

TEORÍA

En este artículo el autor, tras aclarar el concepto de ideología y su evolución histórica, defiende la conveniencia de analizar el hecho educativo desde la perspectiva de la ideología y de estudiar hasta qué punto los sistemas

educativos modernos

responden a determinados planteamientos ideológicos. Más tarde, analiza de qué manera la educación es un instrumento de transmisión de determinados planteamientos ideológicos y cómo en consecuencia estos planteamientos se difunden mediante los sistemas modernos de enseñanza. En este sentido, describe de forma pormenorizada los diversos enfoques y autores que se han ocupado—desde la sociología de la educación—de comprender las relaciones entre enseñanza e ideología.

IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN*

JOSEP MARÍA ROTGER**

Ideología es un término utilizado habitualmente hoy en día en el lenguaje cotidiano: se habla de la ideología de una persona, de un partido, de una secta, de conocimientos ideológicos contrapuestos a conocimientos científicos... Cualquier diccionario ofrece acepciones distintas para esta palabra. En consecuencia, habrá que acotar en primer lugar el término y los usos que se vayan a hacer del mismo.

El concepto de ideología

Desde que Destutt de Tracy inventara el término ideología para aludir al análisis de las ideas generales reducidas a las sensaciones de las que creía que procedían hasta hoy, ha corrido mucha tinta. Más tarde, al calificar Napoleón de *doctrinarias* a todas las filosofías de tendencia republicana que habían sostenido algunos ideólogos, primero partidarios y luego detractores suyos, el Emperador estaba dando al término ideología su sentido peyorativo.

Marx afirma que "la conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real" (1968:26). Establecido este principio materialista, llega también a la conclusión de que "las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la *clase dominante* son también las que confieren el papel dominante a sus ideas" (1968:50-51). A partir de estos supuestos, para Marx, las ideologías serán "enmascaramientos" de la realidad, ideas falsas que su "comercio material" inspira a los actores sociales y mediante las cuales la clase dominante "oculta" sus verdaderos propósitos, siendo posible incluso que aquéllos sean ignorados por ella misma. El concepto de ideología, en este sentido, se opone al de saber real o conocimiento positivo de la realidad. Más tarde, desviándose de la posición originaria, pensadores ligados a la tradición marxista como Lenin definirán las ideologías como sistemas de ideas o teorías que los protagonistas de la lucha de clases utilizarán en su combate. En este sentido, las ideologías podrán ser más o menos falsas, pero sobre todo serán útiles y su utilidad no dependerá necesariamente de su verdad, al margen de que todas las clases puedan tener su propia ideología.

Yendo a otra perspectiva de análisis, según Pareto, la ideología no es una descripción objetiva de la realidad sino un conjunto de normas encaminadas hacia la acción. A pesar de su eventual falsedad objetiva, las ideologías para este autor pueden jugar un importante papel subjetivo con respecto a la cohesión social y ello, sobre todo, porque a su juicio el hombre no es sólo un animal racional, de manera que desde un punto de vista social la acción no lógica tiene una importancia crucial: sentimientos, deseos e intereses tienen con frecuencia prioridad sobre la contemplación racional y la ética que de ella se deriva.

Max Scheler cree que el conocimiento puede ser estudiado no sólo en su contenido, sino también en su relación con una realidad social e histórica: en este último caso estaremos ante las ideologías. Manheim, por su parte, al tratar las ideologías como reflejo de una situación social, afirma que este concepto refleja el descubrimiento que surgió como consecuencia del conflicto político, esto es, el hecho de que los grupos dominantes puedan estar en su pensamiento tan íntimamente ligados, en ciertas situaciones, a sus intereses que no les sea posible ver ciertos hechos que cuestionarían su sentido de dominación. El término de ideología llevaría implícita la percepción de que en ciertas situaciones el inconsciente colectivo de ciertos grupos oscurece la condición real de la sociedad, tanto para ellos mismos como para los otros. La clase social es un elemento determinante de la forma de entender el mundo y, si esto es así, no queda más remedio que reconocer la imposibilidad de la objetividad científica ya que no existe la posibilidad de distinguir entre ciencia e ideología. Este dilema sólo se salva, según Manheim, a través de la existencia de una comunidad intelectual independiente, que se encuentra en mejores condiciones de llegar a un verdadero dominio de la totalidad.

Raymond Boudon (1986) interpreta la noción de ideología en el sentido de doctrina que reposa sobre una argumentación científica y que está dotada de una credibilidad excesiva o mal fundamentada. Aduce dos argumentaciones en favor de esta definición de ideología entendida como falsa concepción de la realidad: 1) la palabra ideología se impone a finales del siglo XIX porque describe una realidad nueva, a saber: la tentación cada vez más extendida de fundamentar el orden social y la acción política sobre análisis de tipo científico. Simultáneamente, el carácter peyorativo de la palabra marca los límites de este esfuerzo y los riesgos de deslizamiento a los que está expuesta; y 2) la mayor parte de ideologías con las que se puede pensar, ya se trate de ideologías mayores o de ideologías menores, de ideologías de "izquierda" o de "derecha", se caracterizan por el hecho de que se apoyan efectivamente sobre doctrinas que obedecen a procesos de tipo científico.

Para Raymond Aron, las ideologías políticas mezclan siempre, con más o menos fortuna, proposiciones de hecho y juicios de valor: la ideología no apunta directamente, sino indirectamente, a lo que es verdadero y a lo que es falso. Las ideologías políticas (liberalismo, socialismo...) en nuestro país aún provocan disputas, pero cada vez es más difícil que estas diferencias se conviertan en doctrinas. Así pues, los debates ideológicos, según Aron, se hallan en vías de desaparición, cuando no se han vuelto ya obsoletos.

Posiciones como ésta, llevadas a sus últimas consecuencias, culminan en la *doctrina del final de las ideologías*, tesis que pretende transmitirnos el mensaje de que todos los problemas políticos de las sociedades modernas tienen soluciones puramente técnicas, es decir, científicas. Las viejas posiciones ideológicas no aportarían

ya soluciones a los problemas planteados. De hecho, los problemas tendrían una dimensión meramente cuantitativa en vez de cualitativa en las sociedades desarrolladas y las viejas disputas de carácter ideológico ya no aportarían soluciones. Daniel Bell, como representante de esta corriente, arguye que la industrialización ha llevado a una disminución de la lucha de clases y una mayor igualación de los salarios ha traído también formas de vida más similares, situación que se ha acentuado por la difusión a gran escala de los mensajes de los medios de comunicación social y por un crecimiento muy rápido de las clases medias, al mismo tiempo que se producía un aburguesamiento de los trabajadores asalariados... Estos y otros factores, característicos de las sociedades modernas hacen que la ideología sea progresivamente sustituida, según esta doctrina, por la ciencia y las soluciones técnicas. Herbert Marcuse hará una crítica radical de este tipo de posiciones que no pretenden otra cosa, según él, más que sancionar y legitimar en nombre de la ciencia las relaciones sociales dominantes en nuestras sociedades.

Recapitulando: los tres grandes caminos por los que ha transcurrido el tratamiento del tema de la ideología, en opinión de Julio Rodríguez Aramberri (1984), se mueven en torno a los que ya había planteado la tradición ilustrada: 1) el que insiste en diferenciar ciencia de ideología, reduciendo el asunto a un proceso de carácter lógico que puede resolverse mediante una metodología adecuada; por ejemplo, la que se basa en una separación estricta entre juicios de hecho y juicios de valor, por muy consciente que uno sea de que esta separación no es otra cosa que el resultado de un proceso histórico; 2) el que, sin renunciar a la crítica distinción ilustrada entre ciencia e ideología, se inclina más a pensar que la causa de la ideología se halla en los condicionantes históricos que pesan sobre la humanidad en cada una de sus etapas de desarrollo y en una división de clases contrapuestas; ésta es la tesis de los autores marxistas, aunque en muchos de ellos haya influido tanto la tradición positivista que, de hecho, es muy difícil distinguirlos de aquélla; y 3) el representado por quienes, explícita o implícitamente, tienden en este punto a la ruptura con la tradición ilustrada, acusándola de etnocentrismo y de arrogancia moral, y así plantear que no existen cánones reales de diferencia entre lo que se denomina saber científico y error y que, en definitiva, cada cultura o matriz conceptual constatable ha de ser estudiada en sí

"Para Marx, las ideologías serán 'enmascaramientos' de la realidad, ideas falsas que su 'comercio material' inspira a los actores sociales y mediante las cuales la clase dominante 'oculta' sus verdaderos propósitos. La ideología se opone así al saber real, al conocimiento positivo de la realidad"

misma, conforme a las reglas inmanentes de validez. Es obvio —concluye Rodríguez Aramberri— que la aceptación de este punto de partida convierte la pretensión ilustrada en un contrasentido y abre el camino a la imposibilidad de distinguir entre saber y no saber, así como conocer las causas que enfrentan a cada uno de estos complejos intelectuales.

En este repaso histórico hemos recogido acepciones distintas de la misma palabra, que responden a formas de pensar también distintas y a tradiciones filosófica incluso contrapuestas. El sociólogo, afirma Berger (1986), puede aportar una cosa muy sencilla: la conciencia de que todas las cosmovisiones son construcciones sociales, absolutamente todas. Al definir el tema que es objeto de nuestro estudio, este autor dice que hablamos de ideología cuando una idea determinada está al servicio de unos intereses creados. Muy frecuentemente las ideologías deforman sistemáticamente la realidad social, a fin y efecto de poder intervenir donde más les conviene, cumpliendo así una doble función: de una parte justifica la actuación del grupo a cuyos intereses creados sirve; y de otra, interpreta la realidad social de tal manera que la justificación anterior aparezca como plausible, como susceptible de ser creída.

En realidad, lo que se intentaba explicar mediante el concepto de ideología no es más —ni menos tampoco— que el intento de encontrar la explicación a las motivaciones concretas que suponen las creencias, el mundo de las ideas motrices que influyen sobre la conducta de las personas, tanto de forma individual como colectiva. La humanidad, a diferencia del resto de especies de animales superiores, actúa impulsada por motivos no meramente fisiológicos o psicoafectivos; actúa de acuerdo con pulsiones de carácter “racional”, incluyendo bajo este concepto todo aquello que se puede pensar, “racionalizar”, traducir en lenguaje. Existen, por tanto, en el actuar humano, acciones mediatisadas por signos diversos que podríamos denominar en su sentido más amplio *lenguajes*; ideas o conjuntos de ideas que mueven a la acción tanto individual como colectiva. Los psicólogos no acaban de ponerse de acuerdo sobre la forma concreta de actuar del lenguaje y de las ideas sobre la conducta, y éste no es naturalmente el lugar para iniciar una discusión que, hoy por hoy, aún acaba en el terreno de los grandes principios filosóficos. Podemos decir, sin embargo, que la ideología junto con todo lo que con ella se relaciona, pasa por lo que en terminología de Vigotski se denominaría la *mediación semiótica de la mente*. El problema



DOVER PUBLICATIONS

estriba en delimitar hasta qué punto y de qué forma estos procesos de carácter simbólico actúan, tanto en el plano individual como en el colectivo y nos permiten explicar el comportamiento social, es decir, el comportamiento de los sujetos de la acción social. Y todo ello teniendo en cuenta que estos mismos procesos simbólicos son también, a la vez, una creación social y que han surgido, como toda conducta humana, en el seno de determinados contextos históricos y que, por tanto, responden también a determinados parámetros culturales.

M. W. Apple (1986:33 y ss.), coincidiendo con casi todo el mundo en la dificultad de acotar el significado del concepto de ideología, resume excelentemente este tema, basándose en McClure y Fisher: "Casi todo el mundo parece aceptar que se puede hablar de la ideología haciendo referencia a algún tipo de "sistema" de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social, pero aquí termina el acuerdo. Las interpretaciones difieren con respecto al *alcance* o gama de los fenómenos que son presumiblemente ideológicos y con respecto a la *función*: lo que las ideologías hacen realmente por las personas que las 'tienen'. Las interpretaciones sobre el alcance de la ideología son muy variadas. Los fenómenos que se incluyen bajo ella pueden agruparse al menos en tres categorías: 1) justificaciones o racionalizaciones muy específicas de las actividades de unos grupos ocupacionales particulares e identificables (por ejemplo, ideologías profesionales); 2) programas políticos y sociales de mayor amplitud; y 3) visiones globales del mundo, perspectivas, o lo que Berger y Luckmann y otros, han llamado *universos simbólicos*.

Funcionalmente, la ideología ha sido evaluada históricamente como una forma de falsa conciencia que distorsiona la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, tal como dice Geertz, también ha sido tratada como "sistemas de interacción de símbolos" que proporcionan el modo primordial de hacer que "sean significativas unas situaciones sociales que de otro modo serían incomprendibles" (1), es decir, como creaciones inevitables que son esenciales y que funcionan como convenciones compartidas de significados destinadas a hacer comprensible una compleja realidad social.

Evidentemente, estas distinciones entre la función de la ideología no son más que tipos ideales, polos entre los cuales entran la mayoría de las posiciones sobre lo que es



DOVER PUBLICATIONS

la ideología y lo que hace. Ambas posiciones típicas e ideales surgen de tradiciones, sin embargo, y tienen sus impulsos modernos. La primera, que ha recibido el nombre de "teoría del interés" de la ideología, enraizada en la tradición marxista, considera que el papel primordial de la ideología es la justificación de los intereses de grupos económicos y políticos contendientes o de cualquier otro grupo. La segunda visión, en la tradición de la "teoría de la tensión", y que tiene a Durkheim y Parsons como impulsos más conocidos, suele considerar que la función más importante de la ideología es su papel de proporcionar significado a las situaciones problemáticas, proporcionando así una útil "definición de la situación" y haciendo posible de este modo la actuación de los individuos y los grupos.

Incluso con estas orientaciones tan divergentes, parece existir una acuerdo común entre aquellos que se interesan por el problema de la ideología en torno a tres rasgos distintivos: la legitimación, el conflicto de poderes y un estilo especial de argumentación. McClure y Fischer (2) describen con gran claridad cada una de estas características:

1. Legitimación. Los sociólogos parecen aceptar que la ideología se ocupa de la legitimación, es decir, de la justificación de la acción del grupo y su aceptación social (...).

2. Conflicto de poderes. Toda la literatura sociológica vincula la ideología a los conflictos existentes entre las personas que buscan o tienen el poder (...).

3. Estilo de la argumentación. Muchos autores observan que una retórica muy especial caracteriza a la argumentación que tiene lugar en la esfera de la ideología".

Es evidente, en fin, que el concepto de ideología es suficientemente complejo como para no ser utilizado de forma simplista, ni como mera arma arrojadiza para eliminar al contrario. Lo que sí cabe es precisar el uso, sentido y acepción que se da al término, describiendo el alcance y la función que tiene en cada contexto.

"La doctrina del final de las ideologías es una tesis que pretende transmitirnos el mensaje de que todos los problemas políticos de las sociedades modernas tienen soluciones puramente técnicas, es decir, científicas. La ideología es así sustituida por la ciencia y por las soluciones técnicas"

Ideología y educación

Intentaremos ahora estudiar las relaciones que se establecen entre ideología y educación. Observaremos la utilidad de analizar las conexiones e implicaciones mutuas del hecho educativo desde la perspectiva de la ideología y de comprobar hasta qué punto los sistemas educativos modernos responden a determinados planteamientos ideológicos, diferentes de otros

*“Existen, en el actuar humano, acciones mediatisadas por signos diversos que podríamos denominar, en su sentido más amplio, **lenguajes**: ideas o conjuntos de ideas que mueven a la acción tanto individual como colectiva”*

que dominan en formaciones sociales anteriores a la nuestra. Por último, intentaremos aclarar de qué manera la educación es el instrumento de transmisión de determinados planteamientos ideológicos y cómo estos planteamientos se difunden mediante los sistemas modernos de enseñanza. Con este fin, describiremos las aportaciones que durante los últimos decenios han hecho algunos de los principales sociólogos de la educación.

Cuando hablamos de educación —supongo que a estas alturas ya habrá quedado bastante claro— no hablamos de una simple palabra ni de un concepto abstracto. Hablamos de las formas concretas en que esta se organiza en nuestras sociedades. Hablamos de las formas de transmisión de conocimientos y de actitudes, de cultura y de formas de comportamiento, de sistemas organizados con finalidades explícitas e implícitas. Es preciso, por tanto, intentar ver el porqué de su existencia y a qué finalidades y objetivos responde, a favor de quién actúa, cómo lo hace y por qué.

En sociedades complejas como las nuestras, donde hay una división del trabajo, técnica y social, hacen falta mecanismos de transmisión de conocimientos y de legitimación que respondan a la compleja organización sobre la que se apoyan. Los sistemas educativos satisfacen en gran medida estas necesidades. Son elementos básicos para la reproducción de la sociedad en la medida en que transmiten unos determinados saberes y creencias, unos conocimientos, unos conceptos, unas ideas, unas formas de re-

presentar, de interpretar y de entender la realidad. Y esto lo realizan de maneras determinadas, con formas de organización concretas que implican al mismo tiempo la clasificación y ordenación de los individuos que a ella se ven así sometidos. En definitiva, los sistemas educativos, incluyendo la educación no formal, cumplen funciones específicas explícitas e implícitas que contribuyen a la reproducción del sistema social del que forman parte.

Los sistemas educativos modernos nacen como el fruto de la organización social que exige la nueva concepción que emerge con la revolución industrial y con el hundimiento del sistema feudal. El Antiguo Régimen se caracterizaba por una organización social basada en la cosmovisión religiosa judeocristiana y en una estructura social rígida que provenía de una organización feudal de señores y vasallos establecida con criterios de carácter jurídico y teológico. Frente a esta concepción surge la idea de un individuo libre, igual ante la ley, amo y señor de su propio destino y capaz de situarse por sus propios medios en el lugar que logre alcanzar en una sociedad que no reconoce otro valor que el del mérito individual y el de la riqueza.

Si la idea de la trascendencia y la promesa de una vida mejor, eternamente beatífica, garantizada por una divinidad que premia a los buenos y castiga a los malvados, sirven para justificar, en último término, la rigidez de una estructura social en la que el señor y el siervo poseían esta condición por designio divino, en una sociedad donde los hombres y las mujeres ocupan también posiciones sociales

desiguales, pero en la que teóricamente son libres e iguales, donde la religión no es ya la

suprema justificación del orden social, ha de haber otras ideas y otras justificaciones que expliquen y argumenten las desigualdades. Se da por descontado que en el paso de una forma de organización social a otra hay siempre residuos históricos de las anteriores formas dominantes de entender el mundo, pero toda forma

de organización social, como entidad compleja que es, tiene una forma específica —un conjunto si se quiere— dominante. A ello nos referimos cuando hablamos de ideología dominante: a esa forma de entender la realidad, a ese conjunto de ideas, creencias y actitudes que, aceptadas mayoritariamente, constituyen la manera de pensar, de entender la realidad, de ver las cosas que tienen los individuos, las personas, los grupos que integran una clase social, la sociedad en general, y que, en definitiva, condicionan su actuación, su conducta y sus formas de comportarse en un contexto social determinado.

Así pues, a diferencia de lo que pasaba bajo el régimen feudal donde las personas tenían una ubicación social determinada por el nacimiento —el hijo del siervo sería siervo “por naturaleza”

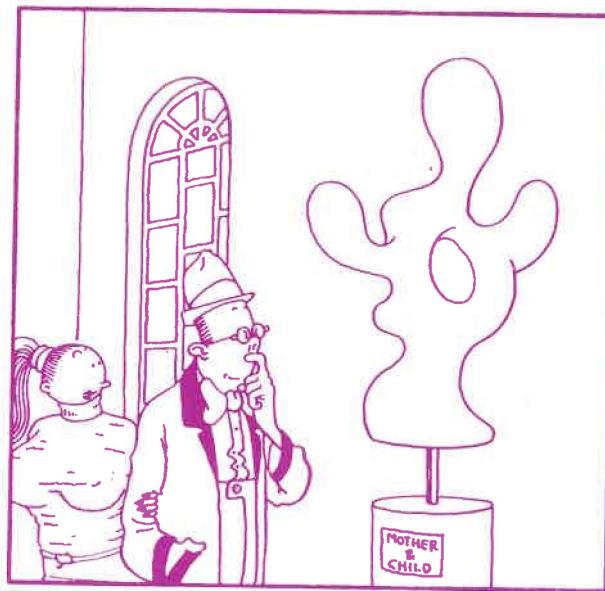


y el hijo del noble tendría sangre azul por el mismo motivo—o, lo que es lo mismo, “por voluntad divina”, en las sociedades modernas, hijas de la pujanza de la burguesía, se tiene otra concepción de la humanidad: a la vez que la libertad de comercio surge la idea de que las personas son libres e iguales. Este igualitarismo teórico en unas sociedades donde la desigualdad real es, por otra parte, manifiesta y configura una estructura de clases con intereses diferentes e incluso contradictorios requiere unas justificaciones ideológicas y una organización social que contribuya a mantenerla y a reproducirla, ya que de otra forma no podría sobrevivir. Los sistemas educativos modernos son parte de estas sociedades y, como tales, herramientas esenciales en el mantenimiento de esta organización social no igualitaria. Es necesario que, conjuntamente con los sociólogos que han estudiado este tema, analicemos cómo aquéllos contribuyen a la supervivencia de nuestras sociedades y qué papel juega en este sentido la ideología.

La sociología ha intentado explicar, especialmente tras el desarrollo que han tenido determinadas áreas como la Sociología del Conocimiento, las bases ideológicas sobre las que descansa la actual organización de las sociedades modernas. Naturalmente, estos análisis se han centrado también en el entorno educativo en su calidad de hecho social. La educación universal, entendiendo como tal la educación escolar dirigida a toda la población, era ya una aspiración de los ilustrados e, incluso, de pensadores y políticos anteriores, pero no se convierte en realidad hasta el advenimiento de las sociedades más avanzadas, prácticamente hasta el siglo XX. Es, en consecuencia, un hecho histórico reciente que se relaciona con el nacimiento de nuevas formas de organización social y de producción.

Desde un punto de vista sociológico se pueden analizar las relaciones y los vínculos que los sistemas educativos tienen con el resto de los sistemas sociales y observar las imbricaciones y dependencias mutuas, así como las contradicciones que pueda haber entre ellos... Cuando todo esto se intenta hacer en el ámbito de la educación, y en relación con la ideología, conviene fijarse al menos en tres aspectos esenciales:

1. Cuáles son los planteamientos ideológicos que hay tras el nacimiento de los sistemas educativos actuales, a qué formas de entender el mundo responde la organización social que los vertebral y cómo se ha llegado a la constitución de esta formación ideológica.



2. Qué representan los sistemas educativos en el conjunto del sistema social, qué papel cumplen como elementos de legitimación y justificación del propio sistema, cómo lo hacen y por qué.

3. Qué hacen los sistemas educativos en lo que se refiere a la producción, reproducción y difusión de los planteamientos ideológicos y cómo lo hacen o, mejor dicho, de qué manera intentar realizar estas operaciones.

Concepciones clásicas: consenso versus conflicto

Si hacemos un breve resumen de los diferentes análisis que se han realizado desde la sociología de eso que hemos convenido en denominar educación, lo primero que constatamos es que hay muchos puntos de controversia a la hora de entender su significación que responden, sin duda, a perspectivas teóricas —pero seguramente también ideológicas— a menudo diferentes e incluso contradictorias.

Introduciremos aquí una cuestión delicada y, naturalmente, polémica que trasciende sin duda el tratamiento del tema que estamos abordando: el saber hasta qué punto son posibles las ciencias sociales o, si se quiere y más modestamente, el saber hasta qué punto la ideología altera y contamina la científicidad de la ciencia social, por no entrar en la polémica sobre si el científicismo constituye la ideología de nuestro tiempo o, incluso, de acuerdo con determinadas posiciones radicales, si lo es el mismo saber científico. Naturalmente, ape-

nas podemos aquí esbozar el tema ya que constituye una problemática que afecta a la misma fundamentación epistemológica de todo el saber contemporáneo, objeto específico por autonomía de la Filosofía o de la Sociología del Conocimiento. Aclararemos, no obstante, que a nuestro juicio el saber positivo tiene una consideración completamente diferente al de la ideología y a la de cualquier otra forma de conocimiento.

Durkheim (1975), después de discutir diversas definiciones de pensadores anteriores, llega a la siguiente formulación: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han adquirido el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desplegar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al cual está específicamente destinado”. Y añade a continuación: “De la definición

anterior resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la nueva generación". Es decir, a Durkheim le interesa considerar el concepto en la dimensión más genérica para llegar a la conclusión de la dimensión social, peculiar y exclusiva que, en su opinión, permite crear en el hombre un ser nuevo. Este ser no es nada más que aquello que las demandas sociales le exigen: cada cultura produce los hombres que necesita y la educación será interpretada en función de estas necesidades.

Encontramos así, en esta definición y en toda la obra del sociólogo francés, la idea de que la educación es un instrumento imprescindible para la continuidad y supervivencia de cualquier sociedad. La educación es entendida como un factor básico de cohesión, idea central en el pensamiento durkheimiano, así como en el de los maestros en los que ha bebido y en que se ha inspirado: Comte, Saint-Simon, Spencer... Según esta orientación, la educación sirve para transmitir e inculcar a las generaciones más jóvenes los valores, las ideas morales y las concepciones ideológicas que los progenitores y la sociedad que les acoge ya poseen. La educación será así un instrumento fundamental para lograr la cohesión y la continuidad que la sociedad necesita. Esta continuidad no se consigue, sin embargo, sin la necesaria solidaridad interna —mecánica en el caso de las primitivas, orgánica en las actuales avanzadas— de cada una de las sociedades. Durkheim, a partir de la concepción orgánica del cuerpo social, basada en el sentido positivista y evolutivo de la historia, no puede prescindir de la idea de que el orden es imprescindible para la supervivencia de cualquier sociedad y de que éste requiere la ausencia de conflictividad. Esta idea central es la que destaca precisamente en su definición de la educación al reforzar estos aspectos de estabilidad y continuismo.

Esta misma concepción será la que regirá el pensamiento y la interpretación que del hecho educativo hará el funcionalismo. Talcott Parsons, principal representante de esta corriente sociológica, destaca la misma idea cuando interpreta el sistema educativo como un medio de integración y de producción de consenso social. La educación, entendida en este caso como un proceso de socialización y de selección, sirve a los intereses sociales y contribuye a situar a cada individuo "en la posición que le corresponde" en la escala social en función de su papel. Parsons teoriza, de acuerdo con lo que acabamos de decir,

"Las ideologías deforman sistemáticamente la realidad social a fin de poder intervenir donde más les conviene, cumpliendo así una doble función: de una parte, justifica la actuación del grupo a cuyos intereses creados sirve y, de otra, interpreta la realidad social de tal manera que la justificación anterior aparezca como susceptible de ser creída"

que la educación adjudica a cada individuo la posición social que le corresponde según sus méritos. En este sentido, la educación juzgaría un papel positivo como refuerzo de la cohesión interna de la sociedad. En consonancia con la *ideología del sueño americano*, la escuela actuaría también como un elemento positivo al seleccionar a los individuos y al situarlos de forma adecuada de acuerdo con sus "capacidades" en el seno de la sociedad.

Parsons afirma que la escuela elemental es la encarnación viva del valor americano de la *igualdad de oportunidades* porque en ella se sitúan los valores de la igualdad de origen y de la diferencia de llegada. Esta diferencia sería consecuencia del mérito personal y de los valores fundamentales del individuo convertidos en capacidades por la escuela. El sistema escolar, pues, sería, de acuerdo con esta concepción, el factor de la diferencia lograda gracias al mérito individual y el medio por el cual la sociedad aseguraría un grado óptimo de distribución de los individuos en la estructura social en virtud de sus capacidades y de sus virtudes personales. Esto tendría como consecuencia la igualdad de oportunidades, base del *consenso* en las sociedades democráticas y expresión del viejo sueño liberal que constituye el paradigma ideológico del *american way of thinking*.

Frente a este tipo de explicaciones encontramos los análisis de Weber y de sus seguidores, que no usan el concepto de sistema social y tienen como unidad de análisis, en cambio, un grupo o una organización concreta considerados en relación con otros grupos u organizaciones con las que están en contacto. Así pues, centran la atención no en el sistema sino en la lucha entre los individuos en el interior de las organizaciones o de las propias organizaciones entre sí para la obtención de intereses diversos de carácter material o ideal. No parten tampoco de la existencia de valores comunes o de la interiorización que de ellos hacen los individuos que asegurarían la integración social según los funcionalistas sino que, por el contrario, la escuela weberiana entiende que la sociedad no es sino una red cambiante de grupos y de organizaciones mantenidos por uno u otro de los siguientes principios: coalición de intereses o dominio y sumisión. El primero de estos principios es el que permite la cohesión en el interior de un grupo pero, como hay también una integración social entre los grupos, se necesita el segundo, el dominio de un conjunto de individuos sobre los otros y, en concreto, la existencia de un aparato organizativo



y coercitivo y de un principio de legitimidad. De esta manera, el cambio no se explica por las tensiones derivadas de una integración incompleta de las partes del sistema, o por las imperfecciones de los procesos de socialización, sino por las luchas de los diversos grupos y organizaciones por la obtención de sus intereses, y también a causa del carácter precario e inestable de los principios de legitimidad y del potencial conflictivo que hay entre los líderes políticos y miembros del aparato organizativo.

En el análisis de la educación, según esta perspectiva weberiana, hace falta, pues, partir también de los conflictos y de los enfrentamientos entre los diferentes grupos sociales, teniendo en cuenta cuáles son los principios de organización de estos grupos. Por descontado, en primer lugar están los de carácter económico, pero tampoco se puede olvidar que, además, hay dos importantes principios de unión de los individuos: uno político-organizativo y otro cultural. En esta línea de argumentación encontramos a autores como Randall Collins, Boudon, Jencks y muchos otros...

Bourdieu y Passeron: la reproducción

Debido a su importante repercusión posterior, y como principales representantes de la *teoría de la reproducción*, analizaremos el caso de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron quienes, en el libro titulado precisamente así, *La reproduction* (1970), intentan hacer un análisis del sistema de enseñanza y de los vínculos que tiene con la estructura de las relaciones entre las clases. En esta obra se intentará un proyecto tan ambicioso como es el de dar cuenta del funcionamiento del sistema de enseñanza francés y al mismo tiempo, el de elaborar de un marco teórico general que pretende ir mucho más allá, dando una explicación de los mecanismos de funcionamiento que sea válida para todos los sistemas escolares. Los autores intentan analizar la actuación del sistema escolar como un elemento de legitimación de los grupos sociales dominantes cuando en la práctica se le presenta bajo la máscara de la neutralidad y de la imparcialidad. Con la introducción de conceptos como los de *arbitrariad cultural* y de *violencia simbólica*, estudian las formas mediante las cuales las clases sociales dominantes imponen su saber como el único saber obvio, cuando en realidad toda la cultura académica es arbitraria. Con esta manera de proceder, aquéllas se aseguran el objetivo primordial de todo grupo hegemónico, que no es otro que el de ejercer su dominio.



DOVER PUBLICATIONS

Bourdieu y Passeron, en un primer ensayo (1966), analizan la diferente relación que los estudiantes, de acuerdo con su origen social, establecen con la cultura académica y cómo esta misma relación hace que alcancen aptitudes distintas al finalizar sus estudios. Después, en *La Reproduction* (1970), muestran cómo el sistema de enseñanza, mediante la *violencia simbólica*, impondrá una *arbitrariad cultural* generadora de un *habitus*, que hará que el éxito escolar sea para quienes están en posesión, por nacimiento, de la "gran cultura". Por tanto, a diferencia de otros sociólogos como Bowles y Gintis y como Bourdieu y Establet, de orientación marxista, Bourdieu y Passeron intentan establecer la independencia del sistema educativo, lo cual les permite demostrar su función ideológica y legitimadora. La conclusión a que llegarán es que el sistema de enseñanza es un elemento básico de reproducción socio-económica, aunque no realice esta función de la forma mecánica, ya que lo que la escuela reproduce, según Bourdieu y Passeron, no es la división del trabajo sino la "*cultura legítima*", definida anteriormente como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detentan el *capital cultural*, por las clases dominantes en definitiva. La verdad es que, pese a su alto grado de abstracción, en esta obra hay muchos elementos válidos para comprender los mecanismos de actuación de formas determinadas de control ideológico que no afectan tan sólo al medio escolar.

Todo el libro, mediante una forma de exposición que nos recuerda los modos escolásticos tradicionales a base de proposiciones axiomáticas seguidas de observaciones explicativas y de proposiciones demostrativas, construye el campo teórico del que, según el título que los autores han escogido, intentan extraer los fundamentos de una *teoría de la violencia simbólica* y, en definitiva, los elementos de elaboración de una teoría del sistema de enseñanza.

El primer axioma, que Bourdieu y Passeron consideran un principio de la teoría del conocimiento sociológico, nos adentra plenamente en la problemática que se quiere aclarar con el concepto de ideología, aunque no se haga ninguna mención explícita a este término: "0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se fundamenta su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de poder" (BOURDIEU y PASSERON, 1970: 44).

"Funcionalmente, la ideología ha sido evaluada históricamente como una forma de falsa conciencia que distorsiona la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, también ha sido tratada como sistemas de interacción de símbolos', como convenciones compartidas de significados"

“La escuela contribuye a la división cultural y social del trabajo y tiene un papel ideológico clave en el mantenimiento y en la justificación de la desigualdad. De esta realidad no se cambia matando al mensajero, por grato que sea el mensaje. Un mensaje que, naturalmente no impide una labor de resistencia ni de transformación”

A partir de este axioma cero continúa la exposición del funcionamiento del sistema de enseñanza y que los autores dividen en cuatro grandes apartados en los que abordarán los temas siguientes:

1. De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica
2. De la autoridad pedagógica
3. Del trabajo pedagógico
4. Del sistema de enseñanza

1. Parten del principio de que toda acción pedagógica es objetivamente una *violencia simbólica* en tanto que imposición de una *arbitrariedad cultural* ejercida por un poder arbitrario. En primer lugar, porque las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario y, en segundo lugar, porque el sistema de enseñanza impone y reproduce la selección arbitraria de determinados significados, inculcados e impuestos de acuerdo con la selección arbitraria que opera objetivamente un determinado grupo o clase social. El sistema de enseñanza, por tanto, lo que hace es imponer una determinada *arbitrariedad cultural*.

Esta *arbitrariedad cultural*, que la relación de clases o grupos de una formación social sitúan en posición dominante, es siempre aquélla que expresa de manera más completa, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos de los grupos o clases sociales dominantes.

2. La acción pedagógica, para su ejercicio, exige la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. En tanto que violencia simbólica que se ejerce mediante un poder de comunicación, sólo puede producir su efecto propio mientras que el poder arbitrario que hace posible la imposición está oculto y la arbitrariedad del contenido inculcado tampoco aparece nunca en su completa verdad.

Las sanciones materiales simbólicas que refuerzan el efecto de una ac-

ción pedagógica tienen una fuerza simbólica mayor cuando se aplican a las clases para las cuales estas sanciones tienen más posibilidades de ser confirmadas por las sanciones del mercado en el cual se constituye el valor económico y simbólico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas. De aquí la especial docilidad escolar de las clases medias, y en especial de aquéllas cuyo ascenso social depende más directamente de la escuela.

3. La acción pedagógica implica el *trabajo pedagógico*, entendido como trabajo de inculcación realizado con una duración suficiente para que produzca una formación duradera, a la que denominaran *habitus*. El *habitus*, por tanto, será el producto de la interiorización de los principios de una *arbitrariedad cultural* capaz de perpetuarse una vez acabada la *acción pedagógica* y con capacidad de perpetuar los principios de la arbitrariedad interiorizada en las prácticas.

La productividad del *trabajo pedagógico* se mide según los grados de transferibilidad del *habitus* que produce: o sea, según la capacidad del *habitus* de generar diferentes prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos diferentes. El *trabajo pedagógico*, por tanto, contribuye a producir y reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en nombre de la cual se ejerce.

El *trabajo pedagógico primario* es un proceso irreversible que produce, en el tiempo necesario para la inculcación, una disposición irreversible. Así, pues, la educación primera que se lleva a cabo en un trabajo pedagógico sin antecedentes produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que se sitúa en el origen de la constitución ulterior de cualquier *habitus*. El grado de productividad de cualquier *trabajo pedagógico* estará, pues, en función del trabajo pedagógico anterior y muy especialmente del *trabajo pedagógico primario*.

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir por los medios propios de la institución aquellas condiciones institucionales cuya existencia y pervivencia son necesarias :

1) para el ejercicio de la propia función de inculcación (*auto-reproducción de la institución*),



2) para la realización de su función de reproducción de una *arbitrariedad cultural* de la cual no es el productor (*reproducción cultural*),

3) y para contribuir a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (*reproducción social*).

Una institución, para ser capaz de producir las condiciones institucionales de producción de un *habitus*, además de conseguir la ignorancia de estas condiciones —su producción de forma no explícita—, necesita dar cuenta de las condiciones genéricas de una acción pedagógica institucionalizada. De ahí que la constitución del trabajo pedagógico como tal sea correlativa a la constitución del sistema de enseñanza. También es necesario garantizar un cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación y capaces de evitar e impedir el ejercicio de trabajos escolares heterogéneos y heterodoxos. Otra necesidad será también la de conseguir las mejores condiciones para excluir, sin prohibiciones explícitas, toda práctica incompatible con la función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos.

La cultura escolar tenderá también a ser una ‘cultura de rutinas’: por ello, el sistema de enseñanza tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea (formación en las mismas instituciones y planes de estudios) y de instrumentos homogeneizados (libros de texto, material escolar, espacios, etc) y homogeneizantes (legislación, inspección, dirección...). Por otra parte, los agentes del sistema de enseñanza están dotados de una autoridad delegada, de una autoridad escolar, y esta ‘legitimidad de la institución’ les dispensa de conseguir y de confirmar la autoridad pedagógica. El funcionamiento del cuerpo docente reafuerza esta idea puesto que no es el cliente quien retribuye directamente al docente, sino otra instancia: el Estado

En un artículo anterior al libro que acabamos de resumir, Bourdieu (1967: 22) afirma que, al igual que la religión en los pueblos primitivos, la cultura dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación entre las personas y, más adelante, añade que “(...) los individuos *programados*, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una cierta disciplina o en una determinada escuela tienen en común un cierto *estilo*, literario o científico, están moldeados según un

mismo modelo (*pattern*); los espíritus así modelados (*patterned*) están predispuestos a mantener con sus semejantes una relación de complicidad y de comunicación inmediata (...). Si se admite que la cultura y, en nuestro caso particular, la cultura avanzada es, en tanto que código común, lo que permite a quienes detentan este código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras, y, recíprocamente, expresar la misma intención significativa para las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la escuela, encargada de transmitir esta cultura, constituya el factor fundamental del *consensus cultural* como participación en una significación compartida que es la condición de la comunicación”.

Y por si no hubiese quedado claro el papel que Bourdieu otorga a la escuela leemos más adelante: “Pero en todo caso los esquemas que organizan el pensamiento de una época sólo pueden ser comprendidos completamente en relación con el sistema escolar, único capaz de consagrarlo y de constituirlo, mediante el ejercicio, como hábitos de pensamiento comunes a toda una generación” (1967: 24).

El resultado de todo este discurso es la ubicación de la escuela en el meollo de su teoría como principal agente que determina el modelado de los individuos (*pattern*, en inglés, para enfatizar el sentido fuerte del término). Bourdieu y Passeron, como ya hemos visto, fundamentan la teoría de la división de la sociedad, su mantenimiento y su legitimación en la *violencia simbólica* ejercida por unas clases sociales sobre

otras. El mantenimiento y la reproducción de esta estructura jerárquica se obtiene, como también hemos visto, a través de la occultación y de la legitimación de esas relaciones de desigualdad y produciendo el espejismo de presentarlas como relaciones obvias y naturales cuando en realidad no lo son ya que son, como todo elemento cultural, un hecho arbitrario. En este hecho la escuela tiene también un papel fundamental ya que en una sociedad de clases, según estos autores, la educación es necesariamente un proceso de *violencia simbólica* que implica la imposición de una “arbitrariedad cultural” que realiza un “poder arbitrario”. Y de acuerdo con esta imposición, la cultura de la clase dominante queda definida como *la cultura*, del mismo modo que *la educación* es algo que se transmite sólo a través del sistema escolar.



La escuela, según este planteamiento, asume una autonomía y un protagonismo de una relevancia extraordinaria con respecto a la reproducción social y, especialmente, en todo lo que se refiere a la reproducción de la estructura de clases. Este hecho sólo es explicable a partir de un planteamiento weberiano del tema, independientemente de la naturaleza del lenguaje que usan estos autores y de una cierta terminología de origen marxista, pese a que hayan sido duramente criticados por otros autores que se reclaman más estrictamente de valores de esta tendencia.

Bourdieu no ha dejado a lo largo de estos años de escribir reiteradamente sobre la escuela y sobre su papel en nuestras sociedades. No hace mucho, en el prólogo a su obra *Noblesse d'Etat* (1989:13 y ss.), reflexionaba del modo siguiente:

“Así pues, la sociología de la educación es un capítulo, y no de los menos importantes, de la sociología del conocimiento y también de la sociología del poder —sin hablar de la sociología de las filosofías del poder—. Lejos de ser un tipo de ciencia aplicada, y por tanto inferior, buena solamente para los pedagogos, que tenían la costumbre de frequentarla, ésta se sitúa en los fundamentos de una antropología general del poder y de la legitimidad puesto que conduce al origen de los “mecanismos” responsables de la reproducción de las estructuras mentales que, precisamente porque les están genética y estructuralmente ligadas, favorecen el desconocimiento de la verdad de estas estructuras objetivas y, a través de ello, al reconocimiento de su legitimidad. Del hecho de que, como hemos establecido en otro sitio (hace referencia a *La distinción*), la estructura del espacio social tal como se observa en las sociedades diferenciadas es el producto de dos principios de diferenciación fundamentales, el capital económico y el capital cultural, y de que la institución escolar, que juega un papel determinante en la reproducción de la distribución del *capital cultural*, y por tanto, en la reproducción de la estructura del espacio social, se ha convertido en un objetivo central de las luchas por el monopolio de las posiciones dominantes.

Había que resignarse a la pérdida del mito de la “escuela liberadora”, garante del triunfo del “achievement” (logro, *en inglés en el original*) sobre la *ascription* (adscripción, *en inglés en el original*), de lo que se ha conquistado sobre lo que se ha recibido, de las obras sobre el nacimiento, del mérito y del don sobre lo heredado y sobre el nepotismo,

“Casi todo el mundo parece aceptar que se puede hablar de la ideología haciendo referencia a algún tipo de “sistema” de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social, pero aquí termina el acuerdo. Las interpretaciones difieren con respecto al alcance de los fenómenos ideológicos y con respecto a su función: lo que las ideologías hacen realmente por las personas que las tienen” (M. W. Apple)



DOVER PUBLICATIONS

para percibir la institución escolar en la verdad de sus prácticas sociales, es decir, como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación. Ruptura tanto más difícil de conseguir y de imponer ya que aquéllos a quienes incumbe, es decir, los productores culturales, son las primeras víctimas —y también los primeros beneficiarios— de la ilusión legitimadora. Basta ver la prisa ansiosa con la que todos los que tiene interés por el inconsciente acojen las empresas de restauración de la Cultura que no tienen otra virtud que adormecer la herida infligida al narcisismo de los privilegiados del *capital cultural* a través de la revelación de los fundamentos banalmente sociales de sus dilecciones distintivas (...). Nada se parece más a las guerras de religión que las “querellas escolares” (...)

Es contra este fanatismo, enraizado en un odio fetichista que trabaja espontáneamente la ciencia social mientras que, obedeciendo en esto como en otras cosas, a su vocación de desnaturalización y de desfatalización, desvela los fundamentos históricos y las determinaciones sociales de los principios de jerarquización y de evaluación a que deben su eficacia simbólica, manifiesta sobre todo en el efecto de destino ejercido por los veredictos escolares, al hecho de que ellos se viven y se imponen como absolutos, universales y eternos”

Estemos o no de acuerdo con su obra, lo que no podemos negar es que la de Bourdieu y Passeron ha sido una de las teorías que, desde el punto de vista sociológico, ha tenido más difusión y que más controversia han suscitado entre los analistas del sistema escolar en las últimas décadas. Por todo ello, por su interés y originalidad, su referencia es ineludible.

El principal problema que plantea sin embargo una teoría tan acabada es el de cómo romper el círculo vicioso e iluminar una realidad que se resiste a encerrarse en una concepción tan acabada. Porque la realidad social, pese a todo, se mueve y su característica principal es el dinamismo y el cambio, tal vez cabría hacer una lectura que la exposición peculiar de estos autores dificulta a primera vista y entender que su teoría no es tan cerrada ni global que no permita una conversión del círculo en espiral prospectiva, o en zigzag entrecruzado por las contradicciones, por mucho que la metáfora de los pelícanos del prólogo y el propio término de *reproducción* comporten ecos deterministas.

La verdad es que, pese a su abstracción, en esta obra hay muchos elementos válidos

para comprender los mecanismos de actuación de formas determinadas de control ideológico y, sobre todo, del papel ideológico que juega el propio sistema escolar.

La crítica del industrialismo y del productivismo

Otro enfoque interesante, surgido a finales de la década de los sesenta y que se refiere al vínculo entre escuela e ideología, es el de los que preconizan la desescolarización. Entre los autores más conocidos de esta tendencia están Ivan Illich y Everett Reimer. Las tesis de estos analistas son, pese a la agudeza de algunos de sus planteamientos, enormemente reduccionistas y, desde el momento en que sitúan a la escuela en el centro del análisis social, resultan también más radicales en lo que se refiere a las soluciones que postulan: la destrucción del actual sistema escolar. Como reformadores sociales que también desean ser, están ligados a movimientos cristianos vinculados con la teología de la liberación y, en el ámbito de la pedagogía, cercanos a los planteamientos del Freire de la *pedagogía del oprimido*.

En su libro sobre la muerte de la escuela, Everett Reimer (1970) hace, en primer lugar, una dura crítica de la sociedad tecnológica caracterizándola como derrochadora, desigual y socialmente injusta. En este contexto, presenta a la escuela como principal transmisora de la ideología de esta sociedad. Opina que esta institución se ha convertido en la iglesia universal de la sociedad tecnológica y que con la transmisión de esta ideología moldea el espíritu de los hombres porque la aceptan y con esta aceptación les concede proporcionalmente el estatus social.

Reimer distingue claramente entre lo que son las escuelas y lo que hacen con el objetivo de poner de relieve que las funciones sociales que realizan son funciones necesarias. Su argumento, sin embargo, intenta demostrar que la escuela cumple incorrectamente estas funciones y que, en consecuencia, han de encontrarse alternativas. Define la escuela, no sin ironía, como una institución que exige la asistencia a clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que cursan el estudio de currículos formales. No obstante, afirma Reimer, como creadora de realidad social que es, no se limita a los niños, también crea maestros. La asistencia obligatoria y las paredes del aula aseguran las dimensiones de tiempo y espacio que implican que el cono-



DOVER PUBLICATIONS

**"Cuando
hablamos de
educación
hablamos de
las formas de
transmisión de
conocimientos
y de actitudes,
de cultura y
de formas de
comporta-
miento, de
sistemas
organizados
con finalidades
explícitas e
implícitas. Es
preciso, por
tanto, intentar
ver el porqué
de su
existencia y a
qué finalidades
y objetivos
responde, a
favor de quién
actúa, cómo lo
hace y por
qué"**

cimiento puede ser el resultado de una fabricación y que los niños tienen asignados un tiempo y un lugar. Durante la infancia residen en casa y cuando están en edad de ir al jardín de infancia comienzan a vivir en la escuela durante algunas horas del día. El número de horas aumenta con la edad hasta que el colegio se convierte en el *alma mater*, madre sagrada y espiritual y útero social en el cual el niño crece y del cual finalmente es expulsado hacia el mundo de los adultos.

Cuando describe cómo trabajan las escuelas, Reimer afirma que éstas ocultan un currículo mucho más importante que el que dicen enseñar. El objetivo de este currículo oculto es propagar los mitos sociales, aquellas creencias que distinguen una sociedad de otra y que las mantienen unidas. Cuatro mitos, según este autor, juegan un papel prominente en nuestras sociedades: la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso y la eficacia.

1. Según los mitos de las sociedades modernas, todos los hombres tienen las mismas posibilidades de realizar sus ambiciones de acuerdo con sus capacidades. Este mito afirma que todos los niveles y todos las ramas de la escolarización están abiertas a todos en igualdad de condiciones y que la dedicación y la capacidad de cada estudiante son las únicas limitaciones. Este mito proclama también que los empleos y los diferentes estratos están abiertos a cualquiera que tenga el suficiente empeño y realice la tarea que le corresponde. La escuela recibe cada vez más reconocimiento como la principal vía que conduce a los empleos y a los estatus sociales, y esto con una total correspondencia con el mito de la igualdad de oportunidades, según el cual el progreso de cada individuo depende única y exclusivamente de sus cualidades personales cuando en realidad todo progreso se produce a costa de otro en una sociedad con una estructura piramidal. Lo que induce a creer en la igualdad de oportunidades o a actuar como si se creyese en ella, cuando de hecho no existe, es la progresión ritual del escalonamiento: la escala escolar, la escala de la promoción en los empleos, la escala de los ingresos, la escala en el *estatus* social... La progresión ritual del ascenso es precisamente lo que induce a las personas a creer en este mito de la modernidad que es la igualdad de oportunidades.

2. La ideología de la libertad proclama que todos los hombres poseen ciertos derechos inalienables pero la verdad es que la libertad disminuye en el mundo. ¿Qué es por

"Los sistemas educativos son elementos básicos para la reproducción de la sociedad en la medida en que transmiten unos determinados saberes y creencias, unos conocimientos, unos conceptos, unas ideas, unas formas de representar, de interpretar y de entender la realidad"

tanto lo que sustenta la existencia de esta creencia? Principalmente los rituales del proceso democrático. Con pocas excepciones, los únicos capaces de ejercer la libertad ofrecida por el procedimiento democrático son aquéllos que conocen las reglas del juego y lo saben jugar, y aquéllos que aun discrepando ya se encuentran en posiciones privilegiadas. El procedimiento democrático, tanto en la escuela como en la sociedad, ayuda a las personas a aceptar la discrepancia entre la supuesta libertad y el dominio y la sumisión reales.

3. De acuerdo con el mito del progreso, nuestra situación mejora día a día y seguirá mejorando sin que se observen límites posibles referidos al alcance o al grado de mejoras que están por venir. Los hechos, sin embargo, nos dicen que estamos al borde del límite. Quienes no desean afrontar los hechos afirman que los problemas se resolverán mediante nuevos descubrimientos e inversiones. No obstante, lo cierto es que los límites existen: la tierra, la población humana y la naturaleza humana son limitadas; el progreso, por el contrario, es ilimitado.

La investigación se encuentra tan relacionada con la escuela que, como consecuencia, afecta más a los estudiantes que a la población en general: el conocimiento del día anterior se vuelve automáticamente obsoleto. La verdadera educación, sin embargo, y la verdadera investigación son procesos continuos vinculados al trabajo: integran todo lo que es nuevo en el seno de lo que es viejo y eso sólo es posible hacerlo en el proceso de trabajo mediante el descubrimiento y la aplicación de lo que es nuevo.

4. El mito de la eficacia sostiene que el hombre moderno ha solucionado los problemas de la producción gracias a una organización eficaz. Hay, sin embargo, numerosos empleos y actividades de dudoso valor, y también numerosas mercancías que también lo son. La gente se opone a esta situación en grados diversos. No se trata de que el trabajo invertido en produ-

cirlas o en distribuirlas sea malo, ni que tenga en sí mismo un valor dudoso. Se trata de que el valor del trabajo depende del producto.

Hace mucho tiempo —afirma Reimer— que las escuelas han aprendido que la manera de evitar que los niños piensen es manteniéndolos ocupados. Ésta es también la manera de salir al paso de los ataques contra la eficacia de la escuela. Y señala que el *currículo oculto* de la escuela es peligroso porque apuntala la creencia en una sociedad enferma —una sociedad dedicada al consumo competitivo que asume que el hombre se desvive por consumir y que para consumir incesantemente se ha de adaptar él mismo al engranaje de la producción sin fin—. Toda la teoría de la escolarización —según Reimer— se basa en el supuesto de que aplicando los métodos de la producción al aprendizaje lo que se obtiene es aprendizaje cuando en realidad lo que se obtiene es aprender a producir y a consumir sin que nada fundamental cambie. Como instrumentos para aprender a adaptarse a las cambiantes circunstancias, los métodos de producción resultan ridículos. La participación en el rito escolar es la forma principal utilizada porque nuestra atención no se preocupa por la necesidad de distinguir entre estos dos tipos de aprendizaje.

Más adelante comenta Reimer que la escuela ha prestado un servicio fundamental a la consolidación de los nuevos estados-nación que fueron surgiendo del naufragio de los diferentes imperios. Las escuelas —opina Reimer— sirven también a las élites de estas nuevas naciones, permitiendo el acceso a la política internacional, a la economía y a la cultura. A pesar de todo, esto no explica la popularidad internacional de que goza la educación masiva. Es posible rastrear históricamente las verdaderas razones hasta llegar a las dos explosiones escolares previas —la que sucedió bajo Alejandro El Grande y la jesuítica—. Ambas tuvieron lugar en el momento en que los sistemas de valores tradicionales corrían peligro. En la actualidad la situación es semejante pero en esta ocasión los valores involucrados son mucho más básicos que los de la Hélade o los de la Europa medieval. Actualmente lo que se cuestiona son los supuestos de una sociedad basada en la jerarquía del privilegio. La tecnología que invalida estos supuestos ha creado el antídoto para sus propios efectos: un sistema escolar que promete el acceso universal a las mercancías pero que de hecho lo niega.

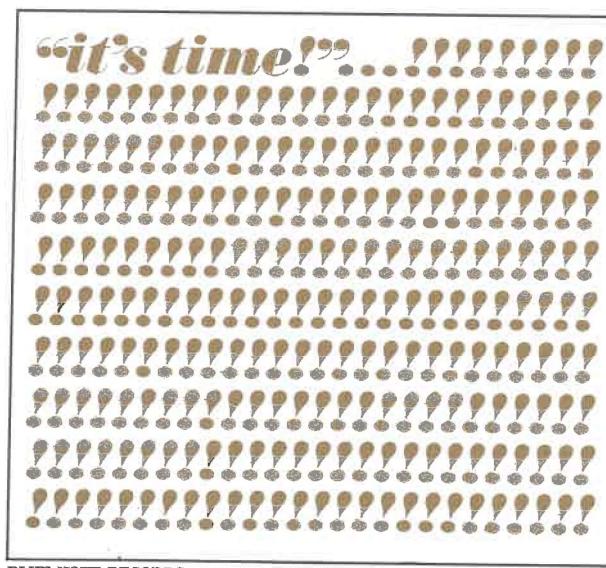
Las instituciones modernas —continúa Reimer— han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre



estas instituciones la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológicos, en las ideas de que todo aquello que se ha consumido ha de ser producido y en que se ha de consumir todo aquello que se produce. Se convierten en mercancías no solamente los bienes sino también los servicios y el conocimiento. La escuela celebra los rituales que reconcilian los mitos y las realidades de una sociedad que sólo aparentemente pretende ser para todos y prepara a las personas para desempeñar papeles especializados en instituciones especializadas seleccionándolas y moldeándolas tanto en habilidades como en valores. A causa de la propia estructura jerárquica, la escuela acostumbra a aceptar una única jerarquía integral compuesta por el poder y el privilegio y habilita a las personas para la participación en otras instituciones condenando a aquellas que no satisfacen los requisitos escolares.

A medida que el abastecimiento de las necesidades humanas se institucionaliza, según Reimer, las instituciones definen el producto particular y controlan su acceso. Estas instituciones, progresivamente, 1) definen el producto o servicio que satisface la necesidad (por ejemplo, las escuelas definen la educación como escolarización); 2) inducen a la aceptación de esta definición (por ejemplo, se persuade a la gente para que identifique educación y escolarización); 3) excluyen a parte de la población que necesita ese producto o servicio (por ejemplo, en cierto nivel, las escuelas sólo están disponibles para algunas personas) y 4) se apropián de los recursos disponibles para satisfacer las necesidades (por ejemplo, las escuelas agotan los recursos existentes para la educación). Estas generalizaciones son válidas tanto en el caso de la educación como en el de la salud, el del transporte y el de otras necesidades humanas.

Reimer extiende su crítica a toda la sociedad tecnológica consumista, dentro de la cual la escuela ejerce el papel de iglesia universal al incorporar y transmitir su ideología. Pero hay más todavía: las escuelas, según él, causan un daño político fundamental que radica en el hecho de que ofrecen la oportunidad educativa únicamente de acuerdo con el privilegio existente mientras que aparentan lo contrario. En consecuencia, no es raro que su propuesta sea acabar con una institución como la escuela, inservible ya para los objetivos para los que fue creada y útil tan sólo para la generación de desigualdades sociales.



La concepción marxista

Otra corriente de análisis es la que parte del marxismo. Dentro de esta perspectiva comenzaremos por Gramsci de quien, a causa de la originalidad y potencia teórica de sus planteamientos y de su actitud crítica, un gran número de autores se declaran seguidores. El concepto clave para entender la cuestión ideológica según Gramsci es el de *hegemonía*, entendida como creación de un nuevo sentido común mediante el cual una clase social ejerce la capacidad de articular a otros grupos sociales con los suyos propios a través de la lucha ideológica. En definitiva, no es otra cosa que la adopción por *consenso* de los intereses de una clase social que hacen otros grupos o clases sociales. La hegemonía se construye, pues, a partir del consentimiento de los diferentes grupos y no por medio del dominio. La política, de esta manera, versará no sólo sobre el dominio sino también sobre la creación de una nueva cultura. La consecuencia es que la realización y

el mantenimiento de un nuevo estado, de una nueva relación de poder entre las clases, contiene siempre como elemento importante una dimensión educativa.

Según Gramsci, la causa del fracaso de la clase obrera radica en la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Esta reproducción de la división entre el ámbito manual e intelectual comporta que la clase trabajadora asuma una falta de hábitos y cualificaciones culturales necesarios para el estudio, lo cual conduce a muchos trabajadores a aceptar y le-

gitimar la ideología del fracaso porque han llegado a aceptar la división entre los *expertos* y los *ejecutores*, considerando que es algo *natural* y no un hecho *arbitrario* y socialmente impuesto. Frente a esta situación, Gramsci propugna que la clase obrera ha de tomar las riendas de la educación y que ésta debería realizarse en los mismos escenarios de la producción de forma que una de las tareas fundamentales del Partido Comunista, en su calidad de *intelectual orgánico* de la clase obrera, es la de impulsar todo tipo de formas de producción cultural convirtiendo así la educación en una preparación para el liderazgo y, por consiguiente, para el ejercicio de la hegemonía del proletariado.

A partir de planteamientos basados en el marxismo estructuralista, Louis Althusser, a finales de los sesenta, formula la teoría sobre los *aparatos ideológicos del Estado*. Con este nuevo concepto, Althusser intenta completar la teoría marxista del Estado y por ello establece la diferencia, dentro del Estado, entre el Aparato (represivo)

del Estado, que funciona de forma prioritaria mediante la violencia, y los Aparatos Ideológicos del Estado, a los que define como "un cierto número de realidades que se presentan al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas" (Althusser, 1974) que, a diferencia del Aparato del Estado que está unificado y pertenece al dominio público, conciernen fundamentalmente al dominio privado y funcionan mediante la ideología.

La utilización de la violencia y de la ideología no es exclusiva de uno o de los otros sino que el Aparato del Estado utiliza la represión de forma dominante, aunque necesite la ideología, y viceversa: los Aparatos Ideológicos del Estado necesitan para su funcionamiento en la represión aunque sea en última instancia. Ello permitirá una combinación sutil de ambos en la medida en que se complementen y requieran mutuamente. No hay ninguna clase, afirma Althusser, que pueda tentar de forma duradera el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo la hegemonía sobre los Aparatos Ideológicos del Estado.

Entre estos últimos Althusser cita el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información y el cultural. Lo que permite unificar su diversidad no es otra cosa que lo que permite su funcionamiento, la ideología, ya que, a pesar de la diversidad y de las contradicciones, ésta opera siempre unificada de hecho por la ideología dominante que no es otra que la de la clase dominante. Althusser deja muy claro que los Aparatos Ideológicos del Estado son el escenario donde se produce la lucha de clases, porque la clase en el poder no puede imponer en ellos de forma tan fácil su voluntad como en el Aparato (represivo) del Estado y, por eso mismo, es allí donde esta dialéctica se da de forma mucho más encarnizada.

De todos los Aparatos Ideológicos del Estado, en el período precapitalista, la Iglesia, por las funciones que ejercía y por la diversidad e importancia de sus tareas, era el *aparato ideológico del Estado dominante*. No obstante, con el establecimiento de la hegemonía burguesa, el Aparato Ideológico del Estado que, según Althusser, se erigió en posición dominante en las formaciones capitalistas desarrolladas como consecuencia de una violenta lucha de clases política e ideológica es el *aparato ideológico escolar*. De hecho, afirma, la pareja familia/iglesia ha sido sustituida por la pareja familia/escuela. La función dominante, aunque no se preste demasiada atención a su música por lo silenciosa que es, le corresponde a la escuela:

"Surge la idea de que las personas son libres e iguales. Este igualitarismo teórico en unas sociedades donde la desigualdad real es manifiesta y configura una estructura de clases con intereses diferentes e incluso contradictorios requiere unas justificaciones ideológicas. Los sistemas educativos modernos son herramientas esenciales en el mantenimiento de esta organización social no igualitaria"



"La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Escuela Maternal y ya desde entonces, tanto con métodos nuevos como con métodos arcaicos, les inculca durante años, precisamente durante los años en los que el niño es extremadamente *vulnerable*, acorralado entre el aparato del Estado familiar y el aparato del Estado escolar, distintas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura...) o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía...). Más o menos, en el sexto año, una enorme masa de muchachos van a parar al mercado de trabajo: son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolarizada continúa y sigue un poco más adelante para quedarse a mitad del camino y ocupar el lugar de los empleados, de los pequeños y medianos funcionarios, de los pequeñoburgueses de toda clase. Una última parte llega a la cumbre, bien para caer en un semiparo intelectual, bien para convertirse, además de en 'intelectuales del trabajo colectivo', en agentes de la explotación (capitalistas, ejecutivos...), en agentes de la represión (policías, políticos, burócratas...) y en profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son 'laicos' y convictos" (Althusser, 1974).

Naturalmente, la escuela no se encuentra sola en la ejecución de esta tarea. Cuenta con la ayuda de los otros aparatos ideológicos para completarla e incluso con el Aparato del Estado. Pero hay más: Althusser afirma que "es mediante el aprendizaje de algunas habilidades incluidas en la inculcación masiva de la clase dominante como tienen lugar mayoritariamente las *relaciones de producción* de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de los explotados con los explotadores y de los explotadores con los explotados. Los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están, naturalmente, encubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutral, sin ideología (ya que es laica), donde maestros respetuosos de la 'conciencia' de los niños que les son encamados (confiadamente) les hacen aceptar la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos a través del propio ejemplo, de los conocimientos, de la literatura y de sus virtudes 'salvadoras'" (Althusser, 1974).

Ante la acusación de funcionalismo que se le hizo desde diversas posiciones, Althusser, en un escrito posterior, puntualiza su tesis sobre los Aparatos Ideológicos del Estado reivindicando como concepto central de su teoría la lucha de clases. "La ideología dominante nunca es un hecho consumado de la lucha de clases que escape a la lucha de clases" (Althusser, 1978), precisa argumentando que los Aparatos Ideológicos del Estado son simultáneamente el resultado de una dura y muy larga lucha de clases, fruto, en primer lugar, de una lucha externa contra la antigua aristocracia agraria y contra la clase obrera y, en segundo lugar, también y al mismo tiempo consecuencia de una lucha interna destinada a superar las contradicciones de las fracciones de la propia clase burguesa para conseguir su unificación como clase dominante. Éste último será siempre un proceso inacabado porque la clase dominante no llega nunca a resolver totalmente las propias contradicciones, fruto de la misma lucha de las clases. "Por todo esto —afirma Althusser— se puede extraer de esta primera tesis acerca de la primacía de la lucha de clases sobre la ideología dominante y sobre los Aparatos Ideológicos del Estado una segunda tesis que es consecuencia directa de la anterior: los Aparatos Ideológicos del Estado son necesariamente el lugar y el marco de una lucha de clases general que domina la formación social en su conjunto. Si los Aparatos Ideológicos del Estado tienen como función inculcar la ideología dominante, eso quiere decir que hay *resistencia*; si hay resistencia, es que hay lucha y esta lucha es, en definitiva, un eco directo o indirecto, cercano o lejano, de la lucha de clases" (Althusser, 1978).

Como puede verse, la preocupación central de Althusser en este segundo escrito es la de clarificar su posición situando el análisis dentro de la perspectiva dialéctica y colocando en el centro de la descripción de la realidad social el concepto de lucha de clases. El problema que se le plantea, sin embargo, es el de hasta qué punto este concepto es compatible, como formulación dinámica, con un concepto estructural, descriptivo de funciones, instrumental, como es el de Aparato Ideológico del Estado, sin caer en el mundo de las hipóstasis, tan alejado de la dialéctica.

Si las clases son las protagonistas del quehacer social, no se entiende muy bien que una estructura social, como serían los Aparatos Ideológicos, pueda explicar la dinámica dialéctica de la sociedad: o bien son los protagonistas los sujetos sociales, grupos, y clases, o bien



"La educación universal, entendiendo como tal la educación escolar dirigida a toda la población, no se convierte en realidad hasta el advenimiento de las sociedades más avanzadas en el siglo XX. Es, en consecuencia, un hecho histórico reciente que se relaciona con el nacimiento de nuevas formas de organización social y de producción"

lo son las estructuras. Ahora bien, las estructuras en sí mismas no son nada al margen de los sujetos que las integran. No está claro, pues, de qué forma un Aparato Ideológico del Estado puede ser al mismo tiempo instrumento de dominio ideológico y escenario de la lucha de clases. O bien es instrumento de la clase dominante, o bien es una estructura social donde las clases sociales antagonicas desarrollan el juego dialéctico del enfrentamiento. Se ha acusado a Althusser, por éste y por otros motivos, de querer combinar teorías sociales que no acaban de encajar, de formalismo, de teoricismo e incluso de funcionalismo más o menos encubierto. Lo que sí es seguro es que con él tenemos una muestra, seguramente la más representativa, del marxismo estructuralista cuyo auge se produjo durante la década de los sesenta.

Ch. Baudelot y R. Establet, en su obra *La escuela capitalista en Francia* (1976), aceptan como punto de partida la tesis althusseriana sobre los Aparatos Ideológicos del Estado y propugnan la necesidad de acabar con las ideologías de la escuela lo que, según ellos, supone dejar de someterse a la representación unilateral que nos imponen estas ideologías porque no representan la función ni el funcionamiento reales de la escuela sino que las ocultan:

"Acabar con la ideología de la escuela supone que no se considera su realidad contradictoria como imperfección, supervivencia o reacción, sino como conjunto de contradicciones *necesarias* que, por ellas mismas, tienen una significación y una función históricas determinadas y que se explican por las condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado" (Baudelot y Establet, 1976: 19).

Intentan demostrar a lo largo del libro que la escuela, en el plano ideológico, quiere exhibir la apariencia de ser única y unificada cuando en realidad está dividida: "La escuela no es continua ni unificada más que para aquéllos que permanecen en ella hasta el final, es decir, para una fracción determinada de la población, principalmente procedente de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía. Para los que 'abandonan' después de la educación primaria (o tras una formación profesional de corta duración), no existe una única escuela: existen escuelas distintas, sin ningún tipo de relación entre ellas. No existen 'grados' (y por tanto una continuidad), sino discontinuidades radicales. No existen ni siquiera escuelas sino redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación mutua (...).

"Los análisis de Weber centran la atención no en el sistema sino en la lucha entre los individuos en el interior de las organizaciones o de las propias organizaciones entre sí para la obtención de intereses diversos de carácter material o ideal"

Es en el seno de la escuela donde se producen necesariamente las divisiones. La escuela primaria es todo lo contrario de una institución ‘unificadora’, tiene una función esencial de división. Está encargada de dividir cotidianamente a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas. En su realidad, la escuela primaria no es la misma para todo el mundo, como uno puede darse cuenta sobre todo cuando estudia la forma en la que el contenido de la enseñanza primaria produce, y tiene como función producir, la discriminación” (Baudelot y Establet, 1976: 20-21-23).

A parte de esta primera tesis que intentan demostrar a lo largo del estudio citado, hay otra relacionada también con el tema de la ideología, a la cual se refieren extensamente. Las escuelas son heterogéneas en cuanto a los contenidos ideológicos y a las formas de inculcación mediante las cuales estos contenidos ideológicos se transmiten: “Mostraremos que estas dos redes materialmente separadas consagran la existencia de dos prácticas escolares (‘pedagogía’, ‘disciplinas’, ‘contenidos ideológicos’) heterogéneas. Estos dos tipos de prácticas heterogéneas constituyen dos formas incompatibles (y no simplemente desiguales) de inculcación de la ideología burguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 41).

Esta segunda cuestión, analizada con una cierta profundidad y extensión, es una de las funciones primordiales de la escuela capitalista según Baudelot y Establet y también una de las condiciones necesarias de su existencia y funcionamiento: “La forma bajo la cual el aparato escolar distribuye a los individuos está dominada por la inculcación ideológica burguesa bajo una máscara pequeñoburguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 241).

Así pues, la ideología burguesa es inculcada a todos bajo dos formas opuestas y características. De la misma manera que hay dos redes de escolarización, hay dos formas ideológicas propias de cada red: una sería la “cultura”, propia de la Educación Secundaria Superior, y otra la de los sub-productos propios de la Primaria Profesional: “Las formas sutiles y matizadas inculcadas por la red de la Educación Secundaria Superior (el culto del arte, de la ciencia pura, de la ‘profundidad’ filosófica, de la sutilidad de los análisis psicológicos, de la complejidad de la destreza retórica) no tienen otra verdad ni otra razón de ser que el moralismo y el utilitarismo sin matices de la red de la Educación Primaria Profesional, directamente necesarios para que en todos los niveles de la división social del trabajo cada cual actúe según las necesidades del trabajo, del Derecho y de la política burguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 241).

Estos contenidos, sin embargo, no se inculcan por sí solos sino mediante lo que Althusser había definido como prácticas. Este proceso de inculcación se hace mediante las prácticas escolares y sus rituales, deberes, disciplinas, castigos y recompensas: “detrás de la aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial, pero oculta, de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a tal ideología a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el Derecho, el Estado burgués” (Baudelot y Establet, 1976: 243).

Este proceso de inculcación, al mismo tiempo, no se produce de forma armónica de manera que el aparato escolar es, también, él mismo un lugar de contradicciones. Esto hace que el recurso a las prácticas represivas sea ineludible. Para lograr este proceso de inculcación de su ideología, la clase burguesa habrá de luchar contra las *resistencias* que un enemigo, inferior desde su punto de vista, le opondrá. Así pues, este proceso de inculcación habrá de rechazar, avasar o bien disfrazar la ideología de su oponente: el proletariado. Esto hará incluso, según Baudelot y Establet, anulando su existencia como protagonista de la lucha de clases y suplantándolo por abstracciones o por personajes simbólicos que no quieren así el protagonismo de la historia enseñada en la escuela: “División material de los individuos e inculcación a todos de la ideología burguesa bajo formas opuestas a través de las prácticas escolares: tales son los dos aspectos, principales y simultáneos, del funcionamiento del aparato escolar” (Baudelot y Establet, 1976: 244-245).

En lo que se refiere a la transmisión en la escuela de elementos del conocimiento objetivo, Baudelot y Establet pasan de puntillas sobre este asunto, aunque señalan que el origen del problema de si un contenido es o no es ideológico se debe a una postura metafísica a la hora de afrontarlo. Pese a todo, señalan tres aspectos importantes:

“1. Es evidente que el aparato escolar contribuye a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo: si esta última no recibió una verdadera cualificación, sí debe adiestrarse realmente, ya sea en las escuelas de aprendizaje de las empresas o bien en el trabajo. Esta contribución a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo consiste en la transmisión de conocimientos y de destrezas (en particular lo fundamental, como leer, escribir, contar, y luego esas otras cosas para los que ingresaran en las calidades “profesionales” de trabajador o de técnico). Todos estos conocimientos y destrezas cuentan con núcleos de objetividad y con un sentido productivo, aun cuando los contenidos sean incompletos y contradictorios.

Está claro también que el aparato escolar dispensa contenidos propiamente científicos a los alumnos de la red de formación profesional. Si fuera de otro modo, el proceso de escolarización no podría contribuir, a su manera, a la reproducción de las condiciones materiales de la producción pues la producción social es en sí una transformación material de la naturaleza.

2. Sin embargo, esta necesidad no impide, sino al contrario, que todas las prácticas escolares sean prácticas de inculcación ideológica, y que sea este aspecto do-

minante el que lleve las riendas del funcionamiento del aparato escolar tal como lo entendemos. En efecto, toda práctica de inculcación ideológica, por simple que sea, supone una "habilidad" en las "técnicas" apropiadas y su aprendizaje. Sin embargo, lo propio de la práctica escolar es justamente *neutralizar* toda diferencia entre los "contenidos" que tienen un valor de conocimiento o una finalidad productiva y los que tienen una función ideológica, porque todos los contenidos de escolarización son enseñados exactamente de la *misma manera, como habilidades escolares*.

La causa de este estado de cosas reside, evidentemente, *en la separación escolar*, en la separación institucional y material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas, separación sin la cual no habría ni prácticas escolares ni escuela en el sentido en que la conocemos. Por eso es preciso construir la historia de la separación escolar y analizar su papel en el conjunto de las relaciones sociales de la sociedad actual. En este caso tendremos que tratar aquí las *consecuencias* de la separación sobre el funcionamiento de la escuela. Bajo este punto de vista, sería igualmente ruinoso negar que la escuela debe sostener sus prácticas de inculcación ideológica sobre conocimientos y saberes en parte reales y negar que la inculcación ideológica sea dominante en todos los aspectos.

3. Esta separación material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas es uno de los efectos de la división del trabajo en manual e intelectual. Esta división imprime su marca a las formas en las cuales se presenta el saber mismo en las sociedades burguesas: la división entre la teoría y la práctica. (Baudelot y Establet, 1976: 245-247).

Entre los sociólogos de la educación de orientación marxista ha habido últimamente una cierta tendencia a cuestionar críticamente el concepto de reproducción porque se considera una teoría demasiado cerrada, sin salidas, y se ha intentado situar el análisis en una perspectiva más dialéctica, poniendo el acento en el discurso sobre un concepto como el de *resistencia* que, aunque ya había surgido en los trabajos de algunos teóricos anteriores, no había cobrado la relevancia que sociólogos como Apple, Willis y otros le han otorgado.

Ideología y currículum

Apple, en su primera obra, sigue muy de cerca las teorías de Bowles y Gintis y defiende que hay una correspondencia funcional muy estrecha entre lo que la escuela enseña y las necesidades de una sociedad desigual. En el terreno ideológico afirma que la escuela no es un espejo pasivo sino una fuerza activa que sirve para legitimar las ideologías y las formas económicas y sociales, por otra parte tan íntimamente relacionadas con ellas:

"Como han comentado recientemente varios economistas, la "función latente" económicamente más importante de la vida escolar parece ser la de la selección y generación de los atributos de la personalidad y de los significados normativos que permiten tener una supuesta posibilidad

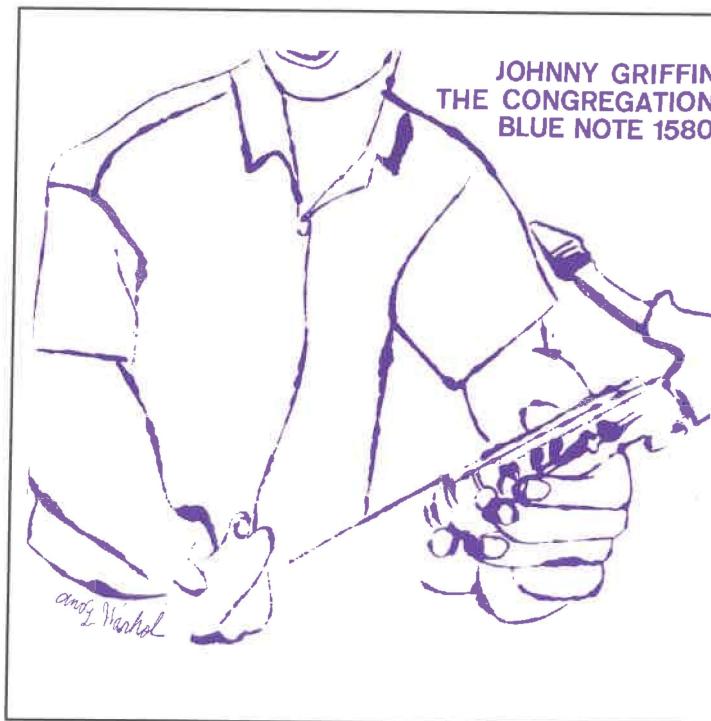
de recompensa económica. Como vimos, esto también está estrechamente relacionado con el papel cultural de la escuela de cara a la maximización de la producción del conocimiento técnico. Como la escuela es la única institución importante existente entre la familia y el mercado de trabajo, no es de extrañar que, tanto históricamente como en la actualidad, determinados significados sociales que otorgan beneficios diferenciales se distribuyan en las escuelas" (Apple, 1979: 71).

El planteamiento fundamental de esta

obra, pues, girará en torno a esta correspondencia: la escuela es un instrumento que ha de servir para nutrir las necesidades socioeconómicas del mundo que la rodea:

"Como decía Gramsci, el control del conocimiento que conservan y producen sectores de la sociedad es un factor decisivo para mejorar la dominación ideológica de un grupo de personas o una clase sobre los grupos de personas o clases menos poderosos. A este respecto, tiene mucha importancia el papel que juega la escuela en la selección, la conservación y la transmisión de las concepciones de competencias, normas ideológicas y valores (y a menudo el "conocimiento" de sólo ciertos grupos sociales), todo lo cual está incluido en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas."

Al menos dos aspectos de la vida escolar sirven a las funciones distributivas, sociales y económicas. Como muestran los abundantes textos sobre currículos ocultos



(...), las formas de interacción en la vida escolar pueden servir de mecanismos para comunicar a los estudiantes los significados normativos y disposicionales. Sin embargo, el propio conocimiento escolar —lo que se incluye y se excluye, lo que es importante y lo que no lo es— sirve también a menudo a un propósito ideológico.

(...) Gran parte del contenido formal del conocimiento curricular está dominado por una ideología de consenso. El conflicto, ya sea intelectual o normativo, se ve como un atributo negativo de la vida social. Así, hay un tipo peculiar de redundancia en el conocimiento escolar. Tanto la experiencia cotidiana como el propio conocimiento curricular muestran mensajes de conocimiento normativo y cognitivo. La estructura profunda de la vida escolar, el marco de referencia lógico y organizativo de las reglas comunes que se negocian, interiorizan y, en última instancia, parecen dar significado a nuestra experiencia en las instituciones educativas parece estar estrechamente relacionado con las estructuras normativas y comunicativas de la vida industrial" (Apple, 1979: 80-81)

Hay, por tanto una clara *correspondencia*, según Apple entre la cultura escolar y la cultura social que la envuelve. Esto nos permite ver cómo la sociedad se reproduce y como se perpetúan sus condiciones de existencia mediante la selección y transformación de ciertos tipos de *capital cultural* de los que depende una sociedad industrial compleja y desigual como la nuestra. Y cómo simultáneamente se mantiene la cohesión entre sus clases e individuos mediante la difusión de ideologías que, en última instancia, sancionan los acuerdos institucionales existentes y conducen también a esta innecesaria estratificación y desigualdad.

La perspectiva que adopta posteriormente en su obra *Educación y Poder*, en cambio, parte de la conflictividad como elemento básico de explicación: "Afirmaré que la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que se produce mecánicamente sin lucha". Libro escrito "a la sombra de la crisis", en él arguye que es demasiado sencillo pensar solamente que la escuela reproduce las relaciones sociales de producción. Aunque la reproducción se dé, este concepto no hace justicia a la complejidad de la vida escolar e ignora las luchas y contradicciones que existen en la escuela —y también en los lugares de trabajo y en el mismo Estado—. Las escuelas no pueden ser entendidas como instituciones en las que lo que se enseña convierte a los estudiantes

"Lo que la escuela reproduce, según Bourdieu y Passeron, no es la división del trabajo sino la cultura legítima definida como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detectan el capital cultural, por las clases dominantes en definitiva"

en seres pasivos perfectamente integrados en una sociedad desigual. Defiende también que el currículum oculto no se absorbe directamente, sino que, en medio, se interpone la cultura de clase originaria de los alumnos, de manera que les permite incluso desafiar a los sistemas de control establecidos en sus escuelas.

Tanto el currículo formal como el oculto, según Apple, encontrarán en las escuelas series *resistencias* provenientes del alumnado de la clase trabajadora, o como mínimo, una aceptación parcial. Estas escuelas serán así, lugares de conflicto, de lucha, aunque las fuerzas en presencia sean desiguales y aunque, pese a que haya resistencia, eso no quiera decir que tenga que se gane.

Con esta aproximación, Apple pretende dar otra imagen de la escuela, y así romper el círculo en que su primera interpretación la había encerrado. Abandona la idea de que la economía determina la educación y procura, en cambio, la autonomía de la cultura de la escuela:

"En términos analíticos, las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la *contradicción* como por la simple reproducción" (Apple, 1987). Cualquier reproducción que se produce, afirma, se consigue no sólo a través de la aceptación de las ideologías hegemónicas sino a través de la oposición y de la lucha. Aunque estas resistencias se den en el terreno establecido por el capital y no necesariamente por parte de la gente que trabaja en las oficinas, almacenes e industrias. Y aunque estos procesos de contestación puedan actuar de formas contradictorias y finalmente pueda acabar por tender a ser reproductoras.

Aceptando las conclusiones aportadas por las investigaciones de Willis, afirma que "más que lugares en donde la cultura y las ideologías son impuestas a los estudiantes, las escuelas son lugares en los que estas cosas se producen. Y son producidas en formas que están saturadas de contradicción por un proceso que en sí mismo se basa en la contradicción y en la lucha" (Apple, 1985). Así, por ejemplo, afirma que, dada la escasa semejanza que tienen el *currículum oculto* y el saber oficial con el mundo real del trabajo y de la vida de la calle, muchos estudiantes rechazan, por esta misma razón, el mundo de la escuela, aunque con este mismo hecho no hacen más que subrayar la distinción entre trabajo manual e intelectual, lo cual hace que caigan en una verdadera contradicción estructural, al reforzar uno de los principios más importantes de las relaciones sociales de producción capitalista.



DOVER PUBLICATIONS

A pesar de todo, sin embargo, lo que hay de relevante en este tipo de actuaciones es la demostración de las contradicciones que existen en el sistema de enseñanza y la manifestación de las resistencias que se llevan a cabo en su seno, aportación hecha por la etnografía marxista y que habría puesto de relieve una aproximación más sofisticada a la educación que concebiría la ideología no como una forma de falsa conciencia “impuesta” por la economía sino como parte de una cultura vivida que es el resultado de las condiciones materiales de las prácticas cotidianas. Representan, en definitiva, un conjunto de significados y de prácticas que, ciertamente, tienen elementos tanto positivos como reproductores en su interior, y por ello mismo, constitutivos de una posibilidad real de compromiso en una actividad centrada en la educación política que permita desafiar los pilares ideológicos de las relaciones de dominación y de explotación en la sociedad en general.

La posición de Apple y Willis y de toda la corriente moderna de la etnografía marxista representa un esfuerzo notable desde una perspectiva muy ligada a planteamientos marxistas, para romper el círculo cerrado de la reproducción, como núcleo teórico más potente de explicación de los fenómenos sociales y, de forma muy particular—aunque no exclusivamente—, de los sistemas de enseñanza.

Mariano Fernández Enguita (1986) puntualiza algunas cuestiones que nos parecen relevantes. Expone, en primer lugar, que hay una doble interpretación del tema de la ideología, que tiene sus raíces en lecturas diferentes de Marx: la primera sugeriría la hipótesis según la cual la ideología es algo introducido e impuesto desde fuera; la segunda, en cambio, sugiere que la ideología se produce en el interior de las relaciones sociales o, dicho de otra manera, que las relaciones sociales tienen una eficacia ideológica propia. Aunque la primera es la más comúnmente aceptada, Fernández Enguita dice que sólo la segunda puede reclamar el título de teoría o crítica marxista de la ideología, entre otras cosas, porque la versión instrumentalista subvierte los postulados del propio Marx, para quien es la existencia, y por tanto las relaciones sociales, quien determina la conciencia y no lo contrario.

El enfoque instrumentalista argumenta que los hombres aceptan su existencia porque se les ha imbuido de una conciencia que les lleva a hacerlo y, a pesar de que es innegable que las clases dominantes poseen y dominan, ade-



DOVER PUBLICATIONS

más de los medios de producción material, los medios de producción espiritual (iglesia, medios de comunicación, escuela, cultura y el mismo lenguaje), eso no basta para explicar el carácter dominante de su ideología y su aceptación por el conjunto de la población: “Para que esta dominación sea estable, es preciso que la producción material —las relaciones sociales— empuje a la conciencia en el mismo sentido que los *productos espirituales*”. (Fernández Enguita, 1986: 67).

Después de repasar algunos rasgos básicos de nuestra cultura, analiza las relaciones sociales de la educación, viendo su dependencia respecto de las relaciones sociales de producción. Constata, en primer lugar, la existencia de la división del trabajo y de la competencia en la escuela como cuestiones simplemente obvias, y sobre la cuestión de la división entre trabajo intelectual y manual puntualiza que, a pesar de todo, en el capitalismo el su aspecto más importante no es esta dualidad de tareas —las que exigen esfuerzo físico y aquéllas más simples que exigen cualidades intelectuales— sino la separación entre concepción y ejecución, aspectos diferenciados dentro del capitalismo donde la función de la concepción es monopolio del capital o de las oficinas de dirección y la de la ejecución es tarea primordial del trabajador. El trabajo escolar es fundamentalmente trabajo de ejecución, según Fernández Anguita, aunque sea una ejecución “intelectual”.

Un repaso detallado de las relaciones sociales de la educación y su desarrollo concreto en la escuela le lleva a la conclusión de que éstas son *isomórfas* con las relaciones de producción capitalistas (...); es lógico —afirma— que unas organizaciones de fines tan imprecisos y con un rendimiento tan poco claro como las escuelas tiendan, en la búsqueda de legitimidad, a adaptarse miméticamente a las formas de las organizaciones más exitosas, principalmente las empresas capitalistas” (Fernández Enguita, 1986).

Haciendo un breve resumen de lo que los diferentes autores han aportado a la teoría sociológica de la educación y al estudio de la ideología, resalta muy claramente que ya los clásicos habían señalado la importancia de las relaciones sociales de la educación, desde Locke hasta Kant y las órdenes religiosas católicas dedicadas a la enseñanza, las cuales —recuerda— fueron siempre muy conscientes de que el fundamento de la enseñanza no era el saber sino la disciplina. Y concluye adoptando cierta distancia con respecto a la teoría

**“El sistema de
enseñanza
impone y
reproduce la
selección
arbitraria de
determinados
significados,
inculcados e
impuestos de
acuerdo con la
selección
arbitraria que
opera
objetivamente
un
determinado
grupo o clase
social.
El sistema
educativo
impone una
determinada
arbitrariedad
cultural”**

"Bourdieu afirma que los individuos programados, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una cierta disciplina o en una determinada escuela tienen común un cierto estilo "

de la reproducción, aunque afirma que sus críticas "(...) no deben hacernos olvidar lo que ha sido su mejor aportación: el haber restablecido la eficacia ideológica propia de las condiciones y las relaciones materiales, dando así el primer paso hacia la recuperación de la teoría materialista y marxista de la ideología para el análisis de la escuela, lo que quiere decir para su transformación. Sería triste terminar tirando el niño con el agua sucia del baño" (Fernández Enguita: 1986:78).

Las aportaciones de Lerena

Carlos Lerena, a lo largo de su obra, ha intentado analizar cuáles son los elementos fundamentales que conforman la ideología dominante del sistema escolar en nuestra sociedad: éstos estarían basados en lo que el autor denomina la plataforma integrada por el esencialismo-idealismo-psicologismo-empirismo, de los que, para llegar hasta su raíz, hace un análisis genealógico detallado.

Con respecto al idealismo, parte de la consideración de que la educación arranca de dos sujetos: maestro y alumno. A partir de esta afirmación pasa a ocuparse del particular sistema de relaciones que se establece entre ambos a lo largo del proceso educativo. Este proceso será entendido como una operación de extracción y liberación en virtud de la cual el maestro trataría de desvelar, de descubrir, de ayudar a que se manifieste algo ya latente dentro del alumno. Esto último sería precisamente aquello que de más personal e intransferible habría en él: las cualidades o facultades intelectuales, morales o estéticas, sus disposiciones, su vocación, su destino. Preexistente en el alumno, el conocimiento sería una reminiscencia, lo cual haría del aprendizaje, por tanto, un simple reconocer o recordar.



M. CALÉS

La clave de la educación, de acuerdo con la concepción idealista, no estaría en aquello que se nos impone desde fuera sino en aquello que, en contacto con el exterior, buscamos, reconocemos y desarrollamos desde dentro. De esta manera, este proceso tendría como fin y objeto el despertar y desarrollar las disposiciones *naturales* del alumno. Esta concepción idealista encuentra sus más claros antecedentes, según Lerena, en la figura de Sócrates y en el mito de la educación no directiva, y, más próximo a nosotros, en Rousseau y en el *mito de la educación natural*.

La figura del maestro queda convertida así no en un representante de la realidad que se trata de ir introduciendo dentro del alumno sino en un simple mediador entre la realidad de un lado y el alumno del otro. El maestro, de esta manera, no impondría respuestas o contenciosos precisos a los discípulos sino que se limitaría a proporcionarles la oportunidad de hacer su propia investigación, de descubrir sus propias respuestas y de encontrar sus propios contenidos. A partir de aquí la educación se convierte exclusivamente en un problema de método: la educación "auténtica" estribaría en la búsqueda y en el descubrimiento de la "naturaleza humana". Porque otro supuesto de la reflexión idealista es la existencia de una dualidad fundamental: en la persona habría una parte esencial, natural,

aquello que le sería realmente propio, su destino y vocación personal, su verdadera disposición y aptitud, y otra parte artificial, no esencial y falsa. El proceso educativo, en este caso, tendría como función primordial el descubrimiento de la "auténtica" personalidad de cada uno,

el desvelamiento o revelación de la verdadera esencia del alumno. Con este planteamiento la tarea fundamental del sistema de enseñanza será el *descubrimiento de las aptitudes*.

De acuerdo con esta concepción el sistema de enseñanza aparece como una instancia neutra, única y progresiva, el lugar donde se prueban las capacidades individuales. La jerarquización de posiciones, resultado de la clasificación escolar, aparece en el idealismo, como el fruto natural de un único criterio: la capacidad, la aptitud y la vocación de los sujetos. Constitutivamente, dice Lerena, el sistema de enseñanza es la instancia que más ha luchado por imponer la idea del "*homo hierarchicus*", la idea del individuo que todo lo debe a sus propios méritos y esfuerzos.

Para la representación espontánea, concepción dominante en nuestra sociedad, el sistema de enseñanza constituye la clave del desarrollo y perfeccionamiento

de las sociedades. En el plano político, sería la condición del funcionamiento de la democracia y del establecimiento de una sociedad de iguales. Y en el plano social, la clave de la justicia distributiva, de la movilidad social y el principal instrumento de civilización, progreso y cambio. La función ideológica del sistema educativo consiste, según Lerena, en justificar la división social del trabajo en función de lo que serían desigualdades innatas entre los individuos.

A partir de este supuesto, la concepción idealista conduce a un segundo supuesto: el de la desigualdad natural entre los individuos. Este último, reforzado por las concepciones biologistas actuales y, de forma muy especial, por la corriente sociobiologista, la cual, aunque se define a sí misma como el estudio sistemático de las bases biológicas de todo comportamiento social, en sus versiones más extremas concibe el comportamiento humano como fruto de la herencia biológica y sometido casi exclusivamente a las pulsiones genéticas. Coadyuva eficazmente también a la consolidación de este mito el uso por parte de ciertas ramas de la psicología de determinadas técnicas, como son los *tests* de inteligencia, de aptitudes, etc..., porque con su uso y —sobre todo— abuso se ha abonado la idea de la existencia de una personalidad humana única y al margen de los contextos concretos en que las ha generado. Como si sólo existiera un cierto tipo de inteligencia medible de acuerdo con los criterios, abstractos o concretos, que pueden medir aquellos instrumentos de prueba.

Ante estas concepciones, Lerena, de acuerdo con las conclusiones de etnólogos, historiadores, antropólogos y sociólogos, afirma que no existe un núcleo de cualidades que puedan ser consideradas como propiamente humanas y que tengan validez universal. Cada sociedad y cada grupo social definen de manera particular lo que es válido y lo que no lo es, entre lo normal y lo patológico... El hombre concreto —como ser humano—, en definitiva, no es más que la síntesis de sus relaciones con los otros hombres y de todos ellos con la naturaleza en un espacio y momento determinados; y aquello que los humanos tienen de humano, los sistemas de valores, las reglas de comportamiento, el lenguaje y las formas inteligentes, las pautas culturales en definitiva, es incorporado por los individuos de forma osmótica y también, en cierta medida, coercitiva.

La razón por la cual la reflexión espontánea está condenada a racionalizar y sistematizar las apariencias, dice Lerena, es porque los fundamentos reales en los que descansan las relaciones sociales han de permanecer escondidos. Sin este ocultamiento el ejercicio del poder no es ni siquiera pensable: la condición de su ejercicio es la de ocultar su nombre, su propia ocultación. Las relaciones de poder son siempre relaciones de fuerza, pero el ejercicio del poder requiere que aquélla normalmente no se manifieste y esté escondida. Así pues, en el campo de la educación estas relaciones se han de autonomizar y psicologizar, se ha de crear la ilusión de que no son autoritarias ni coercitivas, han de descansar en el principio básico según el cual sólo existe una cultura y un saber auténtico y natural. De esta manera se consigue el consentimiento, la colaboración y la participación de los dominados, que es la condición necesaria para el desarrollo normal y estable de una situación de dominación como ocurre con la que se establece en el sistema educativo.

La representación de las relaciones educativas como relaciones de comunicación y no de imposición, así como la búsqueda de una “educación natural” y “auténtica”, en definitiva, tienen como objetivo ocultar las relaciones de poder que en el campo de la cultura se establecen entre los distintos grupos y clases sociales, existiendo una convergencia básica entre la perspectiva idealista y la empirista.

Lerena acaba resumiendo las reglas del juego de encubrimiento ideológico en los siguientes principios básicos:

– el principio de *voluntad*

libre y de *acción consciente*, en virtud del cual se supone que los individuos son quienes eligen. Esto permite poner en funcionamiento cualquier tipo de mecanismo represivo ya que, como dice Nietzsche, sólo suponiendo que somos libres y conscientes se nos puede responsabilizar y culpabilizar.

– el principio de *naturaleza humana* y de *cultura universal*, condición para que la cultura particular del grupo, pueblo o clase dominantes pueda imponerla como la única verdadera y auténtica.

– el principio de que *la sociedad es una suma de individuos*, con lo cual las relaciones sociales se convierten



en relaciones interpersonales y, de esta manera, se anulan del pensamiento las distintas plataformas de intereses y las posiciones objetivas entre posiciones sociales, de manera que el poder y las relaciones de dominación queden reducidas a un simple problema de buena voluntad, tanto en el campo económico (empresarios/trabajadores) y en el campo político (dirigentes/dirigidos), como en el campo ideológico (cultura dominante/culturas dominadas).

– el principio tradicional por el cual los individuos tienen asignados *destinos diferentes* o, en versión más moderna, entre los individuos se dan diferentes cualidades, aptitudes, vocaciones y méritos, en virtud de los cuales se consagran las desigualdades básicas entre las diferentes posiciones sociales, en una desigualdad individual y no estructural.

Sea cual sea el campo en el que el poder es ejercido, éste debe descansar en las ficciones enunciadas o, de otra manera, los pueblos o las clases no tendrían razones legítimas para someter o expoliar a otras clases o pueblos y la fuerza no podría transformarse en derecho, ni sus argumentos podrían erigirse en ley, en razón, en orden... En definitiva, la división en clases tampoco se podría mantener tampoco, de no ser bajo el disfraz de la diferenciación 'natural' entre los individuos.

Para poder romper con este círculo vicioso en el que nos hace caer la ideología dominante, disfrazada de *sentido común*, opina Lerena, y que deriva de la conjunción del planteamiento esencialista-idealista, en primer lugar hay que romper con las reglas del juego del análisis empírista y, mediante la teoría del conocimiento sociológico, analizar el verdadero sentido de las instituciones sociales y, en particular, del sistema educativo. Esta ruptura epistemológica implica enfrentarse a la educación no como a un hecho abstracto, sino como a una práctica social concreta, una práctica educativa.

Para Carlos Lerena, la educación es la palabra, la voz con la que se legitima una nueva forma de estrategia política, es decir, un nuevo ámbito del ejercicio del poder y de la dominación. Un ámbito de especial importancia, por otra parte, porque atañe a los procedimientos sistematizados y racionalizados de la producción de los individuos. Sólo en la ocultación de la operación de dominación que les es consustancial encuentran los sistemas de enseñanza su posibilidad de funcionamiento, y en este cometido es donde la ideología dominante juega su papel fundamental, utilitzando los procedimientos y medios que acabamos de describir.

"Según estos autores, la educación es necesaria-mente un proceso de violencia simbólica que implica la imposición de una 'arbitrariedad cultural' que realiza un 'poder arbitrario'. Y de acuerdo con esta imposición, la cultura de la clase dominante queda definida como la cultura, del mismo modo que la educación es algo que se transmite sólo a través del sistema escolar"



DOVER PUBLICATIONS

Conclusión

A lo largo de este artículo hemos intentado analizar, en primer lugar, el concepto de ideología, viendo las diversas acepciones del mismo para, a continuación, describir las diversas posiciones ideológicas en torno a la educación y algunos de los principales planteamientos ideológicos subyacen en el sistema educativo. Hemos subrayado a continuación algunos de los mecanismos que la escuela y los sistemas educativos modernos utilizan para reproducir y transmitir determinados contenidos ideológicos y, por último, hemos analizado el papel que juega en nuestra sociedad el sistema de enseñanza como elemento de dominación y, a su vez, como pantalla ideológica que justifica con su actuación la división social.

Al hilo de este propósito, hemos aludido a algunas de las principales teorías críticas de la sociología sobre la educación. No están todas las que son, aunque sí algunas de las principales: faltan autores como Bernstein, Giroux, algunos etnometodólogos, los análisis derivados del Habermas de la *Teoría de la Acción Comunicativa*..., por citar algunas de las que más suenan últimamente. Un repaso actualizado del tema de la ideología y la educación exige desarrollarse de forma mucho más compleja y, por supuesto, extensa, que la realizada en los ámbitos limitados aunque generosos de este artículo en SIGNOS.

Algunas de las posiciones aquí expuestas sonarán, en épocas post-modernas como las actuales y en tiempo de reformas educativas, a hiper-críticas, cerradas, sin salida... Lo cierto es, sin embargo, que hoy expertos del sistema como Coleman y Husen (1989), sin suscribir —por supuesto— posiciones tan radicales como las expuestas, ahora ya se oponen a demandas tan generalizadas como la prolongación de la escolaridad o al sistema único de enseñanza. Estamos tocando fondo, y entramos en el final de una época en la que los grandes mitos que han caracterizado —y siguen haciéndolo— a la visión dominante del sistema de enseñanza se nos vienen abajo. ¿O se nos quiere hacer tragar el viejo sapo lampedusiano de que algo cambie para que todo siga igual?

Ciertamente, en la sociedad de la información en la que estamos entrando a paso ligero, el conocimiento y el saber juegan un papel importante. Otra cosa es la forma de transmitir este conocimiento y este saber, y si el sistema de enseñanza continúa siendo válido en esta nueva etapa para el propio modo de producción capitalista en el que se ha de-

sarrollado tan universalmente. ¿Son los conocimientos, habilidades y actitudes que propicia la escuela hoy los que necesita esta nueva sociedad llamada de la información? ¿Responden estas críticas al sistema escolar a que éste se está quedando progresivamente obsoleto?

Se afirma que nada hay más desigualitario e injusto que tratar realidades diferentes de forma igual. En teoría la enseñanza comprensiva y la reforma educativa se han planteado de alguna manera responder a este reto, intentando que la enseñanza partiera en su desarrollo curricular de la realidad social concreta de cada centro escolar garantizando unos niveles de concreción básicos para todo el país. Todo ello parece ir en la dirección de conseguir una escuela más pluralista, progresista y democrática que no la del sistema de escuela única y unificada, heredera de las concepciones centralistas de carácter jacobino. ¿Hasta qué punto puede significar esto el ejercicio de una discriminación positiva para las clases no privilegiadas o, bien al contrario, la acentuación de las desigualdades y la consolidación del *ghetto*?

La sociología de la educación, tal y como hemos visto que nos decía Bourdieu, tiene la obligación de analizar los mecanismos responsables de la reproducción de las estructuras mentales y, entre ellas, analizar la realidad escolar. En una sociedad diferenciada, como la nuestra, la escuela contribuye a la división cultural y social del trabajo y tiene un papel ideológico clave en el mantenimiento y en la justificación de esta situación de desigualdad. Y esta realidad no se cambia mandando al mensajero, por duro que sea el mensaje. Un mensaje que, naturalmente, no impide que sea posible ejercer una labor de *resistencia* ni de transformación: tanto la vida como la historia son realidades que evolucionan, que cambian y el sistema de enseñanza no tiene por qué ser una excepción.

Este artículo es una revisión y actualización de un texto anterior aparecido en catalán en el contexto del libro *Sociología de l'educació* coordinado por Josep M. Rotger y editado en 1990 por la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona y EUMO Editorial. La traducción y adaptación al castellano para SIGNOS es obra de Jaime Gómez Vilasó y de Carlos Lomas.

** Josep M. Rotger es profesor de Sociología de la Educación en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. En la actualidad, está adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la citada universidad (teléfono de contacto: 93-183261, ext. 249).



"Reimer define la escuela, no sin ironía, como una institución que exige la asistencia a clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que cursan el estudio de currículos formales. No obstante, como creadora de realidad social que es, no se limita a los niños, también crea maestros"

Notas

(1) Véase, por ejemplo, Clifford Geertz, "Ideology as a Cultural System", en *Ideology and discontent*, David Apter (ed.), New York, Free Press, 1964, pp. 47-76.

(2) Véase McClure y Fisher (1969): *Ideology and opinion Making: General Problems of Analysis*. New York. Columbia University Bureau of Applied Social Research (ciclostilado).

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974): *Escritos*. Laia, Barcelona.
Althusser, L. (1978): *Nuevos escritos*. Laia, Barcelona.
Apple, M. (1979): *Ideología y currículum*. Akal, Madrid, 1986.
Apple, M. (1985): "El marxismo y el estudio reciente de la Educación", en *Educación y Sociedad*, n. 4, Akal, p. 33-52.
Apple, M. (1987): *Educación y poder*. Paidós/M.E.C. Madrid.
Aramberri, J. (1984): "Las ideologías", en Salustiano del Campo, ed., *Tratado de Sociología 2*, Madrid, Taurus.
Baudelot, Ch., Establet, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México.
Berger, P. (1986): *Invitació a la Sociologia: Una perspectiva humanista*. Herder, Barcelona.
Boudon, R. (1986): *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Saint-Armand-Montrodon, Fayard.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *La Reproducción*. Laia, Barcelona.
Bourdieu, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
Bourdieu, P. (1989): *La noblesse d'Etat. Grands Ecoles et esprit de corps*. Les Editions de Minuit, Paris.
Coleman, J. S. y Husen, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Editorial Narcea, Madrid.
Durkheim, E. (1975): *Educación y Sociología*. Peñínsula, Barcelona.
Fernandez Enguita, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid.
Fernández Enguita, M. (Ed.) (1986): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
Lerena, C. (1976): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Ariel, Barcelona (3a. Edición revisada y ampliada, 1986).
Marx, K. (1968): *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos. Montevideo.
Reimer, E. (1973): *La escuela ha muerto*. Seix y Barral. Barcelona.
Sharp, R. (1989): *Conocimiento, Ideología y Política Educativa*. Akal. Madrid.