los gremios, un modelo que precisamente interrelacionaba práctica y teoría, como en el exterior de estos estados, es decir, entre aquellos pueblos colonizados del llamado “tercer mundo”, y por poner un ejemplo podríamos citar el rechazo sistemático de las fórmulas formativas propias de naciones musulmanas a partir de la tradicional “*escuela coránica*” y de “*la madrasa*”, o el rechazo de otros modelos formativos, propios de otros pueblos no-europeos de tradición ágrafa, por diferentes razones entre las que podría-

mos destacar aquella que afirma que son «modelos acientíficos» fundamentados en la oralidad y la vivencialización de la experiencia.

En definitiva, la escuela-institución va a modelarse en función y de acuerdo a los criterios, valores, y premisas de una nueva clase social en ascenso que a lo largo de los siglos XVII y XVIII está en pugna con el Antiguo Régimen, y que finalmente, concretamente en España, va a consolidar su liderazgo y poder a partir del XIX. Este grupo social, la burguesía, conjuntamente con sus intelectuales, los ilustrados y moralistas, va a desarrollar los contenidos de esta institución y le va a otorgar una legitimidad absoluta en cuanto a su capacidad de generar la “verdadera” cultura.

Max Weber ha mostrado cómo toda condición social es al mismo tiempo un ámbito de percepción del mundo social y, por tanto, el lugar de formación de una visión del mundo dotada de sentido. Todo grupo social organiza su experiencia de un modo coherente. En su ya clásica obra, Lerena afirma «la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas» (1989, 88).

El modelo europeo occidental de la escuela-institución es en la actualidad un modelo universal, y en la práctica totalidad de los países encontramos alguna fórmula que se debe a ese modelo. Sin embargo, la implantación social de la escuela dista mucho de ser la misma entre cada uno de los diferentes países del planeta, y en lo referente a los países denominados del tercer mundo la situación puede ser abismalmente diferente respecto a la de cualquier país europeo. Por poner un ejemplo muy próximo mencionaremos el caso de Marruecos que, además, aporta a España el contingente más numeroso de inmigrantes no-comunitarios.

«La evolución de la tasa de escolarización en Marruecos ha experimentado un crecimiento irregular: un fuerte crecimiento tras la independencia (pasó del 10% al 47% en el período 1956-1963), estancamiento y regresión en el período siguiente (descendió al 42% en 1973), nuevo crecimiento durante el res-

to de los 70 (65% en 1980), y estancamiento durante los 80 (64% en curso 1991-92). A comienzos de la década de los 90 sólo 64 de cada 100 niños en edad escolar están en la escuela, y las Naciones Unidas estiman en 3,8 millones el volumen de menores sin escolarizar. Aunque la cifra no es exacta, el hecho incuestionable es que un numerosísimo contingente de población infantil sigue estando al margen del sistema escolar» (IOE, 1996, 31)

Las bases materiales de la desigualdad entre los alumnos, hijos de inmigrantes extranjeros

La diferencia cultural en el contexto del presente capítulo hace referencia a la particularidad étnica de un grupo determinado que se diferencia a partir de una serie de rasgos del grupo aparentemente mayoritario que conforma la sociedad en cuestión. La idea principal, como se recordará, trataba de interrelacionar diferencia cultural y desigualdad; concretamente nuestro argumento es que los inmigrantes extranjeros, aquellos que lo son por motivos socioeconómicos o políticos, acaban constituyendo en el seno de la sociedad de acogida una minoría étnica con unas características muy definidas y con unas fronteras étnicas bastante claras. Por supuesto, esta minoría étnica conformada por los contingentes poblacionales de la inmigración es muy heterogénea en su composición, y se deberían atender una serie de aspectos para precisar sus grandes diferencias intraétnicas: la nacionalidad o adscripción étnica en el país de origen (por ejemplo: en Marruecos podemos distinguir a los sectores berberófonos de los arabófonos), la clase social, la profesión desarrollada en el país de acogida, el territorio de residencia y de trabajo en ese país, así como otro tipo de variables de relativa importancia.

En este sentido, no es pertinente tratar de correlacionar diferencia cultural y desigualdad en el caso de los inmigrantes del llamado primer mundo, a excepción de aquellas personas procedentes de algunos países del Este Europeo. Las condiciones socioeconómicas y étnicas de esta inmigración no permiten pre-

sentar un escenario marcado por la desigualdad: su adscripción étnica o nacionalitaria (el caso de norteamericanos, ingleses, franceses, alemanes, japoneses, etc.) no comporta ningún “problema” para la sociedad de acogida y menos para la escuela. Por un lado, su adscripción étnica generalmente está muy sobervalorada en la sociedad de acogida y, por otro, son colectivos que recurren a una escolarización especial para sus hijos (escuelas privadas propias y muy poco integradas en la sociedad de acogida). Su condición socioeconómica se corresponde en general con una clase social alta o media-alta, por consiguiente su integración en el mercado laboral es una integración “normalizada”, ocupando un estatus en la jerarquía sociolaboral considerablemente elevado y, por tanto, formando parte del sector social internacionalmente dominante. Por consiguiente, en este caso, podríamos hablar de una minoría étnica que forma parte de los sectores sociales dominantes en la sociedad de acogida, y que en principio y por sus características objetivas ya mencionadas no formaría parte del grupo social donde se observarían procesos de desigualdad relacionadas con la diferencia o diversidad cultural.

Sí es pertinente tratar de correlacionar diferencia cultural, desigualdad e inmigración procedente de países del llamado Tercer Mundo (y en menor medida de la llamada Europa del Este); y es pertinente señalarlo e insistir porque muy a menudo y desde algunas perspectivas teóricas relativas a la psicopedagogía (por cierto, muy hegemónicas en el campo de la educación) se tiende a olvidar, a la hora de analizar el proceso de escolarización y sus resultados (éxito y fracaso escolar; inserción laboral, movilidad social, etc.), tanto las condiciones materiales, como también, en el caso concreto de los hijos de trabajadores inmigrantes, las jurídicas. En este sentido cabe recordar que la inestabilidad jurídica que comporta la aplicación de la llamada “ley de extranjería”, se relaciona muy directamente con tensiones y angustias vividas en el entorno familiar que tienen su reflejo concreto en los rendimientos escolares de estos alumnos.

A continuación nos proponemos, en primer lugar, realizar una breve exposición de las condiciones o características mate-

riales que configuran los escenarios escolares que comportan desigualdad para ciertos sectores del alumnado por su pertinencia a ciertas minorías étnicas (concretamente aquellas procedentes de la inmigración), de tal modo que esta exposición nos aporte un análisis crítico de las relaciones de producción y del estatus socioeconómico de estas personas. Esta panorámica nos permitirá entrelazar variables diversas que concurren en la explicación del proceso que conduce a la desigualdad social y por consiguiente escolar de estos grupos sociales. En segundo lugar y ya en el siguiente apartado, nos proponemos exponer cómo la sociedad de acogida (y por supuesto sus actores sociales) “problematiza” la adscripción étnica de estos inmigrantes, de tal manera que se construye institucionalmente a partir de los contenidos curriculares (valores, propuestas, curriculum oculto, etc.) una cultura escolar que implícitamente va a negar u ocultar las identidades de aquellos escolares relacionados directa o indirectamente con la migración; así mismo, se va a proponer una identidad monolítica (cerrada al diálogo cultural) de carácter eurocéntrico.

En el marco de nuestra sociedad, que forma parte del conjunto de sociedades europeas a las que denominaremos de “capitalismo avanzado”, se plantea un proceso de reestructuración y acomodación productiva derivado de las nuevas exigencias del mercado internacional, y sobre todo de las exigencias para enfrentar la creciente competitividad generada a partir de la consolidación de una multipolaridad de fuerzas económicas a nivel mundial: Estados Unidos junto al Canadá y México, la Comunidad Económica Europea y la más que probable absorción de los países más rentables de la Europa del este, y el Japón junto con la China y el Sudeste Asiático. Esta reestructuración supone en la práctica desarrollar nuevas tecnologías, nuevas concepciones en los sistemas de producción; cualificar y profesionalizar (mediante una formación continuada) cada vez más la mano de obra autóctona; desregularizar las relaciones laborales y flexibilizar las condiciones contractuales entre empresa y trabajadores.

Por otra parte, la crisis de los setenta, la crisis del sistema de producción fordista, del sistema de protección del trabajo “ex-

cesivamente rígido” (sic), y de un sistema de garantías sociales ineficaz, han prefigurado el escenario que caracteriza sobre todo a las sociedades contemporáneas de la Europa Meridional, potenciando el desarrollo de dos fenómenos de cierta importancia: «[...] primero el aumento de las actividades irregulares, segundo el aumento de las demandas de inmigración] (Venturini, 1989). En relación al segundo fenómeno, se observa cómo el mercado de trabajo europeo experimenta sucesivamente necesidades en la demanda de trabajadores inmigrantes, y esto por varias razones interrelacionadas:

(a) persistencia de actividades económicas o de sistemas de producción que a no ser por la contratación de trabajadores extranjeros desaparecerían o deberían modernizarse o reestructurarse; algunas de estas actividades serían: ciertos sectores industriales, minería, construcción naval, construcción, agricultura tradicional intensiva, textil, cuero, juguetes, servicios diversos personales, servicios en la alimentación y la restauración;

(b) ciertas empresas buscan obtener un menor coste laboral entre trabajadores poco exigentes, más flexibles en relación al salario y a otras condiciones laborales, disciplinados y con un perfil caracterizado por la poca conflictividad laboral;

(c) importantes cambios culturales entre la población autóctona, que junto con unos niveles más altos de educación dan como resultado el rechazo de ciertas actividades económicas poco deseables por no ofrecer algún tipo de prestigio social, y por su escaso estatus profesional;

(d) necesidad de trabajadores cualificados no disponibles entre la mano de obra autóctona y dispuestos a formar parte del sector genérico de trabajos irregulares: profesores de idiomas y traductores, sanidad, trabajadores especializados en la construcción, etc.

En definitiva, podemos afirmar que el rol actual de los trabajadores inmigrantes extranjeros (sobre todo de los procedentes de países del tercer mundo) en una economía como la de este país se define *por su complementariedad* (Venturini, 1989) respecto a las funciones laborales de los trabajadores au-

tóctonos. En otros estudios realizados sobre el tema (Navarro, 1992) hemos podido constatar que estos trabajadores inmigrantes realizan aquellas tareas que o bien son consideradas social y laboralmente como “*devaluadas*”, tareas que nadie quiere realizar, o bien tareas que de no hacerlas éstos nadie más haría por varias razones: poca seguridad laboral, poca remuneración, poco o ningún prestigio social, muy penosas, etc En el caso de los *trabajadores inmigrantes irregulares* (aquellos que no disponen de las condiciones legales mínimas exigidas para permanecer en alguno de los países que conforman la Unión Europea) se constata su persistencia presente y futura (IOE, 1992, 89-90) en los países de acogida por dos razones fundamentalmente: «[...] 1. no es previsible que, a corto plazo, se consiga detener el progresivo deterioro de las condiciones de vida entre amplios estratos de la población de diversos países del Tercer Mundo [...] 2. persiste la necesidad estructural de mano de obra en unos determinados sectores económicos que no cubren los trabajadores autóctonos, al menos en las condiciones de rentabilidad exigidas por el empresario...(y en estas condiciones) *se incrementará la fragmentación (laboral) entre los inmigrantes* [...]» cuestión ésta que afectará de forma muy importante a la estabilidad jurídica de estos trabajadores y por consiguiente de sus familias: «Una cuarta parte de los indocumentados había tenido algún permiso de residencia en España con anterioridad [...]» (ídem, p. 91). Estos datos ponen de manifiesto que los inmigrantes se ven afectados permanentemente por una situación jurídica que podemos calificar de inestable (es decir, cuando se pierde el trabajo, y esto es muy fácil entre este colectivo como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, se pierde la legalidad), también es constatable, en algunos casos, la desidia o la impotencia ante la magnitud de los trámites burocráticos.

Este fenómeno de precariedad laboral e inestabilidad jurídica también se puede observar en otras sociedades europeas. Para el caso francés, Marchand afirma: «[...] esta mano de obra está compuesta fundamentalmente por obreros: un 56%, no cualificados [...] y de empleados, un 21%; a pesar de todo, las categorías no obreras tienen un peso que va a más entre la población activa extranjera, y en particular las empleadas, que

hoy día son más de la mitad de los activos extranjeros; el 53% de estas mujeres está trabajando en el sector de los servicios directos a los particulares, con una parte muy importante de personal doméstico [...]» (Marchand, 1991). Otro autor francés también afirma lo siguiente: «[...] es en los sectores con condiciones de trabajo más duras, menos modernas, es donde los extranjeros encuentran trabajo más fácilmente. Esta mano de obra interesa también a los sectores laborales donde los imperativos de rentabilidad a corto plazo son fuertes y donde el personal es particularmente tributario de los riesgos de coyuntura: comercio, sectores alimentarios, construcción, restauración [...]» (Maurin, 1991).

En otros trabajos de investigación se han podido constatar graves circunstancias que concurren de forma especial a empeorar las condiciones que afectan a estos colectivos. Así pues, en una investigación sobre “Discriminación contra trabajadores marroquíes en el acceso al empleo” (IOE, 1995) se constataba para España «[...] que los jóvenes varones marroquíes semicualificados que solicitan empleo sufren discriminación de intensidad notable en el momento de la contratación, en comparación con el grupo homólogo de jóvenes varones autóctonos [...] en una de cada tres solicitudes de empleo, el grupo de jóvenes marroquíes es tratado desfavorablemente en comparación con el grupo homólogo de autóctonos» (p. 92 y 93).

Finalmente, y para concluir este apartado, nos parece oportuno relacionar las condiciones materiales de las poblaciones procedentes de la migración y el territorio donde acaban instalándose para residir,³ puesto que «cada territorio es consecuencia de una dinámica socioproductiva y económica, de un nivel de renta y de un mercado de trabajo» (CIREM, 1994, 151).

3. La descripción que sigue no pretende ser exhaustiva, puesto que tan sólo evoca las grandes tendencias observadas en la ocupación del territorio por parte de los colectivos de inmigrantes. Esta situación, si no existen grandes obstáculos, acaba siendo provisional; sin embargo, se están detectando comportamientos discriminatorios en el mercado de la vivienda (XENOFILIA, 1996) que pueden contribuir a un estancamiento y por tanto a una cierta ghettoización.

Tampoco se pretende explicar y analizar aquí los mecanismos que intervienen en el proceso de selección y asentamiento en un territorio determinado.

En este sentido, estas poblaciones tienden por regla general a establecerse en *zonas urbanas degradadas o antiguos núcleos urbanos* (bien en ciudades, bien en poblaciones de diferentes tamaños) donde el valor del suelo ha ido devaluándose por diversas razones: deterioro de los edificios y falta de inversión en su rehabilitación, envejecimiento y empobrecimiento de la población, deterioro de la calidad de vida sus habitantes, pérdida o desaparición del tejido productivo y comercial del entorno, etc.; también en *zonas del entorno metropolitano* que podríamos denominar "*subintegradas*" o con notables déficits por sus condiciones físicas de habitabilidad (incluso pueden ser zonas de neobarraquismo o de autoconstrucción: por ejemplo, Torre Baró, o algunas zonas de Viladecans y St.Vicenç dels Horts en Cataluña), por sus carencias en servicios y equipamientos, y por la ausencia casi absoluta de tejido comercial y productivo; finalmente en *zonas rurales o semirurales* ocupando espacios físicos de gran precariedad en la habitabilidad, o bien zonas marginales en estos entornos donde los servicios y los equipamientos son escasos, y el tejido económico está constituido generalmente por una agricultura de temporada, o bien por una ocupación temporal en toda suerte de servicios relacionados con el turismo.

Identidades negadas y construcción del otro cultural en el pensamiento y la cultura europea-occidental

Se ha tratado de definir en el apartado anterior cuáles son las bases materiales de la desigualdad que afecta a los alumnos procedentes de familias inmigrantes. Éste es un terreno sobre el que ya se ha trabajado considerablemente y, a pesar de su importancia para explicar el fenómeno de la desigualdad y su correlación con la diferencia cultural en el contexto escolar, sigue resultando insuficiente para dar una explicación radical (en el sentido de explorar las raíces profundas del fenómeno) y globalmente adecuada de ese proceso, ya que no acaba de incorporar en su análisis las dimensiones ideológicas y culturales que, sin duda, se entrelazan con la realidad material de un fe-

nómeno social y acaban explicando mucho más adecuadamente la complejidad que los caracteriza. En este sentido estaríamos de acuerdo con aquellos autores que insisten en la “relativa autonomía” de los procesos ideológicos y culturales en la escuela con respecto a la infraestructura de la sociedad.

Parece, pues, oportuno recordar aquella pregunta que formulaba Apple (1986): «¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?» Pregunta a la que McCarthy añade el siguiente comentario: «el intento explícito de vincular saber y poder abre también en parte un campo fecundo de posibilidades de investigación y estudio de la vida escolar entorno a los problemas de la *formación y constitución de las identidades y representaciones raciales y de género*» (la cursiva es nuestra) (1994, 73).

Es precisamente en este terreno donde estamos desarrollando algunas investigaciones,⁴ unas ya finalizadas y otras que actualmente aún están en la fase de trabajo de campo, que empiezan a aportarnos datos con los que enriquecer los análisis de los procesos a los que hacemos referencia en este artículo.

En este sentido, una de las primeras aportaciones de estos trabajos es que debemos analizar e identificar cuáles son las bases ideológicas y culturales que alimentan la construcción y la definición de las identidades colectivas, y en nuestro caso la identidad con respecto a la nación catalana, a lo español, y a lo europeo.

Actualmente podemos constatar que el referente principal para la definición oficial de identidad colectiva, y hablamos aquí de lo que la ideología y la cultura hegemónica en nuestro país entienden con respecto a esa identidad, es el proyecto eu-

4. Desde el Área de Interculturalidad, en el marco del Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad de Barcelona. En estos momentos se está trabajando en el terreno de la investigación aplicada a la formación del profesorado y a la mejora de los instrumentos didácticos en lo que hace referencia a la pedagogía y la didáctica intercultural. Anteriormente, y desde esta misma área, se habían efectuado diversos trabajos; a continuación enumeramos los dos últimos: “Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d’una perspectiva intercultural”, publicado por el ICE de la UB en *Papers de treball*, núm. 2. Barcelona 1994; *El Islam en las aulas*, Editorial Icaria, Barcelona 1997.

ropeísta;⁵ es decir, es el esfuerzo por dotar de un mínimo común denominador europeo a las diferentes identidades de los pueblos, naciones y estados que conforman la Unión Europea. Este esfuerzo por construir una identidad colectiva estatal, nacional y supranacional (el proyecto europeo) no es, evidentemente, algo nuevo sino que este actual y renovado esfuerzo tiene su historia y sus raíces. En nuestro caso particular, la construcción de una identidad estatal española se confronta con la realidad histórica, cultural, política y sociológica de “las españas”, o mejor de los diferentes pueblos y naciones que conforman la península ibérica, de tal manera que no existe un solo proceso histórico de construcción de la “identidad española”, sino diversos procesos de construcción de las identidades de los pueblos hispánicos, algunas veces coincidentes y otras divergentes. Además, en la definición y construcción de lo que debería ser un “alma colectiva” a nivel hispánico, “lo español”, existe también un vivo debate ejemplificado por las reflexiones de Claudio Sánchez Albornoz y Américo Castro, el primero defendiendo que lo hispánico surge a partir de la España Visigótica, se interrumpe con la “invasión sarracena” (sic), y se renueva de forma definitiva e imparable con la denominada “reconquista y posterior expulsión” de los árabes y otros musulmanes; el segundo sosteniendo que lo hispánico es el fruto maduro de un mestizaje entre tres comunidades claves en la historia de España: la judía, la cristiana y la musulmana, mestizaje que sufre una fuerte convulsión con la definitiva expulsión de judíos y moriscos.

5. «[...] Así, en cualquier sociedad no totalitaria ciertas formas culturales predominan sobre otras y determinadas ideas son más influyentes que otras; la forma que adopta esta supremacía cultural es lo que Gramsci llama *hegemonía*, un concepto indispensable para comprender, de un modo u otro, la vida cultural en el Occidente industrial. Es la hegemonía —o mejor, los efectos de la hegemonía cultural— lo que da al orientalismo la durabilidad y la fuerza de la que he estado hablando [...] El orientalismo no dista mucho de lo que Denys Hay ha llamado la idea de Europa, una noción colectiva que nos define a “nosotros” europeos, contra todos “aquellos” no europeos, y se puede decir que el componente principal de la cultura europea es precisamente aquél que contribuye a que esta cultura sea hegemónica tanto dentro como fuera de Europa: la idea de una identidad europea superior a todos los pueblos y culturas no europeos» (Said, 1990, 25-26).

La imagen del moro y del judío en las literaturas hispánicas y en las diferentes culturas populares de los pueblos hispánicos es un hecho recurrente, y habitual, y ejemplifica perfectamente las contradicciones que su percepción comporta en la explicitación de las identidades hispánicas. Al respecto, y refiriéndose sobre todo a la relaciones hispano-marroquíes, M.^a Rosa De Madariaga⁶ dice lo siguiente: «[...] creo que las relaciones entre marroquíes y españoles se caracterizan por un trauma complejo de sentimientos contradictorios –atracción o simpatía instintiva y rechazo al mismo tiempo–, que podrían calificarse de pasionales. El español se reconoce demasiado en el otro –el moro–, y esto lo irrita, le causa desasosiego, los lleva, en un esfuerzo por distinguirse, por afirmarse, a reaccionar violentamente contra él. Hay que demostrar a los demás europeos que el español es superior, que África no empieza en los Pirineos [...] La marca distintiva en siglos anteriores entre español-cristiano y moro-musulmán se transforma en los siglos XIX y XX en la marca distintiva entre español-europeo y moro-africano-asiático...Esta actitud revela en el fondo un sentimiento de inferioridad del español, que se traduce transfiriendo al otro –el moro– lo que en su fuero interno le hace sentirse inferior y menos evolucionado o “civilizado” que otros europeos. Naturalmente, las causas del atraso de España, las atribuye en gran parte a los ocho siglos de presencia musulmana”.

También en la construcción de la identidad europea se puede rastrear una historia y unas etapas que ilustran perfectamente unas voluntades ideológicas y políticas, y que lógicamente se acompañan de un proyecto cultural europeo, así como de una geopolítica y por supuesto de una geoestrategia. En definitiva, de lo que también hablamos en este artículo es no sólo de las desigualdades en un territorio o en un espacio (en este caso el escolar), sino de los mecanismos (lógicamente también los mecanismos culturales e ideológicos) incorporados o implicados en la construcción de un orden internacional desigual, aspecto

6. “Imagen del moro en la memoria del pueblo español y retorno del moro en la Guerra Civil de 1936”. Artículo en Revista Internacional de Sociología núm. 46, pág. 4, Madrid 1988.

éste que tampoco debemos negligir en un análisis que pretende presentar la situación de unos actores sociales (los inmigrantes) que forman parte de una geografía humana de dimensión planetaria.

La presentación de qué es lo genuinamente europeo y aquello que no lo es, implica en el contexto social, y por tanto en el escolar, una desvalorización sistemática de todos aquellos valores e identidades asociadas a identidades, valores, costumbres y conductas identificadas como ajenas o extranjeras (bárbaras) a lo europeo, y esto ocurre lógicamente en el caso concreto de aquellas identidades ligadas a las poblaciones migrantes procedentes de países del tercer mundo. Pero, ¿qué es lo europeo?, y ¿cómo se gesta la construcción identitaria de lo europeo y a qué se contrapone? El arqueólogo, historiador y filósofo Bernal (Barcelona, 1993) clarifica muy bien el proceso de elaboración (y por tanto de exclusión) de esa identidad europea apoyándose en diferentes disciplinas científicas.

Según este autor, hasta el siglo XIX la construcción de lo europeo se relacionaba, con más o menos contradicciones y dudas, con el antiguo Egipto —el Egipto Faraónico—, así como con otras fuentes culturales originarias del Próximo Oriente: cananeos, fenicios, las diferentes culturas surgidas entre el Tigris y el Eúfrates. Este modelo explicativo de la identidad europea y de su proceso de conformación entró en crisis a partir, sobre todo, del siglo XIX. Durante ese siglo se desarrolló una fuerte ofensiva por parte de un nuevo paradigma explicativo de esa identidad, ante el que se derrumbó “el modelo antiguo”: “El modelo antiguo cayó no por obra de los nuevos conocimientos alcanzados en el campo de la filología, sino porque no se ajustaba a la visión del mundo dominante por aquel entonces. Para ser más precisos, *era incompatible con los paradigmas de raza y progreso de comienzos del siglo XIX*” (la cursiva es nuestra) (Bernal, 1993, 293). La nueva fórmula se caracterizó por la “idea de progreso”, así como por un conjunto de confusas ideas que acabaron potenciando el surgimiento de una explicación pseudocientífica de las diferencias y su jerarquización. Este fenómeno cultural y social relacionado con ciertas corrientes del romanticismo y del filo-helenismo romántico acabará desem-

bocando en el desarrollo de las teorías contemporáneas (del siglo XIX y primeras décadas del XX) del racismo.

Este nuevo modelo explicativo de lo europeo ha sido denominado por Bernal como el «modelo ario radical», y su característica principal ha sido, hasta nuestros días, negar cualquier tipo de relación profunda y significativa entre la tradición y el patrimonio cultural europeo y el africano, o el de las sociedades y culturas del Próximo Oriente. Por contra, a partir de este nuevo paradigma, se destacaban sobremanera las influencias y aportaciones indoeuropeas (aquellas de origen indoario) en la configuración de la identidad Europea. Este modelo explicativo también ha ido a menos, sobre todo después del final de la Segunda Guerra Mundial y del descrédito de las teorías racistas que se alimentaban de esas corrientes filoarias.

Sin embargo, y gracias a una versión más moderada de ese modelo explicativo, ha pervivido con fuerza, siendo la versión hegemónica en la actualidad, la idea de una Europa esencial y estática, libre de relaciones civilizatorias profundas con las culturas del Mediterráneo Sur y Este (África y Próximo Oriente).

En consecuencia, lo que se quiere demostrar aquí es que el proyecto ideológico y cultural de nuestras clases sociales hegemónicas con respecto a la identidad pasa por negar de una forma clara la evidente interrelación cultural y civilizatoria de nuestra matriz cultural e identitaria con Asia y África. Este hecho forma parte de los discursos políticos contemporáneos, y alimenta una determinada visión geopolítica, geoeconómica, geosocial, y geocultural. Podríamos poner innumerables ejemplos, pero por la transcendencia de lo que se dice y de quién lo dice transcribimos unas declaraciones muy significativas: «El mantenimiento de nuestra identidad (catalana) no está asegurado al ciento por ciento por la influencia de los medios de comunicación y de las lenguas como el inglés y el castellano y también *por hechos demográficos, migratorios* y políticos [...] / [...] *Somos todos de origen carolingio* (andorranos y catalanes); los catalanes somos los únicos de España que tenemos este origen, lo cual contribuye a hacernos diferentes del resto» (El País 16-IX-94. Discurso de Jordi Pujol en Andorra con motivo de

la concesión del Premio Carlemany. La cursiva es nuestra). El calificativo de “carolingio” debe traducirse en este contexto por el de “europeo”, y la afirmación identitaria contiene la negación de otras raíces que conforman la identidad contemporánea de Cataluña.⁷

Las implicaciones de esta opción también se concretan en la confección del “currículum” escolar y más concretamente en lo que diversos autores denominan “currículum oculto” (Apple, 1986; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Éstas eran algunas de nuestras conclusiones cuando elaboramos el trabajo: *Análisis crítico del marco curricular de la reforma desde una perspectiva intercultural* (ICE de la UB, 1994, págs 8 y 9):

1. «El marco que sostiene toda la orientación curricular es un marco de carácter claramente *eurocéntrico* y, sobre todo, claramente *cristiano-occidental*, no sólo de una manera implícita sino también directamente explicitada en el texto».

2. «El eurocentrismo va teñido de europeísmo; un europeísmo supuestamente intercultural y superador de barreras; un europeísmo que se confunde con la idea arquetípica de humanismo universalista, de fomento de la creencia en una “consciencia planetaria” (*literal en el texto*) superadora de desigualdades y conflictos sociales, que se formula en el apartado de contenidos del segundo nivel de concreción de Sociales de secundaria (SOC-SEP, 1993a)».

Así pues, el europeísmo es depositario de las ideas *universales de bienestar, de democracia, de tolerancia, progreso, desarrollo*, enfrentadas claramente al *fanatismo, integrismo, ignorancia, despotismo y subdesarrollo* de buena parte de Asia, Sudamérica y África. Resulta, por tanto, lógico que Europa y,

7. De hecho, en otras entrevistas y declaraciones el Sr. Jordi Pujol ha desarrollado de forma más clara y contundente la idea de «la europeidad catalana» basada en una interrelación mucho más fructífera para Cataluña (sic), la establecida con Aquisgrán (lugar preferido por Carlomagno para establecer su corte) que la habida con Toledo (ciudad fundamental para Europa durante como mínimo dos siglos, donde se tradujeron innumerables manuscritos del árabe para fructificar con los diversos conocimientos clave de la época la Europa empobrecida por el feudalismo, las guerras, las hambrunas, y el despotismo laico y religioso de la Alta y Baja Edad Media).

en consecuencia, “el Occidente”, sean depositarios de las tecnologías materiales y sociales que hacen posible su bienestar. Sencillamente, los otros no se lo han ganado.

3. «Este “europeísmo universal” queda, no obstante, limitado a una Europa de donde se excluye a la mayoría de los europeos. Este europeísmo está restringido a las doce estrellas de su bandera azul. Poca europeidad se otorga a los gitanos rumanes o a los inmigrantes albaneses».

4. En este sentido, en la introducción del área de Ciencias Sociales del anexo del Decreto 96/1992, del 28 de abril, se dice: «Las ciencias sociales van dirigidas a unos individuos que son los jóvenes ciudadanos de una nación (Cataluña), enmarcada en un estado (España), en una identidad genérica (cristiano-occidental) dentro de un mundo donde se articulan otras cosmovisiones e identidades».

5. «Al respecto es muy remarcable el peso que se da, fuera del área de Religión, no ya al pensamiento cristiano, sino a su parcialidad institucional representada por la Iglesia Católica y su papel en la historia de Occidente».

6. «Naturalmente que Cataluña está históricamente integrada en este marco cristiano-occidental, y a éste se ha de referir (como una constante histórica más) continuamente cualquier práctica educativa. El peligro, no obstante, radica en apelar a este marco de una manera ahistórica, fuera del tiempo como si fuera un componente *esencial*».

Esta negación identitaria, como proyecto ideológico-cultural de ciertos sectores sociales, tiene repercusiones muy importantes en su plasmación escolar y en los resultados escolares que condicionan la igualdad de oportunidades de aquellos alumnos adscritos a las denominadas “minorías” o al genérico grupo de “los diversos”. La desvalorización identitaria de los alumnos procedentes de África y Asia (sobre todo de éstos por ser claramente identificables y visibles sociológicamente y antropológicamente hablando) va a repercutir globalmente en su rendimiento, en su acogida, en su recepción, en lo que se espera o no de ellos, en la empatía que provoquen en su entorno escolar y social. No olvidemos que «el aprendizaje está íntimamente imbricado por lo cognitivo, lo afectivo y lo social; de ahí

que al niño (*diferente desde la perspectiva cultural*; el paréntesis es nuestro) le desconcierten tremendamente los mensajes contradictorios y las profecías negativas vertidas sobre él precisamente por los que debieran ser sus colaboradores y compañeros en la construcción del aprendizaje: sus padres, profesores y compañeros» (Abajo Alcalde, 1995, .36).

La negación identitaria implica por parte de la Institución escolar –quien recordémoslo una vez más forma parte del entramado societal y por tanto está sujeta absolutamente a las proyecciones de los distintos grupos y sectores sociales– la ignorancia de la lengua materna o familiar de estos alumnos “diferentes culturalmente”, la ignorancia de sus valores y aspectos culturales más significativos incluida la religión, la ignorancia de su situación socio-económica como parte de un colectivo en proceso de inserción después de una experiencia migratoria, la ignorancia de su temporalización religiosa, cultural y social, también la de su dieta y gastronomía, y por supuesto la ignorancia de su estructura familiar, y de la situación político-económica del país de procedencia del alumno o de su entorno familiar.

A modo de conclusiones provisionales

Las posibilidades que tienen los profesionales de la educación, así como la de aquellos otros agentes sociales que intervienen en el proceso educativo (padres, alumnos, etc.), de conjurar en el medio escolar los procesos de producción de la desigualdad, ligada o no a la diversidad cultural o a cualquier otra variable: de clase, de género, etc., están seriamente limitadas, ya que la escolarización y sus mecanismos no conforman un mundo aparte, sino que se imbrican y entrelazan con los diferentes procesos y conflictos que se desarrollan en el seno de cualquier tipo de sociedad.

La manera más adecuada de reaccionar al respecto es, en primera instancia siendo consciente de esta complejidad, y de que la escuela como institución es fruto de una historia y además es campo de confrontación ideológica, social, cultural y de

género. En segundo lugar, tratar de “solucionar” la producción de desigualdades reduciendo su análisis y tratamiento a un solo factor o aspecto, sea éste el económico, el ideológico, el cultural o el curricular, es errar completamente en el planteamiento.

Entendemos que los modelos propuestos hasta ahora para tratar de abordar la cuestión de la integración escolar de los alumnos procedentes de otras sociedades culturalmente diferentes (o de las “minorías” culturales propias de nuestra sociedad), o son excesivamente psicologistas e individualizados o son excesivamente culturalistas: modelo de educación multicultural, modelo compensatorio, modelo de diversidad cultural, e incluso el intercultural. Parece interesante resaltar las siguientes palabras de un intelectual anglopaquistaní: «La educación, multicultural o de cualquier tipo, no supondrá una gran diferencia en una sociedad donde son norma los prejuicios y la discriminación. La escuela no es nada más que una de las muchas instituciones de la sociedad, y por consiguiente refleja actitudes y valores predominantes en el conjunto de la misma; por sí sola, no puede encabezar un cambio social [...]. De esta manera, una educación multicultural es una condición necesaria, pero no suficiente [...] Si la sociedad se compromete con el pluralismo, éste deberá prevalecer en todas sus instituciones, y no sólo en las escuelas» (Joti Bhatnagar, citado en Husen y Oppen 1984).

Resulta demasiado fácil hablar o discursar sobre la diversidad cultural en abstracto si paralelamente esto no comporta un análisis de las relaciones sociales de poder y de producción, o de las implicaciones políticas, ideológicas y culturales de tal y cual proyecto de escuela y, por tanto, de sociedad. En la facilidad de articular discursos a partir de conceptos ampliamente aceptados y consensuados, como por ejemplo el derecho a la diversidad y la necesidad de adaptarse a ella, se esconden a menudo voluntades políticas claramente explicitadas de no avanzar hacia una mayor justicia, igualdad y por supuesto respeto a una verdadera diversidad. En este sentido es importante leer siempre la producción ideológica hegemónica, por ejemplo las introducciones a los ejemplos de segundo nivel de concreción para la ESO, en el apartado “El nuevo modelo educativo y la

diversidad de alumnos”, documento elaborado por el Servicio de Ordenación Curricular de Cataluña (SOC, 1993): «En este sentido sería un error creer que la democratización de la enseñanza consiste en dar a todos los alumnos de 12 a 16 años el tipo de enseñanza que hasta ahora se destinaba, con más o menos éxito, a un número privilegiado. Esta creencia condenaría a muchos y muchas al fracaso, sobre todo a aquellos o aquellas a quienes el medio familiar y social no les es favorable para afrontar los objetivos actuales de la enseñanza.» Pero esta prevención hacia los discursos y estrategias que subrayan la diversidad cultural desde una perspectiva totalmente culturalista, no puede conllevar la tesis contraria,⁸ aquella que comportaría olvidar o relegar lo identitario, lo cultural⁹ a un segundo o tercer plano, o quizás, redundando en tesis de un materialismo muy simplista, a una relación subordinada de lo que vendría a ser la “contradicción principal”: aquella relativa a las relaciones de producción (o para abreviar, la contradicción económica).

Una perspectiva teórica rigurosa, crítica y bien fundamentada no debe perder de vista lo que se ha venido afirmando a lo largo de este artículo: la complejidad dialéctica que se entreteje en el ámbito escolar cuando se aborda la producción de desigualdades, se debe analizar a partir de las perspectivas socioeconómica, de género, y de la diferencia cultural o étnica.

8. En este sentido, no deja de causarnos cierta perplejidad alguna de las tesis sostenidas por Francesc Carbonell en su artículo “*Minories culturals (i lingüístiques) a l’escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius*” recogida en el dossier elaborado por CC.OO. para el seminario de trabajo “Immigració, integració i llengua” Barcelona, noviembre de 1997.

9. Dimensión ésta que también hace referencia al conflicto internacional que algunos autores (Hutington, 1997) han convenido en denominar “choque de civilizaciones” y otros “dialéctica de civilizaciones” (Herbert, 1993).

En el mundo contemporáneo los conflictos internacionales, derivados de las desigualdades internacionales norte/sur, no tan sólo deben entenderse y/o analizarse en clave económica y/o política, sino que la perspectiva cultural y civilizatoria ocupan un lugar clave en la comprensión de la geopolítica internacional. El escenario internacional conforma un escenario de referencia obligada para nuestra argumentación, ya que la producción de desigualdades se conforma no tan sólo en los ámbitos intrasociales sino también en las dialécticas intersociales (ver Abdel Malek, 1967).

Tampoco una propuesta de modelo, al respecto del análisis de la integración escolar de los alumnos pertenecientes a “minorías étnicas”, cualquiera que sea, puede olvidar que la «educación es, ante todo, un proceso interpersonal en el que se compromete la persona entera [...] (y) [...] en consecuencia, la escolarización es, fundamentalmente, por encima y por debajo de los demás factores, una cuestión de mutua confianza, de aceptación recíproca, de comunicación» (Abajo Alclade, 1995, 35); es decir, el juego complejo y dialéctico que se produce en el aula y en el centro escolar no se debe olvidar, como tampoco es posible olvidar que los actores en juego son *actores*, es decir, son activos con potenciales de todo tipo, y portadores de proyectos, ideologías, valores, historias personales y colectivas, y también frustraciones y expectativas no realizadas o en proceso de elaboración.

Finalmente, merece la pena subrayar que toda escuela se asienta en un determinado territorio, donde existen una serie de características sociales y, por tanto, donde «el volumen de éxito o de fracaso será diferente en función de la calidad de vida en el territorio y responderá a condiciones territoriales y macrosociales específicas» (CIREM, 1994, 151).

Las escuelas (y sobre todo las públicas) en territorios con baja calidad de vida, y con gran cantidad de población escolar diversa (y no sólo desde la perspectiva cultural) deben recibir mayores recursos y mayor dotación presupuestaria, puesto que de lo contrario pueden acabar concentrando gran cantidad de población diversa, por supuesto, pero también con grandes desigualdades y dificultades que conduzcan irremediablemente al callejón sin salida de la ruptura social y de la estigmatización definitiva de estas poblaciones.

Analizar todo esto comporta ser capaces y conscientes de entender que la complejidad acumulada en todo proceso social o fenómeno histórico no es ningún obstáculo para actuar y tampoco para comprender, pero tampoco es posible su reducción a una abstracta fórmula o receta más propia de un pensamiento binómico e insulso, que de algo surgido de nuestra rica y dialéctica realidad social.

CLARIFICACIONES CONCEPTUALES: GLOSARIO

Hemos utilizado a lo largo del presente capítulo algunos conceptos clave de la argumentación que merecen la pena una clarificación crítica desde la perspectiva del marco teórico y metodológico. Los conceptos que consideramos conveniente clarificar son: grupo étnico/minoría étnica, cultura, inmigrante, intercultural/multicultural, raza, y tercer mundo.

Grupo étnico/minoría étnica: etnia o grupo étnico es un término difícil de utilizar debido a su ambigüedad y a sus significaciones fluctuantes. Su etimología griega es *ethnos* que designa a una colectividad tribal cuyos miembros viven diseminados en pueblos, y que su unión se determina a partir de una supuesta comunidad de origen. Por consiguiente, para los griegos aquellos que eran denominados como “étnicos” representaban una etapa anterior en la cadena evolutiva puesto que no habitaban en la “polis”. El término “*ethnic group*” es muy reciente y va a ser utilizado por primera vez por la sociología norteamericana para designar a los grupos no-americanos, es decir, a los inmigrantes de procedencia, en su gran mayoría, europea y diferenciados de los “auténticos” americanos (anglosajones, blancos y de religión cristiano-protestante) no por la raza sino por su cultura de origen: italianos, judíos, polacos, etc. Los grupos étnicos serían aquellos que difieren de la norma cultural dominante.

El concepto de minoría también tiene su “pequeña historia” en este contexto. Minoría suele designar a un grupo constituido a partir de un origen real o supuesto, que mantiene algunos rasgos identitarios: culturales, lingüísticos, etc. Al mismo tiempo, minoría «no es un concepto de orden estadístico» (Pluriel recherches, 1995, 54), sino que más bien tiene una connotación de minoría sociológica, «son los colonizados, quienes son o eran sociológicamente minoritarios» (ídem). Lo importante en esta noción sociológica de minoría es la situación de dominación, de dependencia y de exclusión de aquel grupo que denominamos “minoritario”.

Cultura: se ha utilizado a lo largo del capítulo el concepto de cultura tal y como es definido o contemplado por los antropólogos, es decir, en un sentido amplio y global. «Se entiende por cultura todo aquello que es aprendido y transmitido socialmente. Es un concepto contrapuesto al de naturaleza» (Juliano, 1993, 91).

Inmigrante: hasta la actualidad, prácticamente, España sigue siendo un país con un importante número de población en el extranjero por razones económicas, y de hecho no ha sido hasta finales de la década de los 70 que ha dejado de ser país emisor de flujos de población para pasar a ser receptor. Inmigrante designa, pues, en el contexto de este capítulo, aquellos flujos de población extranjera que se han ido asentado en el Estado español a lo largo de las últimas décadas. La utilización del concepto comporta una serie de riesgos, ya que su “normalización” en el vocabulario social y político implica la construcción de una nueva categoría social: los inmigrantes. El mayor riesgo que se corre es el de perennizar su precaria condición al margen de la sociedad nacional. También se les suele denominar «trabajadores inmigrados, y esto comporta una reducción a su condición económica, se sobreentiende que los inmigrantes no son más que unos trabajadores temporales, lo que puede dispensar de considerarlos como mujeres y hombres con los mismos derechos que el resto de habitantes del país [...]» (Pluriel recherches, 1993, 67-68).

Intercultural/Multicultural: a nuestro entender y según nuestra concepción, el primer concepto se refiere a la capacidad de desarrollar unas habilidades para comprender un mundo pluricultural y múltiple; implica un intercambio de sabidurías y conocimientos entre las diferentes culturas y sociedades.

El segundo concepto se refiere de forma descriptiva a un contexto social: nuestra sociedad, las sociedades humanas son multiculturales. El modelo de escuela multicultural implica la valorización de ese aspecto y su incorporación al currículum, sin más ánimo que el de favorecer la divulgación y el conocimiento de las particularidades culturales, pero sin buscar el in-

tercambio, la interrelación o la adquisición de esas habilidades que permiten descodificar para entender. De hecho, el modelo escolar multicultural puede estar inspirado por un proyecto social que pretenda segregar y separar a las poblaciones (por ejemplo, el modelo auspiciado por el “Apartheid Sudafricano”).

Raza: según algunos diccionarios el concepto invoca las diferencias físicas y/o biológicas para designar “las grandes divisiones de la humanidad”. El racismo se apropia de este pseudo-concepto científico para fundar una ideología y pretendida teoría que trata de justificar e incluso legitimar las desigualdades sociales entre grupos étnicos, naciones y pueblos a partir de las diferencias “raciales”, diferencias que acaban siendo establecidas en base al fenotipo (y concretamente en base a la coloración de la piel), ya que el genotipo es totalmente variable, heterogéneo y diferente entre cada uno de los seres humanos. El concepto de raza acaba siendo utilizado socialmente como una categoría sujeta a los avatares de las luchas políticas y sociales y, por consiguiente, se convierte en un concepto inestable, maleable, permanentemente redefinible y sobre todo muy ideológico.

Tercer Mundo: en todos los casos contenidos en este texto, el concepto es utilizado positivamente. Tercer Mundo es un concepto surgido en los años 50, y en su acepción primigenia trataba de establecer un paralelismo entre el concepto de “tercer estado” (aquellos sectores sociales potencialmente peligrosos para el Antiguo Régimen, anclado aún en el feudalismo), y aquel conjunto de países “jóvenes” que resurgían a la luz de la historia después de un período de yugo colonial.

El concepto tiene su historia ideológica, política y cultural, como casi todos los conceptos. Así que después de la Conferencia de Bandung en el 1956, la acepción Tercer Mundo fue recogida y potenciada por los países que componían el Movimiento de los No-alineados como una denominación genérica y colectiva de éstos, sin ningún tipo de contenido negativo ni tampoco peyorativo. Más tarde, cuando la confrontación entre el Norte y el Sur ha ido tomando mayores proporciones, desde el Norte se ha ido pervirtiendo y devaluando muy conscien-

temente este tipo de conceptualizaciones, por lo que actualmente “tercer mundo” es una denominación (por lo general, una adjetivación) en negativo.

Esta polémica conceptual reflejaría, de alguna manera, la confrontación ideológica y de valores enmarcada en el denominado “choque de civilizaciones” o “dialéctica de civilizaciones”.

Lecturas recomendadas

- APPLE, M. W., *Ideología y Currículo*. Akal Universitaria. Madrid 1986.
- JULIANO, DOLORES, *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Editorial Eudema. Madrid 1993.
- McCARTHY, CAMERON, *Racismo y Curriculum*. Ediciones Morata. Madrid 1994.

Bibliografía

- ABDEL MALEK, A., *La dialéctica social*. Editorial Siglo XXI. México 1967.
- ABAJO ALCALDE, José Eugenio, “La escolarización de los niños gitanos” artículo aparecido en la revista *Itchatchipen* núm. 10, abril/junio 1995.
- APPLE, M.W., *Ideología y Currículo*. Akal Universitaria. Madrid 1986.
- “Redefining inequality: Authoritarian populism and the conservative restoration”, *Teachers College Record*, 90, 2, págs 167-184.
- BANKS, J. A., *Multietnic Education: theory and practice*, Allyn and Bacon. Boston 1981
- “Multicultural education: Developpement, Paradigms and Goals”, a J. A. BANKS and LYNCH (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Nova York 1986. “Teaching Strategies for ethnic studies”. Allyn and Bacon. Boston 1987.
- BERNAL, MARTIN, *Atenea Negra*. Edit.Crítica, Barcelona 1993.

- BERNSTEIN, BASIL, "Una crítica de la educación compensatoria", artículo en el libro *Materiales de sociología crítica*. Ediciones de La Piqueta. Madrid 1986.
- Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociedad del lenguaje*. Akal. Madrid 1989
- Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Edit.El Roure. Barcelona 1990.
- BORDIEU y PASSERON, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. Barcelona 1977.
- CARBONELL, FRANCESC, "Minories culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius" en dossier de trabajo *Immigració, integració i llengua*, Barcelona, noviembre de 1997.
- CASTRO, AMÉRICO, *Sobre el nombre y el quién de los españoles*. Edit.Sarpe, biblioteca de la historia. Madrid 1985.
- CIREM, (autores, Toni Marin, Xavier Celorrio, Neus Roca) *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Publicacions de la Fundació Jaume Bofill. Barcelona 1994.
- COLECTIVO IOÉ, *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Edit. Institut Català d'Estudis Mediterranis. Barcelona 1992.
- La discriminación laboral a los trabajadores inmigrantes en España*. OIT Departamento de Empleo. Ginebra 1995.
- La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Edita CIDE. Madrid 1996.
- DALE, R., "Education and the capitalist state: Contributions and contradictions" en APPLE, "Cultural and economic reproduction in education". Routledge and Kegan Paul. Boston 1982.
- DE MADARIAGA, M. R, "Imagen del moro en la memoria colectiva del pueblo español y retorno del moro en la guerra civil de 1936". Artículo en *Revista Internacional de Sociología*, núm 46, pág.4. Madrid 1988.
- GIROUX, H, "Introducción" en P. FREIRE, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós/MEC. Barcelona 1990.
- GONZÁLEZ, S.; MARIN, T.; NAVARRO, J. M., *Estudi sobre les condicions laborals dels treballadors no-comunitaris a Barcelona i Província*. CIREM. Barcelona 1993.

- GRAMSCI, A., *Antología*. Siglo XXI Editores. Madrid 1986.
- HERBERT, J. L., *Tradiciones en revolución*. Revista Wiñay Marka. Barcelona 1993.
- HANNOUN, H., *Els guetos a l'escola. Per una educació intercultural*. Edit. Eumo. Vic 1992.
- HOGAN, D., "Education and class formation: the peculiarities of the Americans", en APPLE, *Cultural and economic reproduction in education* Routledge and Kegan Paul. Boston 1982.
- HUSEN, T. y OPPER, S., *Educación multicultural y multilingüe*. Editorial Narcea. Madrid 1984.
- HUTTINGTON, S., *Choque de civilizaciones*. Ed. Paidós. Barcelona 1997.
- JORDÁN, JOSEP ANTONI, *L'Educació multicultural*. Ediciones CEAC. Barcelona 1992.
- JULIANO, DOLORES, *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Editorial Eudema. Madrid 1993.
- LERENA, CARLOS, *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Edit. Ariel. Barcelona 1980.
- MARCHAND, OLIVIER, "Autant d'actifs étrangers en 1990 qu'en 1980". Artículo en la revista *Economie et Statistique*. N.º 242, Abril 1991.
- MAURIN, ENRIC, "Les étrangers: une main-d'oeuvre à part?". Artículo en la revista *Economie et Statistique*. N.º 242, Abril 1991.
- MCCARTHY, CAMERON, *Racismo y Curriculum*. Ediciones Morata. Madrid 1994.
- MIEDEMA, W., "El multilingüisme: una nova aproximació a l'ensenyament lingüístic en una classe multiètnica d'Hollandia". Artículo en *Recerca i educació interculturals*. Actes de la Conferència Europea de St. Feliu de Guíxols". Col·lecció ERAIM, Hogar del Libro, 1992
- NAVARRO, JOSEP M. (coordinador), *Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Papers de Treball. ICE de la Universidad de Barcelona, 1994.
- NAVARRO, JOSEP M., *La regularització dels treballadors estrangers a Catalunya: el cas de Palafrugell*. Estudio financiado por CIREM y Centre d'Estudis Jurídics de la Generalitat de Catalunya. Barcelona 1992.

- El Islam en las aulas*. Edit Icaria. Barcelona 1997.
- OUELLET, FERNAND, *L'éducation interculturelle*. Edit. L'Harmattan. Paris 1992.
- PLURIEL RECHERCHES, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Cahiers 1, 2, 3 y 4. L'Harmattan. Paris 1993-96.
- SAID, EDWARD W., *Orientalismo*. Libertarias (Al-Quibla). Madrid 1990.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, CLAUDIO, *España un enigma histórico* (2 volúmenes). Edit.Sudamericana. Buenos Aires 1956.
- SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Secció d'Ensenyament Primari: *Curriculum Educació Primària*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1992.
- SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Àrea de Ciències Socials: *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria, Àrea de Ciències Socials*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. 1993.
- SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, Àrea de Ciències Experimentals. *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria, Àrea de Ciències Experimentals*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.1993.
- VARELA, JULIA y URÍA, FERNANDO ÁLVAREZ, *Arqueología de la escuela*. Ediciones de la Piqueta. Madrid 1991.
- VARIOS, *Pluriel recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Cahiers n° 1, 2 et 3. Edit. L'Harmattan. Paris 1993, 1994, 1995.
- VENTURINI, A., "Il ruolo delle immigrazioni nelle società industrializzate: complementarità, sostituzione o trasformazione". Ponencia en el *Convegno Aiel* de Bari. Octubre 1989.
- WEXLER, P., "Structure, text and subject: A critical sociology of school knowledge" en APPLE, *Cultural and economic reproduction in education*. Routledge and Kegan Paul. Boston 1982.
- Social analysis and education: after the new sociology*. Routledge and Kegan Paul. Nueva York 1987.
- XENOFÍLIA (autor Mikel Aramburu), *Diagnòstic sobre les condicions d'allotjament de la població immigrant del districte de Ciutat Vella de Barcelona*. Edit Xenofília. Barcelona 1997.

DESIGUALDAD Y GÉNERO

Estado de la cuestión

1. De sexo al género. La construcción social de los géneros y la desigualdad

En todas las formas de organización social la pertenencia a un grupo con características específicas y/o diferenciales condiciona la personalidad y el desarrollo de las aptitudes de las personas, así como las relaciones que éstas establecen entre ellas y con el exterior.

La pertenencia a un grupo supone la existencia de factores condicionantes de carácter objetivo, y también subjetivo, muy diversos, como tener ciertos rasgos físicos o tener un nivel bajo de ingresos, así como el modo en que esto es vivido.

La dinámica de relación social basada en la clasificación jerarquizada por quienes ejercen el poder en cada momento, es la que acaba marcando posiciones, oportunidades, posibilidades de desarrollo humano y, por tanto, social, a menudo mediatizando la realidad por la vía de los prejuicios, por los estereotipos que se forja o por la ideología que justifica posiciones de privilegio. Por eso se habla de desigualdades sociales y no solamente de caracteres diferentes entre las personas.

En el caso de lo que denominamos desigualdades en función del género, aparentemente hay una raíz físico-biológica que explica el condicionamiento de la pertenencia a lo que llamamos género masculino o femenino. Pero los argumentos que se han ido aportando al respecto desde estudios de muy diferentes disciplinas nos dan elementos para ver que no es así: que el condicionante no es sólo físico-biológico, sino fundamentalmente social.

En efecto, el hecho de ser mujer u hombre se presenta como algo evidente que aparentemente no necesita más clarificación. A menudo es tratado como algo *natural*, como algo consustancial al hecho de nacer hembra o macho. Pero el desarrollo de las formas de organización que han adoptado las distintas sociedades a lo largo de la historia y en contextos culturales distintos, no ha corroborado esta afirmación. Ser hembra o macho, poder tener una función específica en relación a la reproducción de la especie humana, a partir de un componente biológico ligado a los órganos genitales y a los reproductores, no implica necesaria y automáticamente que se tengan que cumplir los papeles sociales que culturalmente se han asociado a este componente.

En los años cuarenta Simone de Beauvoir afirmaba en su obra *El segundo sexo* que «una no nace mujer, se hace mujer». Las investigaciones de antropólogos y antropólogas, estudiando comportamientos humanos, de hombres y mujeres en distintas sociedades, dan como resultado la verificación de esta famosa frase. Efectivamente, lo que marca los comportamientos sociales de las hembras y de los machos, no es solamente una determinación biológica, sino una construcción social realizada según la estructura de las sociedades y las funciones que se atribuyen a uno u otro sexo, cuyas actividades y cualidades pueden variar según el contexto social.

En un caso estamos hablando del *sexo*, como aspecto diferenciado biológicamente, y en otro, estamos hablando de lo que se ha denominado *género*. Este último se define como una construcción social que va modelando la personalidad permitiendo desarrollos de aptitudes y actitudes diferentes según la sociedad de que se trate.

La especie humana es una especie sexuada y la plasticidad de los seres humanos hace posible que el dimorfismo sexual sirva de base para construir en él un dimorfismo cultural. En definitiva, sirve para construir una identidad y un espacio social de género: masculino o femenino. Así asociamos el hombre o el varón al macho y la mujer a la hembra. Podemos hablar, en consecuencia, de un género masculino y de un género femenino, así como, refiriéndonos sólo al sexo, podemos hablar de machos y hembras. La socialización hacia el género es lo que explica que podamos definir al hombre como aquella persona cuyo sexo es macho y el género masculino y a la mujer, como a la persona cuyo sexo es hembra y el género femenino (Izquierdo, 1983). El papel de nuestro sexo se agota en la reproducción,¹⁰ mientras que el papel de nuestro género se extiende a lo largo de nuestras vidas, al ajustarnos voluntaria o coactivamente a los modelos sociales vigentes de masculinidad y feminidad. Por lo tanto, el género confiere a los individuos diversas posibilidades sociales creando los límites entre lo que pueden o no pueden hacer, de lo que es legítimo y lo que no lo es. Al margen del valor de las acciones individuales, estas acciones serán consideradas más importantes o menos según sea el género del sujeto que las realiza, porque los géneros ya tienen, por sí solos, una valoración jerarquizada (Subirats, 1990). Cosa que provoca ya, de entrada, una desigualdad social.

Como apunta Lourdes Benería: «El género es una noción que apunta a características que tienen que ver con la cultura, la ideología y la socialización, a pesar de que tienen también profundas relaciones con elementos materiales. Esta diferenciación (*de género respecto al sexo*) es importante, ya que permite subrayar que el género es un constructo social sujeto al cambio.» Los géneros son continuamente redefinidos por las sociedades; cada una elabora sus propias normas de género —a pesar de que hay continuidades a causa de las herencias cultu-

10. No estamos hablando aquí de prácticas sexuales, sino del sexo como elemento biológico con funciones diferentes en las especies animales, según de trate del macho o de la hembra.

rales— y estas normas no son totalmente estables jamás, sino que van modificándose a ritmos, a veces más acelerados, otras veces más lentos, relacionándose con otros cambios en las sociedades, como, por ejemplo, la división del trabajo, la moral sexual, las características demográficas, etc. (Subirats, 1990). Lo relevante no son los géneros en sí mismos, sino las relaciones que se establecen entre ellos. Así pues, en palabras de M. Jesús Izquierdo (1994) la posición de desigualdad vienen determinada por las formas en que los seres humanos se relacionan en la producción de su existencia.

Es necesario entonces estudiar la desigualdad de género en términos de estructura social. La sociedad está estructurada en dos géneros: el que produce y reproduce la vida humana, y el que produce y administra la riqueza mediante la utilización de la fuerza vital de los seres humanos. El sector productivo de la vida humana se organiza en condiciones de dependencia respecto del sector dedicado a la producción de riqueza y a la administración. Este último no es autónomo pero sí dominante (Izquierdo, 1994). A ello cabe añadir la valoración que socialmente se hace de las actividades *femeninas* y de las *masculinas*, al margen de que quienes las desarrollen sean machos o hembras.

Existen estudios que demuestran que en algunas sociedades se reconocen más de dos géneros, con conductas de personas socialmente reglamentadas (Archer y Loyd, 1985; Izquierdo, 1983). Como existen también situaciones en las que el uso social de ciertos lenguajes, como el profesional, por ejemplo, hace que se definan con conceptos masculinos actividades realizadas por mujeres, como consecuencia de otros cambios sociales.

Con estos desarrollos queda superada la idea del sociólogo funcionalista T. Parsons, quien en los años cincuenta elaboró una teoría sobre los roles sexuales según la cual la sociedad es quien, por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deberán llevar a cabo los hombres y las mujeres, forzando a los individuos a interiorizarlos, de forma que no aparezcan como imposiciones externas sino como rasgos de la personalidad de cada uno. Las funciones de los hombres, llevando el sustento económico, y de las mujeres, como cuidado-

ras de los hijos y transmisoras de las normas sociales básicas, se desarrollarán –según este autor– en el seno de la familia. El equilibrio entre los roles del hombre y la mujer aparecen como complementarios e igualmente válidos ante la sociedad.

No obstante, hoy en día, la consideración de los géneros como conjunto de pautas sociales ya no parte de la idea de que se trata de funciones complementarias y necesarias para el mantenimiento del funcionamiento abstracto de la sociedad, sino que pone de manifiesto una relación de poder concreta: el dominio de los hombres, y más específicamente, del género masculino, sobre las mujeres.

Es en este sentido que el análisis de las relaciones sociales de género interesa a las ciencias sociales y especialmente a la Sociología. Pero en la medida en que el proceso por el cual el género deviene un concepto fundamental para la comprensión de las manifestaciones sociales (más importante que las características de sexo), y ha sido categorizado como un proceso de construcción que tiene que ver con la socialización, la cultura, la ideología, etc., interesa estudiarlo en la perspectiva de las relaciones entre la sociedad y la educación. Por lo tanto, se ha ido conformando como propio del campo de la Sociología de la educación.

El interés de la comunidad disciplinar de la Sociología de la educación por la problemática social generada entorno a los géneros no se ha manifestado siempre. Como ha ocurrido en todos los momentos históricos, la comunidad científica ha supeitado sus objetos de estudio a las circunstancias histórico-culturales, marcadas por las relaciones de dominio de cada sociedad. Lo que puede explicar que no sea hasta la década de los setenta que se empieza a fijar la atención en aspectos de la situación de desigualdad social que viven las mujeres en los procesos educativos, como problemas susceptibles de ser estudiados bajo la óptica de las teorías que abordan otro tipo de desigualdades en las sociedades.

Ya no se investiga sobre procesos de causa-efecto, como explicaciones lineales de la correspondencia entre el sexo y el género, sino que van desarrollándose los trabajos que enmarcan las realidades sexo-genéricas en los parámetros explicativos de

desigualdades sociales de otra índole y como resultado de unas sociedades en las que ser diferente y pertenecer, por rasgos diversos, a grupos de personas no es una característica sin más, sino una razón para ser clasificados en relación a modelos hegemónicos jerárquicos, impuestos, de comportamiento y de relaciones de poder.

En este estado de las cosas, la educación aparece como un terreno abonado al mantenimiento de las desigualdades sociales, en tanto que los procesos educativos tienden a integrar a las personas al modelo de funcionamiento imperante en cada sociedad y este modelo está basado en el dominio de un género, el masculino. No obstante, la detección de los problemas que aparecen en relación a la posición social discriminatoria que sufren las mujeres, ha planteado la necesidad de su atención en los estudios que se dedican a detectar, analizar, describir, etc. los problemas sociales, como un problema más, de cuyo conocimiento pueden surgir soluciones educativas.

Como se ha apuntado en otros capítulos de este libro, la producción sociológica, dado su carácter de preocupación por la comprensión y la descripción de los procesos sociales, no puede ser ajena a los cambios sociales operados en los últimos años. De manera que, al menos en las sociedades llamadas democráticas, el reconocimiento de los derechos básicos de las personas incluye la consideración no discriminatoria de, entre otras, la de género. Y este derecho condiciona, más allá de curiosidades científico-académicas, el desarrollo de los objetos de las ciencias sociales y en concreto de la Sociología de la Educación.

Sin embargo, el reconocimiento formal en leyes escritas no implica necesariamente que la realidad social responda automáticamente a ellas. Con lo cual, las posibilidades de estudios sociológicos y pedagógicos respecto a los géneros y a las desigualdades, se amplían precisamente ante este desfase entre los derechos y las realidades, puesto que no es tan cierto que la voluntad de democratización de la enseñanza, por ejemplo, resuelva las situaciones discriminatorias. Efectivamente, los diferentes resultados escolares presentados por niños y niñas, chicos y chicas, no tienen relación directa con esta democrati-

zación, sino que los niveles educativos de la población y de su relación con el grupo social de origen, la raza o el sexo, muestran que los resultados no se distribuyen de manera homogénea y que están correlacionados con las características individuales (capacidades, etc.), sino según unos patrones bastante estables de carácter social. Y eso a pesar de la consideración de tener los mismos derechos respecto a la educación y de que las instituciones educativas deben dar el mismo trato a todos los individuos, sean cuales sean sus características de raza, de sexo o de condición social.

Si a ello se añade la poca atención que en el devenir histórico de disciplinas como la sociológica o la pedagógica se ha dedicado a la cuestión, el reto llega a ser muy grande.

En efecto, como se verá más adelante, en el terreno de los análisis de las realidades sociales, los autores clásicos de la sociología y en particular de la sociología de la educación, no abordaron de forma relevante los problemas relativos a las desigualdades, a los conflictos sociales, a los cambios, etc., en referencia a los géneros. Ni Saint Simon ni Comte ni Marx ni Durkheim ni Weber centraron –y en algunos casos ni siquiera trataron o lo hicieron muy tangencialmente– sus explicaciones de la dinámica social atendiendo las desigualdades sexo-genéricas. Algunas excepciones, teórica y cronológicamente distantes entre ellas, como la de Engels, John Stuart Mill, Goffman, Bourdieu o Apple, rompen la regla de lo que M. Antonia García de León (1989) llama una *sociología asexualada*.

De todos modos, hoy podemos hablar de la evidencia de la desigualdad respecto al género y en todos los niveles educativos se plantea como una realidad, más o menos abordada en los estudios científico-académicos. Hay quien dice que no se puede hablar de sociedad sin darse cuenta de que se trata de una realidad en la que “hay”, de hecho, hombres y mujeres, y que no partir de este supuesto significa un desvío de la atención, sólo justificable en razón a una elección consciente y/o metodológicamente parcial de la realidad social. Pero la cuestión no estriba en interpretar el mundo a partir de lo que aparece como evidente, sino también desde sus causas y factores sociales. Por lo tanto, es fundamental detectar en qué marco de

relaciones sociales se dan las situaciones que definen las desigualdades de género. Existen algunas explicaciones que exponemos a continuación.

2. Conceptualizaciones fundamentales para la explicación de las desigualdades de género

Si bien las precisiones conceptuales respecto a la parcela de la realidad social que nos ocupa no siempre son patrimonio de la disciplina sociológica, sino que, en este sentido, ésta es deudora de las aportaciones de otras disciplinas y ciencias, sobre todo sociales, aunque también físico-naturales, hay algunos términos que ayudan a situar un criterio de convención en referencia a los problemas sexo-genéricos que se abordan, que hoy empieza a ser ya aceptado.

Las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido, el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado *patriarcado* (Subirats, 1990). El estudio del patriarcado como orden social desarrollado a lo largo de la historia ha surgido en buena parte de la historiografía, pero en los estudios sociológicos y pedagógicos no puede ser obviado puesto que, entre otras cosas, hace referencia, por una parte, a la organización social que intentamos comprender e interpretar y, por otra, a un ingrediente incorporado en la vida social y, por tanto, transmitido en los procesos educativos.

Según apunta Victoria Sau en su *Diccionario ideológico feminista* (1981) el patriarcado es una toma de poder histórica, por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina y la apropiación de la fuerza de

trabajo total del grupo dominado del cual su primer pero no único producto son los hijos. Para algunos estudiosos es la entrada en un orden familiar nuevo que implica el tabú del incesto (bajo control masculino); para otros es un cambio de religión; para otros es un cambio en la forma de organización del trabajo (división del mismo). Probablemente sean todas esas cosas a la vez. El sometimiento de las mujeres y su reducción al papel de madres hace que los hombres se alcen como *padres*; como padres se apropian de los hijos para aumentar el rendimiento en beneficio de los padres más poderosos; y los padres más poderosos son tenidos por dioses o por enviados suyos.

Para Adrienne Rich (1976) «el patriarcado consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres —a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo— determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón». El patriarcado, como base de organización de la vida social, subyace en las relaciones humanas de hoy en día, en nuestras sociedades, bajo diferentes formas y en distintas parcelas, de maneras más o menos explícitas.

En este marco, el devenir histórico de las mujeres y de los hombres, lo aprendido en la socialización de las personas pertenecientes a ambos géneros, los valores que infunden la actuación social de los sujetos en relación y formas de pensar y las actitudes que se adoptan ante la diferencia de géneros, ha estado marcado por lo que denominamos *sexismo*.

El sexismo es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno de la estructura social patriarcal para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino, representado por los roles y los estereotipos de género que, en todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, son asumidos no sólo por los hombres, sino también en muchos casos por las mujeres, como formas de funcionar socialmente para sobrevivir. El dominio del sexo-género masculino sobre el femenino se concreta en las acciones y relaciones cotidianas, pero se manifiesta

como una cultura generalizada a nivel macrosocial, presentándose como un modelo de formas de pensar y de actuar, discriminatorio para el género femenino.

Dichos aspectos están imbricados en el quehacer cotidiano, de manera que a veces no se trata tanto de encontrar explicitada una discriminación a las mujeres o a un determinado grupo de mujeres por parte del varón o de los varones, sino que es el modelo lo que se impone en los procesos vitales socializadores, entre otros el educativo, de tal modo que genera discriminaciones cuyos agentes pueden ser hombres o mujeres y cuyas “víctimas” son siempre las mujeres –o bien los hombres, en menor medida– que no se adecuan al modelo dominante. Así encontramos discriminaciones sexistas que se dan entre las mismas personas pertenecientes a género femenino, como también existen actitudes sexistas de hombres hacia otros hombres que no cumplen con el modelo, el estereotipo o la fórmula de comportamiento dominante.

En sociología de la educación, así como en otras ciencias sociales, se ha trabajado la diferencia de género y la discriminación sexista fundamentando el elemento de desigualdad social en las relaciones de poder centradas en hombres dominantes (o género masculino como dominante) de la vida de las mujeres (o del género femenino). Sin embargo, a partir de los años ochenta, sobre todo con la emergencia de nuevas formas de relaciones sexuales, silenciadas hasta entonces y que han supuesto una respuesta a lo que llamamos estándares de género, algunas personas dedicadas a estudiar la relación entre las formas sociales de vida y los procesos educativos, han visto cómo el sexismo es una actitud y una manifestación de unos individuos hacia otros, que tiene que ver tanto con la dominación de hombres sobre mujeres, como con el modelo de funcionamiento sexual imperante: el heterosexual. De ahí que de un tiempo a esta parte se hable, en estudios sobre discriminación sexista y sobre sexismo en la educación, también de heterosexismo (Spender y Sarah, 1980). Al modelo y a su aceptación por parte de las personas adultas (que siguen socializándose en su marco), le sigue la necesidad de transmisión para su asunción por parte de las generaciones que están creciendo y se están for-

mando. De manera que no debe extrañar que en la escuela o en cualquier otro centro educativo, los rasgos sexistas aparezcan en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados académicos, y desde los aspectos más ligados a lo académico hasta los que tienen que ver con la formación moral y los esquemas de pensamiento aprehendidos. Y no solamente en ámbitos de educación formal, sino que también aparecen dichos rasgos en los procesos educativos que se operan, por ejemplo, en la institución familiar o a través de los medios de comunicación de masas.

Si la Sociología de la educación, como otras disciplinas pedagógicas, en los últimos años, por razones muy diversas de las que ya hablaremos más adelante, han tomado como propio el estudio del sexismo en sus diversas formas, como manifestación de las desigualdades sexo-genéricas, dicha disciplina no puede olvidar en su marco de referencia conceptual y teórico, algunas aportaciones hechas desde, por ejemplo la teorización feminista y desde otras ciencias sociales y humanas, como la filosofía o la historiografía o la economía, que dan explicaciones algo más amplias al fenómeno de las desigualdades sociales. Nos estamos refiriendo, en concreto, al concepto de *androcentrismo* como concepto que engloba el sexismo, pero también otros tipos de desigualdades sociales, en la teorización de un modelo de pensamiento y de acción, propio de las sociedades llamadas occidentales, que se ha ido “perfeccionando” a través de la historia y que justifica, una vez más, la dominación intra-específica, entre individuos de la misma especie, en nuestro caso, la humana.

Las preguntas que se formula Amparo Moreno (1991) en su libro *Pensar la historia a ras de piel*, sobre las desigualdades nos sitúan en este concepto de androcentrismo en el que se entiende que el hombre (aner-andrós, griego), un determinado tipo de representante del género masculino, es el protagonista de la historia y asume como propia la generalización de lo humano. De tal modo que al preguntarnos por el protagonismo en nuestras sociedades del hombre, no estamos hablando de la es-

pecie humana –como parecería y se desprende de la interpretación que se ha hecho de lo humano=hombre– sino que estamos tratando del dominio ejercido por parte de un modelo de hombre, que A. Moreno adjetiva como *viril*, y que se ha erigido como “representante” de toda la especie humana, construyéndose ya como arquetipo.

La idea de androcentrismo no recoge, sin embargo, solamente los aspectos de dominio sexo-genéricos. Al contrario de parcializar el análisis de las relaciones de desigualdad sociales, lo que plantea es el cruce de desigualdades que configuran el modelo androcéntrico y que tienen que ver con un hombre (aner-andrós) ideal en la cultura de origen griego, correspondiente al hombre libre y al guerrero cuyo cometido era fundamentalmente dominar la cultura, la producción intelectual y la guerra (dominio sobre las personas y sobre los territorios en los procesos de conquista); ideal que sigue perdurando en nuestra cultura occidental como modelo hegemónico.

Es interesante ver cómo este modelo propone la centralidad de este personaje (andro-centrismo), que hemos ido asimilando a través de la transmisión de la herencia cultural occidental, por la vía de la enseñanza en sus distintas formas, y como, en su afirmación, este modelo de hombre excluye otras posibilidades de vida social discriminando “lo otro” tanto más como mayor es el alejamiento del modelo.

El modelo androcéntrico plantea algunos marcos en los que se desarrolla la vida social en clave de oposición de clase, de etnia, de sexo-género e incluso de edad, trasladando sus características a ámbitos geográficos (relaciones norte-sur), a espacios de ocupación social (lo público y lo privado), a la organización del espacio social (centro-periferia) y también a la extracción de los recursos del entorno y su reparto (dinámica y acceso de recursos-producción-distribución-consumo). Todo ello imbricado en la compleja trama de relaciones económicas, políticas, sociales, culturales, científicas, educativas, etc. De manera que repercute en el pensamiento y en la acción de los individuos en sus relaciones sociales y, por consiguiente, en la educación.

Se trata de un modelo de vida social que identifica lo central (el centro) con lo superior y que considera inferiores el resto

de modelos posibles (los otros). Este sistema no se da sólo en lo material, sino que se realiza en el orden simbólico dándose así las “consignas” de mediatización desde el conocimiento hasta el comportamiento en forma de valores, pautas, normas, leyes, etc. que corroboran tanto el orden social patriarcal como el sexista, en lo que respecta a las relaciones desiguales de género. Pero a su vez, además de configurar unas relaciones sociales sexistas, configura y justifica las relaciones clasistas, racistas y de primacía de la adultez sobre otras etapas de la vida de las personas.

En su trabajo *Ofendidos y orgullosos* (1983) el sociólogo Josep Vicent Marqués apunta el siguiente planteamiento de lo que venimos definiendo como el modelo androcéntrico: «Sólo quien es varón burgués, blanco, heterosexual, cabeza de familia y ciudadano de país poderoso está libre de toda forma de opresión o discriminación. Al menos, de aquellas que atañen a su misma identificación como sujeto. Quien reúna esas características estará libre de sospecha, de toda presunción social de que ha de ser tratado como “algo”, lo que sea, pero no como sujeto pleno. Que sea realmente libre es otra cuestión.» ...Éste es, en síntesis, un ejemplo de androcentrismo y en este esquema de pensamiento se mueve –consciente o inconscientemente, de manera explícita u oculta– la propuesta educativa hegemónica en nuestras sociedades actuales.

3. Aportaciones del feminismo a los estudios sobre la educación y el género. Debates y controversias

Las propuestas llamadas feministas, como aportaciones al desarrollo de las ciencias sociales en general y de las de la educación en particular, tienen un carácter de respuesta teórica a la ausencia del género femenino en lo que se denomina el campo de dichas disciplinas. Existe una similitud, en este sentido, entre esta respuesta, teórica, investigativa e incluso propositiva, y la respuesta que el feminismo, como movimiento social, aporta al debate sobre las injusticias sociales que se dan en contra o ignorando a las mujeres. Richards (1980) define el feminismo en

esta dirección, como un movimiento opuesto a las injusticias sociales sistemáticas que sufren las mujeres debido a su sexo.

El aporte del feminismo teórico al campo de la Sociología de la educación, por ejemplo, deriva de las demandas sociales que dicho movimiento hace en relación a la ausencia de estudio sobre la vida social de las mujeres (en concreto, en las prácticas educativas, en los materiales didácticos, en la misma concepción teórica y de análisis de la disciplina), por olvido consciente o inconsciente, y también en relación al mantenimiento de la distorsión y los estereotipos discriminatorios de las mujeres en todos los niveles educativos (en cuanto al acceso a la educación y a la cultura, a los contenidos científico-académicos, al trato laboral de enseñantes en su mayoría de género femenino, etc.)

Ahora bien, más allá de estas consideraciones generales, que podrían ser ejemplificadas en investigaciones y/o en reivindicaciones sociales, surge la pregunta acerca de la posibilidad de plantear en singular lo que se ha dado en llamar Teoría feminista: ¿existe “una” teoría feminista?, ¿“la” teoría feminista? ¿o de lo que se trata más bien es de teorías nacidas a partir de respuestas a los aspectos problemáticos concretos, con visiones diversas respecto al enfoque de los problemas de género en relación a la educación y con una importante dosis de influencia de lo que son las corrientes del pensamiento denominado globalmente feminista? La llamada teoría feminista, como el propio feminismo, es multifacética y compleja. Por lo menos en lo que hace referencia a la cultura occidental.

Al hablar de teoría feminista cabe considerarla como la construcción de conjuntos de argumentos interrelacionados sobre cómo funciona algún aspecto del mundo. Quizá convendría entender aquí el término teoría en una acepción más amplia que la simple visión de que ésta conduce a hipótesis verificables, y referirnos con este término a perspectivas que guían la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sistema sexo-género.

Las estructuras teóricas feministas hablan, sobre todo, acerca de la cuestión de la subordinación de las mujeres a los hombres: cómo surgió, cómo y por qué se perpetúa, cómo podría cambiarse y (a veces) cómo podría ser la vida sin ella. Pero cada

vez más las teorías feministas aterrizan en consideraciones sobre las relaciones de género con sectores específicos de la vida social, tales como la educación, la familia o la política, por ejemplo. Los marcos referenciales de tipo conceptual que hemos visto (patriarcado, sexismo, androcentrismo) son bases para ir a desembocar en otros tantos terrenos teóricos, de debate y de soluciones diversificadas. En las teorías feministas hay un doble propósito: pueden ser consideradas “guías” para la comprensión de la desigualdad de género y “guías” para la acción. De ahí parte el desacuerdo que encontramos en las tendencias o las divisiones que hacen difícil identificar como un todo, a no ser que las contemplemos como entramado de complejidad, a la teoría feminista.

En casi toda la literatura que compara las diferentes corrientes del pensamiento feminista encontramos, a modo de clasificación, tres grandes líneas, si bien susceptibles de ser matizadas cada una de ellas: el feminismo radical, el socialista y el liberal. Para el primero la opresión de género es considerada como la más antigua y la más profunda forma de explotación, que precede y subyace a todas las otras formas de opresión, de raza o de clase social. El objeto de estudio, para esta línea de pensamiento está obviamente centrado en las mujeres. Para el segundo, la opresión por razones de raza, clase y género interactúan de forma compleja; la opresión de clase es consecuencia del sistema capitalista y éste ha de ser eliminado para que las mujeres puedan liberarse. Para el tercero, la liberación de la mujer puede conseguirse plenamente sin ninguna alteración sustancial de las estructuras económicas y políticas de las democracias capitalistas contemporáneas.

Las críticas que se han hecho a dichas tendencias vienen dadas fundamentalmente por quienes se sienten olvidadas en esta clasificación: por ejemplo, se hace una objeción a las radicales en el sentido de priorizar demasiado la opresión de las mujeres en general y no dispensar más atención a los condicionantes de clase y de raza de las mujeres negras (ideología de blancas); a las socialistas, se les recrimina que no consideran a los hombres de clase obrera como agentes de opresión, sino como “aliados” y que enfatizan los aspectos de clase en el capitalismo, sin aten-

der suficientemente a la especificidad de las mujeres; a las liberales se las tacha de elitistas, por asumir espacios de poder dentro del mismo esquema de funcionamiento y de las estructuras de opresión, y de “poco claras” en la medida que identifican la igualdad de los resultados con la igualdad de oportunidades.

Existen algunos puntos de confluencia, además de los ya anotados y de las diferencias que acabamos de apuntar, que acompañan la discusión sobre enfoques y corrientes. Uno de los más importantes es el que se refiere a la crítica a la ciencia, al saber científico y a la manera como se entiende la investigación sobre las mujeres. El punto de partida o, en algunos casos, de llegada, es el que desemboca en los estudios de o sobre la mujer, los llamados “Women’s studies” desarrollados en Estados Unidos y en Gran Bretaña y que influirán en toda Europa, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. Todas las líneas convergen en la necesidad de plantear “estudiar a las mujeres” en sus relaciones en la sociedad, en algunos casos como “víctimas” del modelo androcéntrico; en otros, como agentes de “otra manera” de funcionar socialmente enfatizando los aspectos propios de las mujeres ligados o no a las tareas domésticas y de reproducción; y en otros, como sujetos de participación en los escenarios públicos. En algunos momentos, este tipo de análisis de los aspectos citados confluyen con estudios sobre la presencia de las mujeres en algún ámbito más concreto de la vida social (trabajo, educación, sanidad, etc.). No obstante, la divergencia estriba en el cómo estudiar este “objeto” y en delimitar cuándo una investigación sobre o acerca de las mujeres es feminista o no, y si debe serlo o no.

Sandra Acker (1994) cita algunas características propias de lo que podría ser una investigación considerada feminista:

«1. La investigación feminista implica un agudo estado de conciencia de la injusticia que las mujeres sufren debido a su sexo.

2. El propósito de esta investigación es mejorar la vida de las mujeres.

3. La investigación feminista determina la centralidad de las mujeres y del género para todos los aspectos de la existencia humana.

4. Se apoya en la creencia de que el conocimiento existente y las técnicas son deficientes y necesitan ser revisadas y sustituidas.

5. La experiencia de las mujeres en la sociedad patriarcal es el punto de partida en la investigación.

6. Quien investiga debería situarse en el mismo espacio que su tema, más que adoptar una postura de superioridad o imparcialidad.»

Algunos de los aspectos que cita Acker situarían la investigación feminista en un lugar parecido a las críticas realizadas desde otros sectores intelectuales que propugna una profunda revisión del quehacer científico: el cambio de paradigma y la incorporación de “otras” maneras de investigar. Tal sería el caso de los trabajos de Evelyn Fox Keller (1991) quien hace una profunda revisión de lo que entendemos por ciencia tradicionalmente, cuestionando algunos de sus elementos constitutivos y de implementación, como por ejemplo la linealidad de la relación causa-efecto como determinación de las investigaciones, el papel de la ideología en la construcción de la ciencia o la separación entre el objeto y el sujeto de la investigación, por citar algunos. Fox Keller, desde las ciencias físico-naturales, plantea como extrapolable al tratamiento del género en relación a lo científico, un cambio de paradigma que debería ir, según ella, en la dirección que abunda en la complejidad del mundo, de los fenómenos, de las relaciones. Algunas de sus ideas y de sus propuestas teóricas podemos encontrarlas también, aunque con matices, en autoras como Vandana Shiva (1996) que propone, después de un exhaustivo análisis de las relaciones de las mujeres con su entorno y con el mundo en general, virar hacia la misma dirección: la complejidad como base del paradigma científico y la propuesta de averiguar en qué medida la ciencia recoge lo que interesa a las mujeres y lo que viven socialmente.

Conviene, pues, como apuntaba José Luis Crespón (1983) plantear una especie de “irrespeto” por lo que venimos aceptando como paradigma científico y tener la osadía de proponer nuevos enfoques y nuevas temáticas, en definitiva, nuevas categorías de análisis de los fenómenos sociales. Probablemente una de éstas debería ser la categoría *patriarcado* o nuevas varia-

bles como la del sistema *sexo/género*, para poder avanzar en el conocimiento de la realidad social sobre la cual se asientan los procesos educativos. El cambio del lenguaje científico-académico, de los supuestos teóricos, de los modelos de investigación, etc. pueden ser algunos de los pilares fundamentales de este viraje hacia la consideración de “otra” manera de entender las relaciones sociales incluyendo las relaciones entre los géneros, o dicho de otro modo, otras formas de análisis de las relaciones entre las personas y entre los grupos humanos.

Otra de las cuestiones que ha marcado en movimiento y el pensamiento feminista y que ha constituido una aportación al debate sobre cómo abordar el sexismo, el androcentrismo o las manifestaciones del orden patriarcal en la educación, ha sido la consideración de la *igualdad y/o la diferencia* en las relaciones de género. Si bien se trata de un debate aparentemente político y de ocupación de espacios sociales por parte de las mujeres y de los hombres de forma diferenciada, conviene no olvidar que se han configurado “escuelas” y corrientes que han sido muchas veces opuestas en cuanto a las teorías defendidas por una u otra de las posturas.

Asumir la necesidad de la presencia femenina en los espacios públicos, de poder, la igualdad de derechos, etc. ha sido históricamente uno de los objetivos del feminismo como movimiento reivindicativo en sus primeros tiempos. Pero lo que supone de trasvase de papeles que las mujeres se han visto obligadas a adoptar, como consecuencia de la realización de esta demanda, en las sociedades occidentales democráticas, ha hecho replantear si de lo que se trataba no era de renunciar a la propia identidad de mujeres y, sobre todo, a las aportaciones de género hechas a lo largo de los tiempos.

La igualdad, a parte de ser fundamentalmente algo formal, legal, pocas veces realizado en plenitud y que conlleva dobles o triples esfuerzos por continuar manteniendo el rol de producción-reproducción de la vida de la sociedad, supone además asumir como válido el modelo androcéntrico de pensamiento y de actuación social. De ahí que muchas feministas se empezaran a cuestionar la reivindicación de la diferencia y su profundización, inclusive en otras formas de consecución de espacios

de poder y de desarrollo de sus propias voluntades. Se trataba, en definitiva, de partir de la realidad de las mujeres y no del modelo impuesto desde las estructuras patriarcales y del pensamiento y del orden androcéntrico.

Estas discusiones, presentadas aquí de forma excesivamente sintética, sobre igualdad versus diferencia entroncan con los distintos y ya clásicos enfoques de feminismo antes apuntados (liberal, socialista y radical). Pero no se puede decir con certeza que se correspondan con ellos de forma correlativa. Puesto que hay entre las feministas radicales quienes piensan desde la teoría que desembocaría en la defensa de la igualdad: algunos grupos feministas proponen convertirse en partidos políticos sólo de mujeres y entrar en el juego electoral democrático con aceptación de todas las reglas que ello comporta. A la vez que entre las feminista llamadas socialistas hay intentos de aunar esfuerzos teóricos que van desde el marxismo al feminismo de la diferencia: pensemos en la propuesta de revisar la noción de «tiempo desde la perspectiva de las mujeres» (propuesta de las mujeres del Partido comunista italiano y con seguidoras también en nuestro país o ver el trabajo de Giulia Colaizzi, 1990). Las únicas que probablemente se adecuan a la propuesta de igualdad formal, de paridad en los cargos representativos en los distintos sectores de la vida social sin cuestionar el funcionamiento del sistema, serían las denominadas feministas liberales. Éstas en sus reivindicaciones del pensar desde las mujeres solamente hacen mención de una cierta “modernización” de las estructuras familiares y de los papeles asumidos por el género femenino en su seno y fuera de él (trabajo fuera del hogar, mayor acceso a categorías laborales superiores, cargos políticos, etc. sin renunciar a su rol doméstico tradicional).

No obstante, si nos referimos a los efectos que el feminismo de la diferencia y el de la igualdad, como dos enfoques teóricos, tiene sobre las relaciones entre la educación y la sociedad en lo referente a las desigualdades de género, nos daremos cuenta de que no se trata de un debate solamente ideológico, sino que tiene que ver con lo que supone solucionar la segregación de las niñas en las escuelas, la participación o no en la vida escolar, los tipos de comportamientos y las relaciones en las

aulas, las relaciones de autoridad, la orientación profesional y el acceso a las diferentes opciones laborales, etc. Inclusive la configuración y la distribución del personal docente en los centros de enseñanza –sexistas todavía en nuestros días– tiene unas vías de solución distintas según se parta de una concepción teórica u otra, de las que hemos mencionado sucintamente en estas páginas. Sin olvidar, por supuesto, que el sexismo, como manifestación de las desigualdades en las relaciones de género, atañe y perjudica en muchos casos también a los niños, a los chicos y a los mismos profesores en sus vidas escolares y educativas en general.

No podemos cerrar esta breve referencia a las aportaciones feministas al estado de la cuestión de las desigualdades sexo-genéricas sin mencionar algunas corrientes que, en los últimos años, están teniendo un papel importante en los enfoques que tradicionalmente habían marcado diferentes puntos de vista sobre la cuestión. Nos estamos refiriendo a las influencias postmodernas y postestructuralistas, cuyo valor al encarar las relaciones educación-sociedad no es nada desestimable en cuanto repiensen el mismo concepto de mujer y la idea de identidad de las personas de los dos géneros aceptados socialmente.

Si de enfoques teóricos se tratara, deberíamos decir que la aportación del postestructuralismo al debate que nos ocupa radica en el hecho de intentar ver las grandes teorías como discursos que compiten, más que como repertorios de verdades, y las teorías feministas no serían una excepción. Según este enfoque, las personas no tienen una identidad estable, sino que tienen “subjetividades”, que fluctúan de acuerdo con la posición dentro de una red de relaciones sociales y el acceso a razonamientos particulares. Estas subjetividades no pueden dejar de estar influidas por el género. La polémica, sin embargo, estriba en determinar qué significa el género. Las teóricas de esta postura reconocen que las mujeres poseen múltiples subjetividades basadas en la raza, la clase, la edad, la orientación sexual y hasta la religión, entre otras. Afirman que las sociedades patriarcales no son sólo regímenes de propiedad privada de los medios de producción, sino también de propiedad lingüística y

cultural (Giulia Colaizzi, 1990), lo cual da una enorme importancia a lo que llamamos *discurso* como control del poder, de la autoridad, de la producción de los sentidos y determinación de la naturaleza y cualidad de las relaciones de interacción humana.

Hablar de discurso no significa pensar en las *palabras* y especialmente no tanto en palabras que representen cosas ya dadas, sino que nos referimos al *discurso* como el *lenguaje*, el que hablamos cada día en la calle o en las aulas: un principio dialéctico y generativo a la vez, que remite a una red de relaciones de poder que son histórica y culturalmente específicas, construidas y, en consecuencia, susceptibles de cambio. Su estatus no es, por ello, inmanente, sino fundamentalmente político. Por ello dicha autora plantea que el feminismo es teoría del discurso y que hacer feminismo es hacer teoría del discurso, porque es una toma de conciencia del carácter discursivo, es decir, histórico-político de lo que llamamos realidad, de su carácter de construcción y producto y, al mismo tiempo, un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transformación de las estructuras sociales y culturales de la sociedad hacia la utopía –una utopía indispensable– de un mundo donde exclusión, explotación y opresión no sean el paradigma normativo (Colaizzi, 1990).

Como todos los debates y las teorías infundidas por los movimientos sociales, el feminismo tiene, aunque sea indirectamente, una voluntad pedagógica y por ello, a parte de ver como desde la teoría y la práctica feministas se han preocupado específicamente de la educación, de las desigualdades de sexo y de género en los sistemas educativos, en las relaciones educativas, etc., es interesante ver cómo ello ha influido en el análisis y el conocimiento del funcionamiento general de la sociedad actual, especialmente en lo referente a la educación. Ver como las distintas ciencias sociales y humanas han retomado o han profundizado en torno a esos debates y a sus problemáticas y como en ellas juega un papel crucial hoy el “no olvidar” a esa mitad de la población humana.

4. Analizar la relación educación-sociedad teniendo en cuenta las desigualdades sexo-genéricas

La pregunta de rigor que cabría hacerse, de entrada, es como las ciencias sociales y humanas han analizado las desigualdades de sexo-género en relación a la educación. De esta primera cuestión se derivan otras tantas, como, por ejemplo, de qué se trata: ¿de un punto de partida desde las mujeres? ¿de una incorporación formal del “tema” a los modelos de análisis ya existentes? ¿del replanteamiento de los modelos de análisis existentes? y, en este caso, se hace ¿desde la perspectiva feminista? ¿desde un cuestionamiento general de los enfoques globales de análisis de las desigualdades?

La influencia de las respuestas a algunas de estos interrogantes nos lleva al terreno de las teorías en que se basan las explicaciones sobre la sociedad y sobre la educación, y así también en cómo los problemas socio-educativos son tratados metodológicamente en las investigaciones y en las vías de solución que se proponen.

Ello nos sitúa en lo que podríamos denominar los campos de la sociología de la educación y de la pedagogía, sin que ello nos conduzca a negar los referentes de otras materias de estudio (desde la filosofía, a la antropología o desde la economía a la psicología, por citar algunas) que han supuesto un fundamental bagaje para dilucidar cuestiones referentes a la desigualdad sexo-genérica en un marco general de las Ciencias de la educación.

1. En primer lugar hay que mencionar los enfoques que partiendo de propuestas de análisis de las desigualdades educativas asociadas a las relaciones sociales de clase, han incorporado las problemáticas sexo-genéricas y en algunos casos también las de etnia, en el marco de las instituciones educativas, especialmente escolares.

Al respecto, se puede decir que, desde los análisis de carácter sociológico, las desigualdades sexo-genéricas no son abordadas plenamente hasta la década de los 80. Si bien en muchos de los estudios referidos a las desigualdades en general aparecen, ya mucho antes, referentes que conducen a apuntar que en

las instituciones educativas se da una situación de diferenciación asociada al género, y sobre todo a los papeles sociales atribuidos a la manera de pensar y actuar masculina distinta de la femenina. Así lo vemos, por ejemplo, en algunos de los trabajos de la sociología de la educación de corte funcionalista, cuya argumentación se basa en una cierta determinación vinculada al lugar y a la función sociales que ocupan las mujeres y los hombres a los que relacionan los roles aprendidos en los procesos educativos y que condicionan rendimientos, expectativas, etc. diferenciadas funcionalmente.

Pero con las investigaciones más vinculadas a lo que podríamos llamar las teorías del conflicto, es decir, aquellas que plantean las desigualdades socio-educativas y culturales como resultado de las desigualdades socioeconómicas en concomitancia con la conflictualidad, se abordan algunas situaciones en las que se expresa claramente que existe una discriminación que afecta a las mujeres negativamente. En algunos trabajos de Bourdieu y Passeron, de Baudelot y Establet o de Bowles y Gintis aparecen, si bien en forma de ejemplos más que como estudios específicos, algunos referentes importantes de las desigualdades por razón de género.

Todo esto se desarrolla en la década de los 70 y sin que se conceptualice de manera categórica la llamada “cuestión de género”. Ocurre, sin embargo, que en las teorías de dichos autores podemos encontrar elementos pensados y elaborados para el análisis de las clases sociales en su relación con la educación, que pueden ser aplicados al análisis de la relación desigualdad de género-educación.

Lo mismo sucede con las aportaciones de otras nuevas teorías y enfoques sociológicos que se proponen “superar” el condicionamiento estructural y funcional de las desigualdades, así como el carácter estrictamente analítico de la reproducción casi como determinación social, y abordar, por una parte, aspectos más vinculados a la construcción de elementos de crítica y/o de resistencia a la hegemonía de modelos de vida social impuestos, y, por otra, aspectos relacionados, no solamente con la capacidad subjetiva de formas de relación social de oposición, sino también de vías de solución y alternativas en las propues-

tas educativas, en un terreno que se acercaría ya a la pedagogía. Podemos referirnos aquí a las propuestas de Willis o de Apple, enmarcadas en las teorías de la resistencia, o a las heredadas de las posturas freirenianas y de la pedagogía popular que desembocaron en la llamada pedagogía crítica y/o postmoderna asociada a autores como Mc Laren o Giroux.

Estos autores han aproximado sus enfoques, inicialmente referidos a las desigualdades de clase, a otros tipos de desigualdades sociales y culturales, lo que ha permitido que, ellos mismos o colaboradores/as y seguidores/ras ampliaran sus análisis de la realidad social y las desigualdades educativas a otros ámbitos de discriminación, como los relacionados con el racismo en las actuales sociedades multiculturales (McLaren, 1993) o el sexismo (Apple, 1989 o Apple y Roman, 1978).

En un contexto teórico algo distinto podríamos situar también los postulados bernsteinianos que retoman y complementan los análisis de la reproducción social y cultural dominantes, así como los mecanismos de control, tanto en sus aspectos materiales como simbólicos y de construcción de la realidad experiencial de los sujetos de educación. A pesar del énfasis de Bernstein en las relaciones de clase, en el poder y en el control, dada la evolución de su teoría de los códigos para la comprensión de la realidad social por parte de los sujetos frente al tipo de textos y de discurso pedagógico, las aportaciones de dicho autor han permitido una continuación de sus estudios y los de sus seguidores/as hacia la aplicación a contextos en los que se ha podido analizar la desigualdad sexo-genérica.

Una característica de estos planteamientos es el cambio metodológico en la investigación de algunos autores y algunas autoras hacia líneas de trabajo más cualitativas. Desde la investigación participativa a la etnografía, atendiendo en mayor grado a la subjetividad, a las vivencias de los sujetos de la educación en sus manifestaciones institucionales, pero de forma cotidiana. Ello aproxima el análisis de las desigualdades en general a lo que contemporáneamente vienen proponiendo las nuevas corrientes de los estudios sobre la situación de las mujeres (los Women's Studies o, en general, los feminismos), en cuanto que éstas enfatizan, por un lado, aspectos de la subjetividad y de la

cotidianeidad, y por otro, entronca con ellas en la voluntad de análisis y acción para la toma de posiciones y las decisiones.

Se trata muy probablemente de un cambio operado en las corrientes de pensamiento que cuestionan el proyecto de la modernidad y que proponen otras formas de pensar, de analizar o de actuar, ante la realidad social. Se trata de un paso decisivo en la interpretación del orden social generador de desigualdades, que parte de las explicaciones basadas en los análisis macrosociales, totales y estructurales y tiende hacia las explicaciones de realidades microsociales y fragmentarias vinculadas a nuevas problemáticas emergentes, pero no tan lejanas a las “viejas” desigualdades sociales a las que a menudo las vemos relacionadas.

No obstante este acercamiento entre las teorías derivadas del feminismo y las nuevas posiciones sociológicas de la educación referidas a las desigualdades, hay que tener en cuenta que nos hallamos ante un “pensar la sociedad” y analizarla, cuyo punto de partida es desde lo masculino que incorpora una visión sobre lo femenino. No se trata de pensar y de tratar la desigualdad social sexo-genérica desde las mujeres, sino de aplicar modelos analíticos elaborados con una intención no feminista, en la mayoría de los casos, con un interés hacia la problemática de las mujeres, pero realizados por hombres y desde paradigmas masculinos.

2. En segundo lugar encontramos que, en la encrucijada de estudios desde las mujeres, de estudios sobre las mujeres y de la preocupación por la presencia social femenina y el cuestionamiento de los planteamientos tradicionales de la ciencia, un buen número de estudiosas (menos estudiosos) de diversas disciplinas sociales y humanas realizan investigaciones que desembocan en la relación género-educación-desigualdades. Inicialmente se trata de estudios sobre la realidad social, con referentes de análisis claramente influenciados por la sociología y las tendencias de ésta en cada momento. Sin embargo, poco a poco se va afianzando una especie de Estudios de las mujeres referidos a la situación de las mujeres en los procesos educativos que se aúna a lo que se estudia desde otros ámbitos académicos en referencia al género y a su problemática.

En algunos países incluso aparece lo que Aaker (1995) llama una «sociología de la educación de las Mujeres» (nomenclatura debida a Arnot, 1985) y que tiene diferentes procesos y desarrollos según los contextos, pero que tiene algunos rasgos comunes en cuanto a planteamientos y a temáticas en las que centra su atención preferente.

El impacto del feminismo en las subdisciplinas y ámbitos de la educación ha sido desigual. El papel social de las mujeres en su vertiente de “cuidadora” ha hecho que la presencia femenina en áreas como el desarrollo infantil o en el magisterio dedicado a la enseñanza primaria ha proporcionado mayores facilidades de estudio de una realidad constatable, inclusive influenciando trabajos de estudiosos varones (en nuestro país M. Fernández Enguita, 1990) sobre, por ejemplo, la feminización de la enseñanza en la escuela de enseñanza básica, a pesar de que otros factores también vinculados a las desigualdades sociales en general condicionen esta feminización.

En cambio, en otras áreas, como la educación superior, había pocas mujeres y la impronta feminista era menor, al menos cuantitativamente. No obstante, suelen ser mujeres pertenecientes al ámbito académico universitario quienes bajo la influencia del movimiento feminista se plantean abordar, en primer lugar, la invisibilidad de las mujeres y/o su presencia en los sistemas educativos, para pasar a analizar con posterioridad aspectos concretos vinculados a distintos aspectos de la relación educativa y las desigualdades sexo-genéricas.

Primero aparece, a finales de los años setenta, la nomenclatura de los estudios sobre “mujer y educación”, a principios de los ochenta se publican estudios, monografías, manuales de autoras como Arnot, Byrne, David, Deem, Delamont o Spender y a mediados de los años ochenta la idea de Arnot sobre la sociología de la educación de las Mujeres, extendida en los 90 por Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, culmina en lo que June Purvis (1989) denomina estudios de «género y educación», nombre que adopta también una revista, *Gender and Education*, dando lugar a un nuevo campo académico.

Una referencia sociológica y pedagógica, a la vez que histórica, marca una etapa cuyo objetivo es conocer, no solamente el

papel que han tenido en los procesos educativo las mujeres alumnas, enseñantes, etc., sino también cuál ha sido la enseñanza específica que han recibido las mujeres, cómo ha sido la educación de las mujeres y en ocasiones como se ha planteado la educación femenina a través de la historia. Por otra parte, no faltan referencias, en su mayoría críticas, que analizan los idearios de las figuras más relevantes de la pedagogía: el caso del Emile de Rousseau ha sido estudiado por diversas autoras y autores, como representación del modelo de educación del varón de una época, no exento de rasgos sexistas.

En los 90 se halla ya bastante configurado un marco temático que se enriquece con las teorías y las investigaciones feministas, con las aportaciones, también teóricas e investigativas, de las Ciencias Sociales sobre género y por las nuevas y no tan nuevas corrientes de pensamiento sobre la sociedad.

En efecto, el género femenino como género silenciado ha propiciado numerosos trabajos de investigación que han tenido su repercusión también en nuestro país en los debates, las experiencias, las propuestas que un buen grupo de mujeres se plantean en su quehacer educativo. Así podemos encontrar, entre otros muchos trabajos: el estudio de la organización escolar, de los sistemas educativos, de las leyes educativas, de la estructura de la educación en los distintos países; la posición de las mujeres y de las niñas en dicho panorama, en los diferentes niveles educativos, en la profesionalización de la enseñanza y de la educación (Cide, 1987; Acker, 1994); el androcentrismo en la concepción de la ciencia (Duran, 1982) y su repercusión en el curriculum escolar (Moreno, 1986); el estudio de los aspectos más visibles y explícitos, a la vez que aquellos elementos ocultos que potencian la desigualdad sexo-genérica (Askew y Ross, 1991; Spender y Sarah, 1993); los libros de texto y otros materiales didácticos como exponentes de un sexismo que se refuerza en los modelos de vida cotidiana que en ellos se presenta (Garreta y Careaga, 1985; Heras, 1987); el lenguaje social y el lenguaje de comunicación escolar como formas de expresión de contextos sexistas (García Messeguer, 1977; Lledó, 1992); la interacción escolar: los estereotipos, las relaciones profesorado-alumnado y entre iguales, por géneros, los

modelos, etc., en el aula, en el centro (Subirats y Brullet, 1988; Codina, Cortada y Roset, 1994); la transmisión de los papeles sexuales y de género en la escuela (Moreno, 1986; Català y García Pascual, 1987)... por citar algunos.

3. En tercer lugar, conviene resaltar que en buena parte de las investigaciones socio-educativas que permiten teorizar sobre todos estos aspectos que nos ocupan, hay un trabajo de campo, una participación de la población implicada en la problemática, etc. que supone una atención especial a la experiencia bastante importante. Como ya se ha dicho, son cada vez más numerosos los trabajos que hoy en día se basan en aspectos vivenciales, cotidianos, que conducen a reflexiones y a metodologías de carácter cualitativo para poder interpretar la realidad social de desigualdad social en general y de sexo-género en particular (etnografías, historias de vida, procesos participativos, etc.).

Sin embargo, hay un terreno que aparece como fuente directa de análisis e interpretación social, bastante distanciado de las instancias académicas y que produce una considerable aportación al debate sobre la desigualdad de género. La reflexión de muchas mujeres docentes, enseñantes, educadoras, en su mayoría vinculadas más o menos estrechamente al movimiento feminista, que se proponen una sistematización, a menudo colectiva, de su propia práctica cotidiana lleva a muchos de los replanteamientos teóricos e investigativos que se han dado a lo largo de las tres últimas décadas. Se trata de docentes y/o educadoras que explican sus experiencias relacionadas con la realidad androcéntrica y sexista, en los distintos ámbitos y niveles educativos, muchas veces conducentes a vías de solución no siempre institucionalizada (Codina, Cortada y Roset, 1994; Colectivo escuela no sexista de Murcia, 1992; Català y García Pascual, 1987).

Las sensibilidades ocasionadas por la preocupación por el análisis de la exclusión en términos generales y concretados en los procesos educativos, hacen que hoy se pueda hablar de sociedades multiculturales en las que la cultura, como forma peculiar de pensar y de actuar de los distintos grupos sociales, adquiere una dimensión plural y a la vez subjetiva en la medida

que cada sujeto de educación está marcado, por una parte, por los modelos hegemónicos o dominantes de relación social, pero por otra, recorre itinerarios de cruce particulares, diferentes y subjetivos, de modo que manifiesta y se educa en respuesta a situaciones de desigualdad múltiple e interrelacionada. En estos cruces tienen un papel las mujeres, las mujeres de diferentes culturas y microculturas, que se educan de diferentes maneras, con referentes complejos y diferentes, que son agentes de nuevas situaciones de desigualdad. En abordar esta nueva realidad reside gran parte del reto para las propuestas educativas.

Vías de solución

5. La segregación, la escuela mixta y la coeducación

La situación de desigualdad que atañe en forma de discriminación a las mujeres, como hemos visto, se refiere a una multiplicidad de factores de difícil solución. En el terreno educativo no se puede pretender resolver todo aquello que la sociedad tiene planteado como problema. La desigualdad de género es antes que nada un problema social. Por lo tanto, la educación podrá plantear algunos paliativos que, históricamente se ha demostrado, casi siempre se desarrollan arrastrados por la dinámica social cambiante. Pero los cambios en las sociedades no son rápidos ni constantes sus efectos, de manera que podemos pensar en formas de comprensión de la realidad y de transformación e incluso de construcción de nuevas situaciones, de nuevas realidades en las que los procesos educativos tienen un papel importante pero no determinante.

Así se han operado importantes dinámicas de cambio en los que la educación ha jugado una importante baza. La escuela ha experimentado notables avances que han permitido pasar de una institución de segregación de la población femenina, que casi no tenía acceso a la enseñanza, a una situación de separación de escuelas, las de niños y las de niñas, hasta llegar, en los procesos de democratización a convertir los centros educativos en mixtos.

No hay leyes que expliciten que en las escuelas deben coexistir en los mismos espacios los chicos y las chicas, pero, por ejemplo en nuestro país, a partir de los 70, la legislación educativa habla de un mismo currículum para toda la población escolar. El cambio no es repentino. Ha tardado un tiempo en el que las enseñanzas consideradas fundamentales eran para niños y niñas igual, sin embargo había algunas materias propias de chicos y algunas específicas para chicas, impartidas, a menudo, en un mismo horario simultáneamente, pero por separado.

La posición social de las mujeres en estas tres últimas décadas ha cambiado de forma considerable. El acceso de las mujeres al mercado laboral, por ley más que por hecho, ha permitido el marco de igualdad de oportunidades teórico y en términos educativos ha abierto las puertas a las mujeres en algunos estudios, carreras, etc. considerados tradicionalmente masculinos. El rendimiento de las niñas y de las muchachas en muchos ámbitos académicos que antes tenían vetados ha dado como resultado la paulatina adopción de una convención: la coeducación. Es decir, la voluntad, en la mayoría de los casos más teórica que práctica, de educar a ambos géneros en unas mismas propuestas que podríamos denominar, por encima de todo, de desarrollo humano.

Coeducar ha significado, en el vocabulario progresista de los centros educativos, una consigna tendente a una relación educativa en la que se educara fundamentalmente a personas independientemente de que fueran de sexo femenino o masculino. Se han implementado enseñanzas consideradas tradicionalmente propias del género masculino, a chicos y a chicas, y en la preescolar o de los primeros cursos de la primaria no es extraño ver a un niño coser botones... De lo que se trataba era de desarrollar hábitos y destrezas que permitieran una mayor autonomía personal y eso incluía en muchos casos lo “doméstico”. Hábitos y destrezas que no continúan, por regla general, en etapas superiores de la enseñanza. Sin embargo, los sesgos sexistas que se han descrito como objetos de investigación o como preocupaciones de quienes han detectado la desigualdad sexo-genérica en la educación siguen presentes, puesto que la

escuela o cualquier centro educativo están condicionados por las dinámicas sociales y la sociedad sigue funcionando a partir de presupuestos y de referentes androcéntricos. De modo que la coeducación sigue siendo, en muchos casos, todavía una meta a conseguir.

La coeducación, sin embargo, no puede valorarse como puntual. No hay un momento óptimo de la coeducación, puesto que no es una aplicación mecánica ni una implementación homogénea. Se trata de un proceso hacia la consecución de objetivos que tienden a apoyar o a propiciar cambios en la dirección de eliminar el sexismo manifiesto o velado que existe en la educación como reflejo de la sociedad de las desigualdades y que está diversificada.

Hoy en día, como en muchos "temas" que se han puesto de moda, cualquier propuesta pretendidamente no sexista es catalogada de coeducativa. Se ha puesto nombre a una vía de solución posible sin abordar con la suficiente profundidad los factores sociales, no sólo educativos, que precisamente no la hacen plenamente real. Se trataría de adecuar probablemente las propuestas que en la actualidad denominamos coeducativas a un cambio cultural que no solamente estuviera ubicado en el terreno de prácticas educativas puntuales que en definitiva suelen ser experimentos, más que cambios en profundidad. Se trataría de que los y las enseñantes tuvieran una visión lo mas completa posible de la situación social de desigualdad de sexo-género, que perdieran el miedo a abordar los casos, los problemas sexistas que aparecen en la relación educativa cotidiana. Se trataría de existiera una voluntad política (recursos y espacios-tiempos incluidos) de las instituciones a favor de un cambio cultural más profundo que una ley marco de posibilidades remotas.

La ley educativa, en este caso y por lo respecta a nuestro país, no habla de coeducar, habla de igualdad de oportunidades; un término tan ambiguo, lo han demostrado los estudios sociológicos de los últimos años, como irreal si no está relacionado con la igualdad de oportunidades sociales.

6. La diversidad y su relación con las desigualdades

En más de un trabajo de análisis de las desigualdades sociales encontramos referencias de valoración negativa del concepto de diversidad, sobre todo porque en muchos casos, la aceptación de la diversidad esconde la justificación de injusticias sociales basadas en diferencias esencialistas.

Probablemente el uso indiscriminado del concepto de diversidad conduce a interpretaciones sesgadas. No obstante, si la cuestión de los géneros queda clara en su realidad como construcción social y no como esencia, la noción de lo diverso a partir del reconocimiento de las diferencias como particularidades individuales o colectivas que pueden tener una cara socialmente reconocible a partir de la dinámica de construcción de la realidad (reconocer el género, como construcción social, aunque tenga una relación importante con el sexo, como factor físico-biológico) y de cuyos factores originarios deber ocuparse el análisis sociológico, entre otros, no excluye que se acompañe de la noción de desigualdad, como realidad también socialmente construida. El “peligro” surge cuando el discurso sobre la diversidad no va parejo a un planteamiento de categorías de análisis semejantes. Por ejemplo, no es aceptable en el planteamiento que nos ocupa una diversidad que incorpore en la misma categoría aspectos de diferencias económicas, de rasgos físico-biológico, de elementos religiosos, etc., teniendo en cuenta que en un contexto educativo la “actitud” de defensa de la diversidad no puede obviar la interpretación de que muchas situaciones de injusticia social, con obvias desigualdades de carácter económico, preceden o enmarcan a otras diferencias, pongamos por caso, de posibilidad de manifestar opiniones o maneras de hacer específicas individuales o grupales. En este caso la diversidad sería el escaparate de las políticas liberales y de las interpretaciones educativas que a ellas se asocian.

El abordar desde las mujeres y desde la diferencia sexo-générica la problematicidad relacionada con la desigualdad y con la discriminación femenina, puede efectivamente conducir a una exigencia de aceptación de la diversidad; pero este planteamiento suele tener más bien connotaciones de apertura de mi-

ras, en la línea de considerar lo otro (en este caso, las mujeres) como lo no dominante y a la vez como una aportación a la que Lerena se refería como «un universo alternativo» dentro del cual «existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos». Efectivamente en el caso de las mujeres podemos encontrar un proyecto histórico que ha situado en condiciones subalternas al género femenino, puesto que el modelo hegemónico ha sido el de preponderancia masculina.

Sin embargo, hoy nos hallamos ante propuestas de aceptación a ultranza de la diversidad que están casi institucionalizadas en los proyectos de centro o en la documentación referida a la reforma de las enseñanzas en nuestro país, sin que se haya hecho la observación sobre el marco o los marcos de referencia en que se basa dicha actitud. Con lo cual la noción de diversidad puede estar totalmente vacía de contenido y las propuestas educativas que de ella se deriven pueden incluso fomentar desigualdades. Cabe considerar que en las sociedades existe “ecológicamente” la diversidad, pero conviene matizar las categorías de análisis que utilizamos al tratar de la igualdad de oportunidades como categoría de derecho humano, previa para la manifestación de las diferencias que han sido excluidas por los discursos dominantes. Entonces podría hablarse de diversidad sin miedo a encubrir la ley de los más fuertes.

7. La necesidad de recuperar el concepto de cambio cultural y de cambio social. La transversalidad como objetivo

En una situación en la que los nombres que se ponen a las cosas parecen representar vías de solución a los problemas, sin que éstos se resuelvan, se plantea la necesidad de recuperar el concepto de cambio, dándole un sentido de “ir hacia otra visión” u otro punto de vista.

Si consideramos los esfuerzos de análisis que conducen a propuestas educativas dadas en los procesos de reforma de la enseñanza o en otros marcos similares, vemos que en la mayoría de los casos estamos moviéndonos en los terrenos superfi-

ciales sin ahondar en los porqués y en las razones que han generado conceptos como la diversidad, la igualdad de oportunidades o la transversalidad, que tan abusivamente han sido utilizados y con tan diferentes significados. No hay relación de correspondencia entre los esfuerzos para clarificar a través de la investigación y la puesta, en práctica, en la educación de los postulados institucionalizados o derivados de las políticas sociales de las administraciones. Con mayor razón las dificultades se agrandan cuando llegan a los centros educativos o a las aulas. Convirtiendo las escuelas en depósitos de propuestas vacías que no pueden abordar seriamente la mayoría de los problemas. Se trata de problemas sociales y las escuelas “reciben”, reproducen y en algunos casos cuestionan la concreción de las desigualdades sociales de género, por ejemplo.

En los temas transversales ocurre algo parecido que con la diversidad. Se están tratando “temas”, entre ellos la igualdad de oportunidades de los géneros, sin a penas cambiar de orientación en la concepción de las relaciones sociales desiguales de género. No se trata de ejes –como a veces se les ha denominado– efectivamente vertebradores de un cambio de punto de vista, de un análisis y de una voluntad de otras relaciones sociales. En consecuencia, se convierten a menudo en otras materias, de segundo orden, impartidas a la manera de ejercicios o actividades puntuales, realizadas por separado o dentro de las asignaturas del currículum.

Lo mismo que en el caso de la coeducación, la transversalidad no se desarrolla en un momento puntual, sino que es un proceso progresivo de cuestionamiento de los modelos existentes que siguen fomentando las desigualdades sexo-genéricas, entre otras. En todo caso, un proceso de construcción de nuevas prácticas educativas vinculadas a los lentos cambios sociales y culturales que se operan mas allá de la educación y que pueden otorgar a ésta última una función de colaborar en este cambio.

Esta disociación entre lo social y lo educativo, entre los cambios en la sociedad, la dificultad del cambio cultural, de concepción de las cosas, y las propuestas educativas son el marco de constantes replanteamientos de las, por lo menos,

tres vías de solución apuntadas hasta ahora a la situación de la desigualdad de género en la educación.

Efectivamente existen ya desde hace unos años voces que reclaman una adecuación de la coeducación, tal y como se ha llevado a cabo en algunos lugares, a las realidades de los procesos educativos cotidianos. Spender y Sarah, entre otras, en el área anglosajona propugnan el abandono de la coeducación en beneficio de una mayor atención a la situación de las niñas, las adolescentes y las docentes en los centros educativos en los que la coeducación ha vuelto a silenciar aspectos no homogeneizables de la experiencia femenina, lo que ha conllevado otras situaciones de discriminación. En nuestro país, estudios como los de Subirats y Brullet nos alertan del poco arraigo de la propuesta coeducativa en los centros en los que investigaron las interacciones que se daban en las aulas.

Las propuestas denominadas de “discriminación positiva” que atañe ya a contenidos, espacios, tiempos, metodologías de trabajo, etc. están evidenciando las diferencias entre los modelos de género, cuya penetración es mas profunda de lo que se suponía.

Por último la necesidad de contemplar la desigualdad desde una vertiente globalizadora, a la manera de los análisis del androcentrismo (A. Moreno), parece conducir a una confluencia de crítica al modelo general de las desigualdades, pero no de incluirlas unas en las otras, sino de encontrar las relaciones de interdependencia que se dan entre ellas. A la vez que de esta confluencia y desde cada situación específica, parece emerger una necesidad de replantear las propuesta y las prácticas educativas en vistas a una pedagogía que atienda a las desigualdades en la medida que cuestione el orden social establecido. En este espacio tendría lugar la posibilidad de la transversalidad entendida como una propuesta de cambio cultural, de cambio en la concepción y de cambio en la acción educativas.

Lecturas recomendadas

- CATALÀ, A. V. y GARCÍA, E.: *Una mirada otra*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.
- CODINA, P., CORTADA, E. y ROSET, M.: *Educació no sexista. Experiències educatives*, Ed. Graó, Barcelona, 1994.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A.: *Elites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- MORENO, A.: *Pensar la historia a ras de piel*, La Tempestad, Barcelona, 1991.
- MORENO, M.: *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona, 1986.
- SPENDER, D. y SARAH, E.: *Learning to lose. Sexism and Education*, The Women's Press, Londres, 1980 (trad. castellano: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1993)
- SUBIRATS, M. y TOMÉ, A.: *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*, ICE-UAB, Barcelona, 1992.

Bibliografía

- ACKER, S.: *Gendered Education*, Open University Press, Buckingham, 1994 (trad. castellano: *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid, 1995).
- APPLE, M.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, paidós, Barcelona, 1989.
- APPLE, M. - ROMAN, L. G.: "Los enfoques materialistas y feministas de la subjetividad en la investigación etnográfica", en *Educación y Sociedad*, 9, FUHEM-Icaria, Barcelona, 1990.
- ARCHER, J. y LOYD, B.: *Sex and Gender*, Cambridge University Press, 1985.
- ARNOT, M.: "Current Developments in the Sociology of Women's education", en *British Journal of Sociology of Education*, 6-1, 1985.

- CATALÀ, A. V. y GARCÍA, E.: *Una mirada otra*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.
- CIDE: *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.
- CODINA, P., CORTADA, E. y ROSET, M.: *Educació no sexista. Experiències educatives*, Ed. graó, Barcelona, 1994.
- COLAIZZI, G.: *Feminismo y teoría del discurso*, Cátedra, Madrid, 1990.
- COLECTIVO ESCUELA NO SEXISTA DE MURCIA: *El sexismo iconográfico en los libros de texto*, Universidad de Murcia, 1992.
- CRESPAN, J. L.: "Algunas consideraciones sobre el patriarcado como modelo analítico", en *II Jornades del patriarcat. La seva manifestació a la nostra realitat*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1983.
- DURAN, M. A.: *Liberación y utopía*, Akal, Madrid, 1982.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990.
- FOX KELLER, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Ed. Alfons El Magnànim, Valencia, 1991.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A.: "Androcentrismo y sociología", en ORTEGA, F. (comp.): *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid, 1989.
- : *Elites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- GARCÍA MESSEGUER, A.: *Lenguaje y discriminación sexual*, Edicusa, Madrid, 1977.
- GARRETA, N. y CAREAGA, P.: *El sexismo en el material escolar; los libros de texto actuales*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1985.
- HERAS i TRIAS, P.: "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña" en *La Investigación en España sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.
- IZQUIERDO, M. J.: *Las, los, les (lis, lus) el sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social*, La Sal, Barcelona, 1983.
- : "Uso y abuso del concepto de género", en VILANOVA, M.

- (comp.): *Pensar las diferencias*, Universitat de Barcelona-Institut Català de la Dona, Barcelona, 1994.
- LLEDÓ, E.: *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi*, ICE-UAB, Barcelona, 1992.
- MANERU, A., RUBIO, E.: *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, MEC, Madrid, 1992.
- McLAREN, P.: "La pedagogía crítica, el multiculturalismo y la política del riesgo y la de la resistencia: una respuesta a Kelly y Portelli" en *Investigación educativa*, México, 1993.
- MARQUÉS, J. V.: "Ofendidos y orgullosos", en *II Jornades del patriarcat. La seva Manifestació a la nostra realitat*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1983.
- MORENO, A.: *Pensar la historia a ras de piel*, La Tempestad, Barcelona, 1991.
- : *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcèntrica*, La Sal, Barcelona, 1986.
- MORENO, M.: *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona, 1986.
- PURVIS, J. y HALES, M.: *Achievement and Inequality in Education*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1985.
- RICH, A.: *Nacida mujer*, Noguer, Barcelona, 1976.
- RICHARDS, J. R.: *The sceptical feminist*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1980.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*, Zero, Madrid, 1984.
- SAU, V.: *Diccionario ideológico feminista*, Icaria, Barcelona, 1981.
- SHIVA, V.: *Abrazar la vida. Mujer, ecología y medio ambiente*, Horas y horas, Madrid, 1996.
- SPENDER, D. y SARAH, E.: *Learning to lose. Sexism and Education*, The Women's Press, Londres, 1980 (trad. castellano: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1993)
- SUBIRATS, M.: "Sexe, gènere i educació", en ROTGER, J. M.: *Sociologia de l'educació*, EUMO, Vic, 1990.
- y BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

- y TOMÉ, A.: *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*, ICE-UAB, Barcelona, 1992.
- URRUZOLA, M. J.: “La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia” en *Duoda. Papers de treball*, 2, Barcelona, 1991.

EPÍLOGO

Uno de los lugares habituales de crítica, en los discursos psico-pedagógicos, es el espacio teórico de la Reproducción. Nos referimos a la corriente de pensamiento que postula el sistema educativo como un mecanismo de reproducción social y que ha sido analizada anteriormente (“Desigualdad y clase social”).

En un cierto sentido, en un sentido histórico aunque evidentemente esquemático, tal enfoque es innegable, pues, la escuela como institución generalizada ha sido creada para la formación de las mayorías sociales, de los hijos de las clases trabajadoras, que requerían asimilar conocimientos mínimos, pero adaptados a las nuevas condiciones laborales impuestas por la Revolución Industrial.

Sin embargo, los teóricos de este enfoque (Bourdieu, Passeron, Althusser, Bowles, Gintis, Baudelot, Establet) han insistido en la “lógica” del sistema más que en sus raíces históricas: la institución escolar tiene unos objetivos y se debe a unas relaciones económicas y sociales más amplias en las que se integra. Es decir, es funcional en relación al sistema social en el que se encuentra o, al menos, parcialmente funcional ya que la forma misma de su desarrollo exige que sea vista como parcialmente

independiente del mismo sistema social. Se trata de una cierta paradoja: se *debe* ser “autónomo”, pero sólo dentro de los límites disfuncionales que cada momento histórico soporta.

Lo que más sorprende hoy de esta corriente, que en realidad son varios puntos de vista a veces muy distintos, es la contundencia con la que se excluyen las posibilidades de cambio. Asociada a momentos históricos en los que el pensamiento marxista era dominante (por ejemplo, el maoísmo de los años 60), la lógica de la reproducción era pensada, en autores como Bowles y Gintis, como una lógica de reproducción social ligada estrictamente a las necesidades del sistema económico: la escuela como “correa de transmisión” de las necesidades productivas. Por el contrario, otros autores como Baudelot y Establet, o como el propio Bourdieu que es el pensador más conocido, han insertado su concepción en posiciones más amplias y complejas.

Por suerte para los alumnos, y también para los profesores, todo dispositivo tan complejo lleva implícito una posibilidad de utilización bien diferente a aquella para la que fue creado: no sólo por la propia resistencia de los alumnos y sus “culturas”, sino por la forma misma de inscribirse en el trabajo del lenguaje y de los códigos como posibilidad de cambio tanto como de reproducción (Bernstein, 1981).

Así se puede comprender la realidad cotidiana de las escuelas, en la que los diferentes sujetos se resisten y se oponen a las formas pedagógicas “oficiales”: no sólo porque tienen una cultura propia (entendiendo aquí no sólo las culturas diferentes a la nuestra sino también las “subculturas” de tipo urbano, o, simplemente, las formas culturales más difusas que provienen de grupos identificados por orígenes regionales, posiciones de clase o el uso de una lengua de menor prestigio), sino también porque en muchas ocasiones no quieren aceptar las propuestas de una sociedad que sólo cuenta con ellos como posiciones de trabajo para un futuro poco prometedor: poco empleo, y en muchas ocasiones sólo temporal, mal retribuido durante años, a la vez que una incitación permanente al consumo –incitación adaptada a los niveles adquisitivos de la población juvenil y a las formas que adopta–.

En este contexto quisieramos señalar otras dos formas de desigualdad que se han venido configurando en las últimas dé-

cadras y que son específicas de nuestro momento histórico, aunque no sea posible pensar en el futuro sin ellas, y que son hasta cierto punto “invisibles” por estar difuminadas en la vida social más general (no como el sexo o la raza, que son primariamente atributos perceptivos). Nos referimos a las consecuencias educativas de los medios de comunicación por un lado y a las que se están configurando bajo el nombre de “sociedad de la información” por el otro. Es muy probable que ambas confluyan en las próximas décadas, por un proceso de convergencia tecnológica de los medios electrónicos de edición, por lo que muy pronto estaremos en el centro de una sociedad de la información generalizada y, cómo no, global.

Es evidente que la escuela, el sistema educativo formal en sentido amplio, no se ha ocupado adecuadamente de estas realidades. Al contrario, disfrazadas como clases de Tecnología, o en algunos pequeños aspectos de los currícula de Lengua, apenas si deshaciendo el error conceptual de confundir “lo esencial” de la informática con la programación y dedicar todo énfasis curricular a ésta (como sigue proponiendo la Unesco, 1994), lo cierto es que como siempre el sistema educativo reacciona tarde y mal.

Pero no sólo el sistema educativo tiene “culpa”: también, y quizás mayor, los propios intelectuales que se dedican al «campo intelectual de la educación» (Díaz, 1996), es decir, que piensan e intentan dirigir la reflexión sobre las problemáticas pedagógicas han olvidado casi completamente ambos fenómenos, o bien confundiéndonos con su vertiente tecnológica y separando, premodernamente, una tecnología de sus efectos sociales, como ha sido el caso del advenimiento de la informática y de las formas de enseñanza que se han derivado, así como de la reflexión sobre el impacto social de nuevas formas de comunicación, o bien en el caso de la televisión y de los denominados “medios audiovisuales” por entender que no afectaba al núcleo de ninguna concepción educativa (ni tan siquiera en los trabajos más interesantes sobre la denominada educación informal, como Trilla, 1986).

Parece que, al contrario, el tema de la televisión está en el centro de cualquier debate educativo, y que no puede ser con-

siderado como un medio más de socialización. Uno de los escasos autores que lo planteó así fue Althusser (1971) en su conocido trabajo sobre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), al considerar que los mass media eran el AIE de la época actual, que habría incluso sustituido a la escuela ahora, al igual que ésta sustituyó a la familia anteriormente, como aparato dominante. El planteamiento de Althusser ha sido ensalzado, a la vez que muy criticado en contextos de discusión ligados a la teoría marxista, a la concepción de la ideología, así como en los debates postfoucaultianos, pero muy escasamente en concepciones pedagógicas (sólo muy recientemente, Ferrés (1994) y Coromines (1994) son ejemplos de la evolución del pensamiento pedagógico en este sentido). Por otra parte, en la idea de Althusser se encuentra no sólo los AIE (con todo lo criticable que pueda ser), sino también una concepción de la ideología nueva en relación al pensamiento marxista, que la piensa como la relación que cada individuo mantiene consigo mismo como sujeto (es decir, cómo cada sujeto humano se siente un ser individual y único), y no como un fenómeno superestructural como hasta ese momento.

Ha sido precisamente esta concepción de la ideología, profundamente influida por los movimientos psicoanalíticos franceses de los años 60, la que ha retomado Buckingham (1987) para repensar una parte del tema de la televisión educativa. Ésta aparece pensada no únicamente como un factor de distorsión, sólo asociada a problemas de bajos contenidos culturales, violencia, etc., sino también como una forma de mantenimiento de la cohesión social, a través de la creación y mantenimiento de la subjetividad (en una línea cercana a la de Althusser) de los espectadores. El análisis por tanto de Buckingham y su grupo no es, pues, un análisis de la televisión sólo negativo, en la línea de la mayoría de las propuestas didácticas que consideran necesario una competencia lectora nueva de los nuevos medios para “desenmascarar” los mensajes, sino que la contempla como una positividad: sus efectos sobre la estructuración de los individuos, el mantenimiento de la subjetividad, las formas de modelaje que se hacen reales a través de los géneros televisivos y de los programas de audiencia.

Esta preocupación por los efectos de la televisión se conecta con lo que es pensado, por muchos autores, como el problema central de la televisión: la constitución de una agenda (en terminología americana), esto es, de un conjunto de temas sobre los que se habla, definidos en un orden y con una importancia relativa. Creemos que aquí se encuentra el núcleo más duro de la televisión como una agencia de socialización (o AIE), enfrentada al sistema educativo: en determinar los contenidos que de hecho pasan a ser importantes en la *vida social* de los niños y adolescentes.

Este fenómeno supone una inversión en la axiología de los adolescentes en relación a épocas previas: si la escuela actúa como un sistema de socialización secundario en relación a la familia (Dalhberg, 1989) necesariamente pone en cuestión, confirmándolos o negándolos, los códigos familiares de construcción y significación de la experiencia. Según el argumento de Bernstein, simplificado, las formas de construcción del significado que utiliza el sistema escolar son «independientes de contexto», que son las que los niños y niñas de clase media y de cultura occidental han encontrado en sus casas antes y durante su experiencia escolar. Sin embargo, los niños que provienen de clases bajas o/y de culturas no occidentales se encuentran ante una situación opuesta: deben cambiar partes importantes del uso espontáneo de sus formas de codificar ante la nueva realidad escolar. En tal posición, sostenida por los propios maestros que forman parte de esta estructura (incluso sin quererlo) y que mantienen una colusión espontánea con los que utilizan formas de aprehensión y de expresión semejantes, sólo cabe adaptarse, marginarse o/y resistirse. Sabemos por desgracia que muchos niños y adolescentes optan por estas últimas posiciones y que no siempre el sistema escolar es capaz de modificar sus propios parámetros (y no hablamos de currícula adaptados). Pues bien, antes el sistema educativo era el único punto de referencia importante en las diferentes escalas sociales –además del propio éxito en la situación laboral–, mientras que en la actualidad debe luchar por mantener una situación de prestigio frente a la televisión.

Daremos unos ejemplos para ilustrar estas ideas: Bourdieu (1997) ha señalado cómo la televisión pertenece al campo pe-

riodístico y cómo las posiciones y luchas en el interior de ese campo nos permiten entender la producción que vemos. Sólo así es posible entender fenómenos como la continua trivialización de los contenidos culturales más complejos, el crecimiento imparable de programas de opinión y de debate, por no hablar de los consabidos y más antiguos fenómenos de culto al deporte, a la música, telenovelas, violencia, etc. Si no hubiera habido un desplazamiento, dentro del campo periodístico y motivado por razones económicas, desde los periódicos hacia la televisión, ésta no hubiera sido el punto de referencia que es hoy en día. Pero se ha producido, y lo que era un fenómeno socialmente importante pero educativamente marginal (los periódicos como creadores de opinión), se ha transformado en algo que ocupa un lugar central tanto en la vida política y social más general como en la vida familiar y social de los niños y adolescentes.

Como dice Meyrowitz: «Lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos [...] Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos.» (citado en Martín Barbero, 1997). No estamos seguros de decir que haya sido “durante siglos”, al menos por lo que sabemos de la historia de la infancia, pero el argumento creemos que tiene la misma fuerza: efectivamente el cambio social que se produce afecta a cómo los niños acceden a informaciones reservadas a los adultos e incluso más reservadas, hasta hace poco, a los adultos alfabetizados y cultos. Por ello mismo el efecto televisión es ante todo un efecto social, que desdibuja la fuerza de la separación (la “clasificación” bernsteiniana) entre dos universos, sin ritos de paso, de manera inmediata, cotidiana y omnipresente, pero que también mengua la fuerza de la separación entre la esfera escolar y la familiar/social, entre el conocimiento privilegiado que es impartido por la escuela y el conocimiento difuso de la vida cotidiana.

Estas consecuencias no tendrían la misma relevancia si no fueran generalizadas y cotidianas. La fuerza de la experiencia televisiva se encuentra en cómo transforma el espacio familiar y de ocio en un espacio espectacular, que es valorado como tal por todos los miembros del grupo familiar, y que permite el acceso a una representación “realista” de todas las esferas de la vida social. Junto a este potencial históricamente nuevo, la televisión introduce también un cambio muy importante en las formas de codificar la propia realidad: si la escuela ha estado siempre ligada a la escritura como tecnología primaria de transmisión cultural, la televisión impone un orden basado en la imagen, en la imagen en movimiento. Las diferencias son abrumadoras y están en el origen de la reflexión de muchos autores sobre las consecuencias que los medios de comunicación, y especialmente la televisión, han introducido en nuestro siglo. Pero, desde el punto de vista educativo, una de las principales es la diferencia cultural que introduce, primero entre generaciones y después entre sectores de una misma generación.

Es muy difícil situarse en la posición subjetiva de un adolescente enfrentado a un sistema escolar que no comprende bien, que habla sobre temas que tienen poco que ver con sus percepciones más inmediatas (y, entre ellas, con sus más de 4 horas diarias de televisión), que desconoce por completo la cultura propia de los jóvenes, que utiliza otro lenguaje y que tiene otros valores, y que, desde luego, piensa en términos de la palabra escrita. Muchos de estos adolescentes para los que el sistema escolar, si todavía permanecen en él, es un enigma, y que no tienen la menor intención de continuar estudios universitarios, son incapaces de sentir emoción por los temas escolares, mientras que viven con auténtica pasión gran parte de lo no-escolar: amigos, música, ordenadores, deporte, televisión, etc. Algunos autores (Martín Barbero, 1997) han mostrado hasta qué punto se produce una auténtica escisión entre la “cultura” escolar y la que viven los jóvenes fuera de la escuela.

Las consecuencias a largo plazo están todavía por pensarse, por más que ya hay muchas voces de alarma sobre los efectos de este cambio de dimensión histórica. Por ejemplo, sabemos que prensa escrita (o libros) y prensa televisiva se oponen, según

un eje de mayor/menor dificultad cognitiva, para procesar los mensajes (Salomon, 1979), o en otros términos como actividades o conductas de lectura frente a visionado. También tenemos datos sobre el número promedio de horas que los niños y adolescentes están frente al televisor, así como el índice de lectura de medios escritos (unas 4 veces mayor en países del norte de Europa que en España), o sobre un promedio diario de unos 40-50 minutos más de televisión en países como España o Portugal en relación a países como Noruega o Suecia (El-Pub, 1996).

También empezamos a vislumbrar cómo será el futuro “integrado” en la nueva sociedad de la información. Las actividades de lectura o/y visionado no son más que dos polos posibles de una tipología profesional y de consumo que se está elaborando en estos momentos, pero que van a diferenciar muy profundamente entre usuarios. El estudio elaborado por la Unión Europea (El-Pub, 1996) sobre este tema no puede ser más elocuente, al generar una clasificación simple basada en dos ejes: uno racional/emocional sobre las motivaciones del consumo de información, y otro activo/pasivo sobre las formas de obtener y consumir esa información. De su entrecruzamiento aparecen cuatro perfiles de usuarios:

1. Profesionales que deben “consumir” información para su trabajo y que esperan poder obtener esa información de manera inmediata.
2. Trabajadores en el sector de la producción de contenidos o/y conocimiento.
3. Entusiastas de la informática y de otras formas de consumo informativo e interactivo (incluidos los videojuegos).
4. Personas que buscan distracción y entretenimiento.

El sector editorial que se está empezando a transformar, lentamente pero ya de forma decidida, va a producir para los cuatro tipos de usuarios (pues, ante que nada, esta diversificación es pensada como un tema de consumo), aunque con porcentajes muy diferentes: el cuarto grupo representa, por sí solo, un volumen entre doble y triple que los otros tres grupos juntos (según datos estimados para el conjunto de la Unión

Europea). Por tanto, es más que probable que el panorama de la sociedad de la información siga estando dominado por la transmisión de imágenes para el entretenimiento, y que el uso activo y racional esté reservado para un sector de población relativamente pequeño. No creemos que sea difícil imaginar cómo la desigual distribución de la tipología de usuarios o/y lectores va a estar atravesada por parámetros sociales

Junto al sector editorial considerado globalmente que nos da la idea de qué tipo de textos vamos a leer, está el todavía más importante sector del trabajo. Los análisis actuales no parecen todavía muy fiables, dado el proceso de innovación y convergencia tecnológica en el que estamos inmersos de forma acelerada, y que no permite hablar de una situación más o menos estable. Si hacemos caso al de Castells (1997), que toma en consideración este carácter dinámico del proceso de cambio, a la vez que lo sitúa en el contexto nuevo de la sociedad de la información, parece que nos enfrentamos a un proceso de tercerización prolongado (sobre las consecuencias educativas de este proceso y el surgimiento de una “nueva” clase media con intereses pedagógicos específicos, cfr. Bernstein, 1977), semejante al que se ha desarrollado a lo largo de todo el siglo XX, pero más centrado en las nuevas profesiones surgidas como consecuencia de la revolución informacional. A la vez, la globalización de muchos mercados y de muchas partes de las economías supone la nueva existencia de fuerza de trabajo distribuida internacionalmente. Pero ello no es óbice para que sigan existiendo profundas diferencias entre las funciones de la organización del trabajo y la nueva estructura social resultante.

La posición de Castells al distinguir entre “interactuados” e “interactuantes” es cercana, aunque menos matizada, a la de los perfiles de usuarios que resultan del estudio prospectivo de la Unión Europea, y resume el problema central que el sistema educativo va a tener que abordar en el futuro próximo: cómo educar para vivir en un mundo interconectado, con valores cambiantes y formas de significar muy diferentes a las de la escuela tradicional, y, sobre todo, cómo hacerlo para ayudar a que las desigualdades que esta nueva sociedad va a generar no sean la reproducción de un orden antiguo e injusto.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1970): "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado", en *Escritos*, Barcelona, Laia.
- BERNSTEIN, B. (1977): *Class, codes and control. Vol. III*. London, Routledge and Kegan.
- BERNSTEIN, B. (1981): "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en B. Bernstein *Class, codes and control. Vol. IV*. London, Routledge and Kegan, 1990, 13-62
- BOURDIEU, P. (1997): *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- BUCKHINGAM, D. (1987): "The Construction of Subjectivity in Educational Television", en *Journal of Educational Television*, vol. 13, 2, 137-145, y vol. 13, 3, 187-200.
- COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/Graó.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza .
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1989): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN BARBERO, J. (1997): "Des-centramiento del libro y estallido de la lectura", en *Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura*, Bogotá, Fundalectura, 153-168.
- Programa Info2000/ El Pub (1996): *Electronic Publishing (EL PUB2)*. Bruxelles, Unión Europea.
- SALOMON, G. (1979): *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982): "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal", en *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- TRILLA, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona, P.P.U.
- UNESCO (1994): *La Informática en la Enseñanza Secundaria*. París, Unesco.

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA, es profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, donde además dirige la sección de investigación del Institut de Ciències de l'Educació. Tiene diversas publicaciones en las áreas de sociología de la educación y de tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación.

ANNA ESCOFET ROIG, es profesora en el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha investigado y publicado en el área de sociología de la educación. También trabaja en las relaciones entre nuevas tecnologías y educación. Ha publicado en esta misma colección "Conocimiento y Poder"

PILAR HERAS TRÍAS, es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Su labor se ha venido desarrollando con trabajos, investigaciones y docencia alrededor del área temática de la sociología de la educación y, más concretamente, en cuestiones de sexismo y coeducación.

JOSEP M^a NAVARRO CANTERO, es antropólogo. Trabaja como antropólogo en la AEP Desenvolupament Comunitari, y es coordinador del Área de Educación Intercultural en el ICE de la Universitat de Barcelona. Tiene una beca de la Fundació Jaume Bofill para investigar alrededor del tema de la diversidad cultural en la escuela y el Islam.



Este libro trata de cómo algunas contradicciones sociales se reflejan en el sistema educativo y de cómo no siempre es posible resolverlas. No es, en este sentido, nada nuevo, por más que mostrarlas sea siempre ejercer un derecho crítico frente a los discursos que se ahogan en su optimismo. Pero, al revés, tampoco es una simple constatación externalista cargada de pesimismo y que fácilmente puede conducir a la inacción: si nada va a cambiar, si el "estado de cosas" es tan complejo e inamovible...

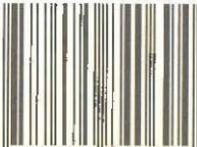
Nuestra posición es, desde luego, la de reconocer ese conjunto de "grietas" que aparecen en las versiones idealizadas del sistema educativo, incluso en aquellas que, de buena fe, sólo contemplan los aspectos pedagógicos o psicológicos de las mismas. Mostrar también como las buenas intenciones no siempre conducen a buenos resultados, cómo, en fin, es la propia estructura social la que condiciona más allá de las personas una gran parte de lo que puede hacerse y de lo que no, en cualquier ámbito, incluido el educativo. Pero simultáneamente discutir y proponer algunas alternativas, buscar esas experiencias innovadoras que han demostrado serlo.

El lector o la lectora podrá encontrar tres ámbitos de diferencia y desigualdad social que son tres referentes habituales de los discursos sociológicos: la construcción social de la diferencia sexual, el género; las diferencias étnicas o/y de raza, y las diferencias de clase social. Estos tres ámbitos de diferencia se convierten en desigualdades en la escuela. ¿Por qué? ¿Cómo podemos enfrentarnos? ¿Existen soluciones?

Nuestra propuesta parte de la reflexión teórica para hacer un análisis de la realidad educativa actual. Esperamos que el tratamiento adoptado, así como las referencias bibliográficas sirvan a las personas interesadas para poder continuar la reflexión aquí iniciada.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción -entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer- que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.

ISBN 84-85840-69-0



9 788485 840694