

# E S T U D I O S

## ENTRE LA ESPERANZA DEL CAMBIO Y EL ESTIGMA DE LA REPRODUCCION

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA (\*)

Desde que el cambio social y las estrategias para conseguirlo son objeto de reflexión y discusión, o desde que tenemos constancia de que lo fueran, la educación ha estado en medio de un debate con posiciones contrapuestas: para unos debía o debe ser el instrumento principal y protagonista de cualquier transformación, para otros era o es una parte ancillar de la vida social; para unos el motor por excelencia del cambio, para otros el instrumento fiel del poder. En los albores del socialismo, una corriente del movimiento, los utópicos, centró su proyecto en una educación distinta, ya fuera una educación directa mediante las escuelas, las sociedades culturales, etc., ya indirecta mediante el ejemplo de las comunas, llámáranse Icaria o Nueva Lamark. En el otro extremo, algunos materiales mecanicistas, los blanquistas y otros creyeron que la sociedad tendría que cambiar antes que los hombres, aunque esto les llevara a propugnar un cambio por obra de una minoría ilustrada y redentora. Así, Owen consideraba que el cambio de la sociedad vendría por ejemplo de pequeñas comunas racionales y por efecto de la nueva educación, mientras Helvecio había creído que bastaría cambiar las instituciones para cambiar la naturaleza de los hombres. Esta polémica era, a la vez, la prolongación de la vieja pugna entre materialismo e idealismo, entre causalidad material y libertad moral, y precursora de un debate más explícito sobre la escuela. El marxismo y el anarquismo también tomaron posición al respecto. Para el primero, la escuela era un factor de muy segundo orden en la empresa de la transformación social, y de ahí que apenas le prestara atención. Por ello mismo no vio inconveniente en que los hijos de los trabajadores acudieran a las escuelas públicas, aunque tuviera cosas que decir sobre cómo debían funcionar éstas, sobre la combinación de enseñanza y trabajo productivo, etc. El anarquismo, por el contrario, fue en gran medida una prolongación del movimiento ilustrado y racionalista y conservó una fe casi ilimitada en las virtudes de la razón y, por consiguiente, de la educación. De ahí que prestase gran atención a la escuela y que estuviera mucho menos dispuesto a dejarla en manos del Estado.

---

(\*) Universidad Complutense. Madrid.

Con la escolarización universal y la prolongación del período obligatorio, en todos los países avanzados, después de la Segunda Guerra Mundial, ya no es posible mantener posiciones de esa simplicidad. Cuando todos los niños y jóvenes de un país pasan largos años en las aulas, no cabe ya ignorar a la escuela como una institución de poca importancia ni condenarla a esperar la aurora del gran día. Por otra parte, la experiencia tampoco permite ya una confianza sin matices en el potencial de libertad y justicia de la razón. Claro que esto no ha sido inmediato. Durante decenios, quienes querían transformar la sociedad —incluida la izquierda marxista— vieron en la escuela una poderosa palanca de cambio, de manera que la problemática quedaba reducida a igualar los recursos de las escuelas de las distintas clases sociales, prolongar hacia delante y hacia atrás la escolaridad obligatoria, criticar la escasa presencia de los trabajadores en la secundaria o la superior, abogar por la gratuidad estricta, etc. Posteriormente vino el desencanto: la escuela no fomentaba la igualdad social, ni siquiera era capaz de propiciar la movilidad social en el grado deseado ni garantizaba la igualdad de oportunidades, de modo que pasó a ser vista como un simple lugar de reproducción de las relaciones sociales y las desigualdades existentes.

Algo, desde luego, se aprendió en todo este proceso. En particular a mirar dentro de las escuelas para ver por qué producían una cosa u otra, en vez de limitarse al recuento de lo que entraba o salía de ellas y de suponer que, como instituciones de socialización, sus efectos dependerían exclusivamente de la naturaleza del discurso escolar explícito. Esto quiere decir, en el caso de la sociología, que se pasó de considerar la organización del sistema educativo como algo dado y natural a preguntarse por las causas y los efectos de cada aspecto de tal organización. Sin menospreciar la importancia del mensaje —sea el del enseñante o el del libro de texto— en el aula, se pasó a analizar las condiciones en que éste era transmitido: la estructura burocrática de las escuelas, las relaciones sociales, la jerarquía de autoridad, la relación de los estudiantes con el contenido y el método del aprendizaje, las características de la evaluación, etc.

Dentro de la sociología radical, el debate no consiste ya en si la escuela lo puede todo o no puede nada, sino en qué dinámica predomina dentro de ella. En general, poca gente califica ya a las escuelas como instituciones netamente autoritarias, represivas, conservadoras, reproductivas, etc., ni tampoco como unilateralmente democráticas, progresivas o igualitarias. Aceptándose hoy la existencia de ambas dinámicas, la cuestión estriba en determinar en qué aspectos o mecanismos de la institución y la vida escolares residen una y otra y qué probabilidades tienen éstos de ser reforzados o prevalecer. De un modo u otro, en este debate está cogida toda la sociología de la educación, pero aquí vamos a ocuparnos en concreto de cómo se plantea, en términos del análisis de la relación entre la escuela, la economía capitalista y el Estado, dentro de la sociología marxista o «neomarxista», o entre lo que a veces se llama teorías de la «correspondencia», y de la «contradicción» (expresiones, en realidad, inadecuadas tanto en un caso como en otro). Sin embargo, antes de ocupar a los sociólogos marxistas, este debate se encontraba ya en forma larvada entre los funcionalistas. Aunque el marxismo es un enfoque crítico y el funcionalismo una visión apologética, sus análisis de la educación tienen que ver mucho más de lo que normalmente se piensa. No hay que sorprenderse de ello, pues, cuando se intenta abordar seriamente un mismo objeto

de análisis, por más que difieran los puntos de vista adoptados tienen que surgir elementos comunes. Tiene interés, por consiguiente, volver la atención provisoriamente a los análisis funcionalistas clásicos.

## DOS VISIONES FUNCIONALISTAS DE LA EDUCACION

En el campo de la educación, el análisis funcionalista está indisolublemente asociado a los nombres de Talcott Parsons y Robert Dreeben —y, subsidiariamente, al de Alex Inkeles (1966; Inkeles y Smith, 1974), aunque su atención a la educación es menor y su análisis más impreciso—. Cualquiera de los dos autores primeramente citados se sorprendería ante un intento de oponer entre sí sus respectivas teorías, pero eso es justamente lo que vamos a intentar hacer aquí. Hay que señalar, sin embargo, que ambos autores, como corresponde al calificativo de funcionalistas que aquí les aplicamos y que aceptan gustosamente, consideran que la escuela debe ser examinada en su relación con la totalidad social y que deben analizarse sus funciones dentro de ésta. De manera más precisa, parten del supuesto común de que, encontrándose la escuela entre la familia de la que proceden y las instituciones de la vida adulta a las que deben incorporarse los individuos, su función sin duda es la de facilitar que esa integración tenga lugar sin fricciones. Consideran, por tanto, que diversos aspectos de la vida escolar deben encontrarse en algún punto intermedio entre los valores y normas de comportamiento de la esfera familiar y los de las esferas política y laboral.

Para Parsons (1976a), las funciones del grupo-clase en la escuela elemental pueden resumirse así:

«(...) 1) Una emancipación del niño respecto a su relación primaria elemental con la familia; 2) Una interiorización de normas y de valores sociales que se sitúan por encima de los que puede aprender únicamente por medio de su familia; 3) una diferenciación de la clase sobre la base tanto del logro real como de una evaluación diferencial de este logro, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y atribución de sus recursos respecto al sistema de *roles* adultos.» (pág. 76; pág. 57 de la versión 1976b).

El primer apartado nos dice lo que deja el niño, pero no a dónde va. El segundo nos dice ya a dónde va, pero no lo que se encuentra. El tercero y el cuarto son los que especifican lo que Parsons entiende por preparación para la sociedad adulta: la diferenciación de la clase según el logro y la distribución desigual de recompensas de acuerdo con tal diferenciación. El logro es el distinto rendimiento escolar individual de los alumnos, su evaluación diferencial son las notas y, la selección y atribución de los recursos humanos, la asignación de los alumnos a distintas ramas escolares que prefigura ya la diversidad de sus destinos sociales. Es obvio que Parsons piensa que el logro individual en la escuela es independiente del origen social de los alumnos o, al menos, que éste puede ser superado con algunas oportunas virtudes que están al alcance de todos. No sería difícil mostrar lo contrario, y precisamente para el caso de las escuelas norteamericanas (véase Fernández Enguita, 1986), a saber, que el origen social es un poderoso determinante del rendimiento y, por tanto, de las recompensas y la asignación escolares, pero éste no es el tema que nos interesa en esta ocasión.

Lo que interesa resaltar es el isomorfismo entre la representación de la escuela como institución de selección, espacio de evaluación del logro y mecanismo de asignación de recursos con la teoría clásica y neoclásica, es decir, con la teoría burguesa del mercado. Desde el iusnaturalismo hasta hoy se viene suponiendo que el mercado es un mecanismo objetivo ante el que todos se encuentran en igualdad de condiciones y que distribuye recompensas y posiciones de acuerdo con el logro o con la contribución personal de cada cual. Parsons ve el mundo adulto y, por ende, la escuela que prepara para la incorporación al mismo, bajo el prisma exclusivo del mercado, algo cuya significación se comprenderá mejor cuando comparemos su perspectiva con la de Dreeben. En todo caso, él mismo es claro a continuación del párrafo anteriormente citado:

«La condición fundamental subyacente al proceso es probablemente la división de los valores comunes entre los dos sistemas adultos referidos: la familia y la escuela. En este caso, el punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir gratificaciones diferentes según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores. La clase de la escuela elemental parece encarnar fundamentalmente la virtud americana primordial de la igualdad de oportunidades, en el sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial.» (*Ibid.*)

Pasemos ahora a la obra básica de nuestro otro personaje, Robert Dreeben (1968). Para éste, la escuela contribuye al aprendizaje por los jóvenes de normas, y estas normas se resumen en cuatro: independencia, logro, universalismo y especificidad, epígrafes que explica así:

«Al hablar de estas cuatro ideas como normas, me refiero a que los individuos las acepten como criterios legítimos para gobernar su propia conducta en las situaciones apropiadas. Concretamente, aceptan las obligaciones de 1) actuar por sí mismos (a menos que se requiera un esfuerzo cooperativo), y aceptan la responsabilidad personal por su conducta y por las consecuencias de la misma; 2) desempeñar activamente tareas y dominar el entorno material de acuerdo con ciertos patrones de excelencia; y 3) reconocer el derecho de los demás a tratarles como miembros de categorías; 4) sobre la base de unas pocas características discretas antes que sobre la entera constelación de ellas que representa a la persona completa.» (Pág. 63-64).

Los dos primeros puntos, que definen qué se entiende por independencia y por logro, no precisan de mayores explicaciones. Los otros dos son más crípticos y, a la vez, más definitorios para nosotros. El «universalismo» consistente en aceptar ser tratado como miembro de categorías puede también expresarse, dentro de la jerga funcionalista, como aceptar ser tratado como ocupante de un *rol* —o como quien desempeña un *papel*— es decir, como asalariado, como fresador, como maestro, como directivo o como miembro de cualquier otra categoría. La cuarta norma, la «especificidad», consistente en aceptar que esa categorización tenga lugar sobre la base de unas pocas características discretas, significa la renuncia a evocar otras características que las que conciernen al papel desempeñado, a la relación o estructura de *roles*, a lo que interesa a la institución en la que éstos son desempeñados. Cuando Juan Pérez, trabajador de la construcción, acepta recibir instrucciones del arquitecto, del maestro de obra o del jefe de cuadrilla aun cuando piense en

su fuero interno que podría decidir mejor que ellos, o aunque tenga en su casa un título de arquitecto que jamás ha podido llegar a aplicar; o cuando, a la hora de cobrar la nómina acepta que se le pague según las horas trabajadas cualesquiera que sean sus necesidades económicas en ese momento, está practicando el «universalismo» y la «especificidad» que resultan tan queridas a los funcionalistas. Universalismo, porque acepta ser tratado como miembro de la categoría obrero, y se comporta como tal, es decir, hace lo que se espera de un obrero, o de un obrero de la construcción, o de un escayolista si es su caso. Especificidad, por cuanto acepta renunciar a sus otras características: arquitecto en paro, tal vez poeta nocturno, enemigo del trabajo o cabeza de una familia necesitada de más dinero que su salario.

En la familia no concurren estas normas. No se trata a un niño como mal o buen estudiante con independencia de que sea varón o mujer, de que sea o no el favorito, de su salud o su carácter, etc. En la escuela, sin embargo, se les trata como alumnos con independencia de su situación familiar, como alumnos de tal o cual curso y de tal o cual asignatura, es decir, como miembros de categorías específicas. No se puede pretender obtener una buena nota escolar porque se colabore mucho en las tareas hogareñas, ni ser disculpado de no aprender geografía porque se saben muchas matemáticas. En la terminología de Parsons, esto podría definirse como el aprendizaje de que los *roles* son algo distinto de las personas que los ocupan, o como el paso de un sistema particularista a un sistema universalista de *roles*.

Los ejemplos que elegimos anteriormente para ilustrar las normas de universalismo y especificidad no eran ociosos. Las normas cuya interiorización señala Dreeben como objetivo de la escuela —incluidas su concepción de la independencia y del logro— son las normas de la producción, más exactamente de la producción capitalista y, en cierto sentido, las de las organizaciones burocráticas que conocemos —por eso podrían identificarse también, con matices, como las de la producción mal llamada socialista en los países del Este, que es en realidad producción burocrática... pero aquí sólo nos interesa la relación de Dreeben con su sociedad—. Normas como las de universalismo y especificidad no tendrían sentido alguno si se pensara en un mundo del trabajo compuesto por artesanos independientes que deciden por sí mismos su proceso de trabajo y acuden independientemente con sus productos al mercado o, en general, por trabajadores no insertos en organizaciones burocráticas (entendiendo por tal, no sólo los ministerios, sino también la mayoría de las empresas con asalariados). Las mismas definiciones de la independencia y el logro, que en sí podrían ser características de una organización del trabajo no burocratizada —o, en el capitalismo, de la pequeña producción y el mercado— destilan un intenso tufo a trabajo asalariado (el término «responsabilidad» lo hemos empleado para traducir, simultáneamente, *responsability* y *accountability*) y a división capitalista del trabajo y taylorismo (tareas: *tasks*).

Podemos ver, pues, cómo Dreeben, al considerar la relación entre la escuela y la economía toma ésta por el lado de la producción, mientras Parsons lo hacía por el lado del mercado. Ciertamente, no se trata de una contraposición estricta entre los planteamientos de ambos autores, sino de una cuestión de énfasis. Dreeben, cuya obra es posterior, no tenía la menor intención de polemizar con Parsons, sino al contrario. Las normas de independencia y logro, como ya hemos apunta-

do, no son exclusivas del lado de la producción sino que podrían considerarse también características de la ideología del mercado —si bien con una formulación algo más comprensiva que la que aporta Dreeben—. Las categorías de universalismo y especificidad, por otra parte, pertenecen, históricamente, más al conjunto de la obra de Parsons que a los escritos de Dreeben. Pero esto sólo significa que no habría sido imposible para ellos dos ponerse de acuerdo. En nada disminuye el hecho de que, al sintetizar las funciones de la escuela, uno saca su «virtud americana» de una imagen ideológica que identifica la economía con el mercado y el otro sus «normas» de una imagen que la identifica con la producción. No es casual que, más adelante, la sociología crítica desdeñara simplemente el análisis de Parsons como una teorización más de la relación entre educación y movilidad social mientras los teóricos del *curriculum* oculto, las teorías de la correspondencia, etc., tomaban tal cuales los argumentos de Dreeben para indicar que la escuela es una preparación para la inserción subordinada en fábricas y oficinas.

#### UN DEBATE DENTRO DE LA SOCIOLOGIA MARXISTA

Desde hace más de un decenio, la sociología marxista viene ocupándose del lugar de la escuela en la reproducción de las relaciones sociales del capitalismo. Fueron trabajos punteros en su momento los de Baudelot y Establet (1976) y Bowles y Gintis, de los que nos hemos ocupado en otro lugar. El libro de Bowles y Gintis, (1976), en especial, desató dos tipos de polémicas: una sobre los aspectos reproductivos o contradictorios de la estructura escolar y otra sobre la relación entre estructura y actividad humana. De ambas nos hemos ocupado en otro lugar (véase Fernández Enguita, 1985); pero debemos todavía abordar un aspecto no tratado de la primera. Como se recordará, Bowles y Gintis formulaban el llamado principio de correspondencia, según el cual las relaciones sociales de la educación reflejan estrechamente las relaciones sociales de producción. Esto se concreta en los siguientes aspectos de la escuela, que la hacen isomorfa con el lugar de trabajo: líneas de autoridad administración-profesores-estudiantes que reflejan la jerarquía de la producción; alienación y falta de control de los estudiantes sobre el objeto —contenido— y método —pedagogía— de su trabajo escolar —el aprendizaje—, al igual que el trabajador no controla ni el producto ni el proceso de su trabajo productivo (y motivación, en ambos casos, mediante un sistema de recompensas extrínsecas); competencia institucionalizada y destructiva y clasificación y evaluación meritocráticas que reflejarían la fragmentación y estratificación del trabajo; en fin, socialización en los distintos niveles educativos de acuerdo con diferentes criterios (sumisión a las normas externas, responsabilidad e iniciativa) que se corresponden con lo que se busca de los trabajadores en los varios niveles de la jerarquía productiva (de modo que los jóvenes abandonan la escuela con el tipo de socialización adecuado para el lugar que van a ocupar en dicha jerarquía).

Esta, como ya indicamos en su momento, es una visión penetrante, pero unilateral que considera sólo una parte de la sociedad, la economía, y parcialmente, la producción. Dos intentos de rectificar esta unilateralidad, siempre dentro del análisis estructural de la escuela, son los producidos por otros dos sociólogos marxistas norteamericanos, Carnoy y Levin, y por los propios Bowles y Gintis.

Carnoy y Levin (1985) admiten la dinámica reproductiva señalada por Bowles y Gintis, pero añaden la existencia de otra que la contradice. Se trata de la dinámica democrática que surge del hecho de que la escuela se encuentre integrada en la esfera del Estado, y que se manifiesta en la mayor participación democrática en las escuelas (en comparación con el lugar de trabajo), en la ideología favorable a la igualdad y movilidad social que las invade (frente a la desigualdad y la rigidez de la producción), en el énfasis en el desarrollo cultural general y humanístico (frente a la demanda de simples capacidades técnicas por el trabajo) y en la independencia de la burocracia educativa. A esto hay que añadir la resistencia de los estudiantes al discurso y la disciplina escolares, su desentendimiento de las exigencias de la escuela más allá de lo necesario para obtener sus credenciales, la configuración conflictiva de los profesores como un sector más de trabajadores y el hecho de que la asignación de los recursos escolares sea objeto de pugnas políticas. De manera general, los autores lo expresan así:

«(...) La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica —compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas—. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a una economía capitalista y un Estado capitalista liberal. Estos conflictos residen en la contradicción entre la relación desigual subyacente a la producción capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal. La escuela es esencial para la acumulación del capital y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas dominantes, y es considerada por los padres y los jóvenes como un medio para una mayor participación en la vida económica y política». (Pág. 4.)

Bowles y Gintis (1983) han llegado a conclusiones parecidas. Para éstos, la mayoría de las sociedades capitalistas avanzadas pueden ser consideradas como compuestas de tres esferas (*sites*) distintas: la economía, organizada en torno a los derechos de la propiedad; el Estado liberal democrático, organizado en torno a los derechos de la persona, y la familia, organizada en torno a los derechos patriarcales de los varones adultos. Entre estas esferas hay relaciones de delimitación estructural, que impiden que las normas de unas interfieran en las otras, y de traslación de prácticas, que es justamente lo contrario. Así, por ejemplo, la correspondencia que señalaban en su primer libro entre escuela y producción sería el resultado de la traslación de prácticas de la esfera de la producción a la del Estado, en la que se encuentra la escuela. De manera general, formulan así las contradicciones que cruzan a ésta:

«La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas.» (Pág. 20.)

## UNA VISION UNILATERAL DE LA ECONOMIA Y DEL ESTADO

Con independencia de que puedan poner más énfasis en un lado u otro de la contradicción, los planteamientos de Carnoy y Levin, por una parte, y Bowles y Gintis, por otra, son ahora similares —tanto da que se hable de Estado y economía, de esfera de la producción capitalista y esfera del Estado democrático-liberal, de derechos de la persona y derechos de la propiedad, de reproducción y contradicción o de dinámica reproductiva o antiigualitaria y dinámica democrática. Lo esencial es que se ubica a la escuela como una institución situada en el campo del Estado, que está organizado de manera democrática, igualitaria, etc., pero sometida a las presiones de la producción, que lo está de modo antiigualitario y autoritario.

En un capítulo anterior hemos señalado ya cómo ésta es una caracterización unilateral de ambas esferas que identifica a la economía capitalista con la subesfera de la producción y al Estado con las elecciones y los derechos civiles. La economía capitalista, sin embargo, es ya en sí una unidad contradictoria entre una subesfera de la producción organizada de manera totalitaria —con el fin de explotar el valor de uso de la fuerza de trabajo— y una esfera democrática o igualitaria que es la de la circulación —donde se intercambian como equivalentes las mercancías, incluida la fuerza de trabajo—. Por otra parte, hemos mostrado que el Estado al que solemos llamar, simplificando, democrático, es también una unidad contradictoria de democracia y autoritarismo que se manifiesta en la contraposición entre poder legislativo y poder ejecutivo, entre ejercicio de la soberanía popular mediante el voto e inamovilidad y ausencia de control de la burocracia, etc. La simplificación que llevan a cabo los cuatro autores arriba citados es, ciertamente, unilateral, pero está menos lejos de la realidad que otras. Efectivamente, dentro de la esfera de la economía la subesfera de la producción domina sobre la de la circulación, mientras que, dentro de la esfera del Estado, los aspectos de la subesfera democrática parecen tender a ganar terreno —en un largo proceso de avances y retrocesos— sobre los de la subesfera autoritaria y, en todo caso, el discurso democrático domina la vida política.

Sin embargo, esta unilateralidad simplificadora no es más que el reverso de otra que nos es incluso más familiar: la del discurso ideológico liberal y neoliberal. Para liberales y neoliberales, la economía se reduce a la esfera de la circulación y la pequeña propiedad, o sea el mercado y la producción directa para el mismo, y el Estado a los aspectos autoritarios. Por eso ven a la economía como el reino de la democracia y la libertad, y propugnan la absoluta vigencia de un mercado sin trabas (estamos aludiendo a su discurso ideológico, no a una práctica política y económica que exige constantemente al Estado que venga a salvar a las empresas o contribuya a enriquecerlas), y al Estado como un Leviatán autoritario cuyo alcance debe ser reducido al mínimo (empezando por los servicios públicos y las diversas formas de asistencia social y continuando por su interferencia en la vida interna de las empresas).

Señalar la doble unilateralidad de la concepción de Carnoy y Levin y Bowles y Gintis sería un mero ejercicio intelectual si no fuera por sus consecuencias para el

análisis. Pero ocurre que, al situar a la escuela *dentro* de una esfera estatal *simplemente democrática*, pero sometida a las presiones *desde fuera* de una esfera económica *simplemente totalitaria*, no se comprende muy bien cómo estas últimas pueden llegar a ser tan eficaces, sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela jamás ha desatado conflictos demasiado violentos; o por qué, en última instancia, la dinámica democrática del Estado no termina por vencer a la dinámica antidemocrática de la economía en el específico campo de la educación. Por otra parte, si bien hay que reconocer que Carnoy y Levin admiten también un cierto impulso democrático venido desde fuera, concretamente de las reformas democratizadoras del lugar de trabajo (Carnoy y Levin, 1985, 1976), esto, lejos de resolver el problema, lo mantiene y crea otros nuevos: lo primero, por cuanto sigue ignorándose la esfera de la circulación, o sea el mercado; segundo, por cuanto resulta un argumento traído por los pelos el que pretende justificar las extendidas reformas de la educación en el sentido de una mayor participación de los alumnos, una enseñanza más activa y menos directiva, etc., en función de unas reformas del lugar de trabajo, como son los círculos de calidad, el enriquecimiento de tareas, el trabajo en equipo, etc., que son extremadamente minoritarias cualquiera que sea su futuro; tercero, porque nos introduce en su razonamiento circular, según el cual el carácter más democrático de la escuela propiciaría la reforma democrática del lugar de trabajo y ésta requeriría unos trabajadores distintos y alentaría la democratización de la escuela, círculo que, aunque contiene elementos de verdad, exige un mayor análisis que el calificarlo simplemente de «dialéctico».

La explicación de la insuficiencia de un análisis que hace descansar los aspectos democráticos de la escuela en una dinámica interna y los aspectos reproductivos en una dinámica externa está precisamente en lo que no tiene en cuenta. ¿Cómo explicar, por ejemplo, que las escuelas hayan seguido la misma evolución democrática —extensión del tronco común, mayor igualdad de oportunidades escolares, liberalización de los métodos de enseñanza, etc.— en los países de régimen parlamentario y en los sojuzgados por dictaduras? —piénsese en la Ley General de Educación bajo Franco—. Aunque una parte de la explicación corresponde al hecho de que la dinámica democrática nunca está enteramente ahogada ni bajo un Estado autoritario, lo mismo que la dinámica autoritaria no desaparece en los estados democráticos, nuestro análisis sugiere, frente al de Carnoy y sus colegas, que la otra parte de la explicación reside en una dinámica externa. Concretamente, en la experiencia de la circulación, o sea del mercado —experiencia al alcance de todos, pues comprende desde el acto de elegir qué periódico se compra por las mañanas o pagar el autobús hasta la bolsa de valores—. No es preciso volver a recordar que la lógica de la igualdad de oportunidades escolares es exactamente la misma que la de la igualdad de oportunidades que se supone proporciona el mercado —y tan real o meramente formal es la una como la otra—, pues ha sido extraída precisamente de ahí.

Algo similar sucede a la hora de explicar el otro problema señalado con anterioridad: por qué una dinámica antidemocrática externa —la de la producción— se impone con tanta facilidad a una dinámica democrática interna —la del Estado— en la escuela, o por qué las relaciones sociales de la educación se pliegan tan bien hasta convertirse en un réplica aproximada de las relaciones sociales de producción. Este fenómeno resultaría más fácilmente explicable si existiera un aliado in-

terno de las presiones externas, y eso es, efectivamente, lo que sucede. Como ya hemos indicado, la organización dual de la economía se refleja y expresa en una organización dual del Estado capitalista, incluso del más democrático. A las fuerzas de una economía cuya producción exige trabajadores dispuestos a aceptar unos puestos de trabajo rutinarios, carentes de interés, sometidos a una estricta autoridad y alienantes, se suman las de un Estado que basa su poder, más allá de los ejercicios rituales de la soberanía popular, en la formación de ciudadanos sumisos, insolidarios, poco participativos y respetuosos de la autoridad constituida. Si la producción exige una fuerza de trabajo dividida, estratificada y en competencia entre sí, el Estado requiere una ciudadanía desorganizada, atomizada e incapaz de actuar colectivamente por iniciativa propia. Si la producción capitalista se beneficia de convertir a la familia en una unidad insaciable de consumo, el Estado requiere unos ciudadanos entregados enteramente a su vida privada.

## EL ESTADO COMO ESFERA POLITICA Y COMO MODO DE PRODUCCION

Hasta aquí hemos venido apoyándonos en una definición del Estado como esfera de la vida social en la que los individuos que forman una sociedad se relacionan entre sí como iguales, con independencia de su lugar en las esferas económica o familiar. Pero el Estado es todavía algo más: es, también, un modo de producción. Hablar de capitalismo es una forma simplificada de referirse a las sociedades que están dominadas por el modo de producción capitalista. Sin embargo, en estas sociedades coexisten cuatro modos de producción distintos: el doméstico, el mercantil simple, el capitalista y el burocrático. También la expresión «modo de producción» es una cierta simplificación debida a un criterio de brevedad; en realidad, deberíamos decir: modo de producción y distribución, aunque seguiremos empleando la expresión abreviada. Los distintos modos de producción se diferencian entre sí por qué producen, cómo lo producen y cómo distribuyen lo producido. Qué producen es una pregunta que no se refiere a las características materiales de los resultados del trabajo, sino a su estatuto social. Cómo se produce es algo que concierne al modo de producción en la acepción estricta y estrecha del término o, si se refiere, al proceso de trabajo. Cómo se distribuye —o para quién se produce—, comprende la forma en que se reparte la riqueza producida por el trabajo.

Dos de estos modos de producción, el mercantil simple —o pequeña producción mercantil— y el capitalista, se caracterizan ambos y se distinguen de los demás por producir para el mercado, es decir, por producir valores de cambio. Se diferencian entre sí porque, en el primero, el trabajador es dueño de los medios de producción y domina su proceso de trabajo. Los otros dos modos citados, el doméstico y el burocrático, comparten la característica, que les separa de los anteriores, de producir estrictamente valores de uso, es decir, para satisfacer directamente las necesidades de los consumidores sin la mediación del mercado. Pero se diferencian entre sí por cómo producen y cómo distribuyen su producto. El modo de producción doméstico produce y distribuye de acuerdo con las relaciones patriarcales de parentesco: sus productores son fundamental y casi exclusivamente las mujeres, y los productos de su trabajo —bienes o servicios— son consumidos por los

miembros de la unidad familiar. El modo de producción burocrático produce siguiendo las pautas de una organización compleja y burocrática y distribuye su producto a través de las relaciones que vinculan en general los individuos con el Estado. En cuanto al proceso de trabajo, el modo de producción doméstico se asemeja en lo fundamental a la pequeña producción mercantil, mientras el modo de producción burocrático se aproxima al capitalista. Estas similitudes proceden en parte de las dimensiones de las unidades productivas: el ama de casa y el pequeño burgués son personas aisladas en su trabajo, mientras las empresas capitalistas y las agencias y organismos públicos son organizaciones complejas de grandes dimensiones. Además, la pequeña producción, incluso cuando la unidad productiva comprende a varios trabajadores, pero todavía susceptibles de ser contados con los dedos de una mano, lleva la impronta de la familia —que era, no hace mucho, la unidad de producción por excelencia— o se confunde con ella —como en las pequeñas explotaciones agrícolas o los pequeños comercios—; por su parte, las organizaciones del sector burocrático importan sus criterios de eficiencia de las organizaciones aparentemente más exitosas en general, las empresas capitalistas del sector privado. Por último, son también distintos los criterios de uno y otro modo de producción sobre las características materiales de qué producir o, dicho de otro modo, sobre qué necesidades satisfacer. Puesto que los modos de producción mercantil simple y capitalista producen valores de cambio que deben realizarse en el mercado, tanto para uno como para otro no existen otras necesidades que las que llevan por delante una demanda solvente. A diferencia de ellos, los modos de producción doméstico y burocrático no exigen esta mediación, de manera que pueden dirigirse ambos hacia necesidades, cada uno en su ámbito, que no presentan tal solvencia, pero se distinguen entre sí por la forma en que se determinan esas necesidades. En ambos casos, las necesidades pueden ser directamente expresadas —un marido que pide la ropa limpia o un grupo social que demanda asistencia sanitaria— o no serlo —un bebé que tiene que comer o unos jóvenes que son adoctrinados en la Constitución—; pero, en el caso del modo de producción doméstico, la relación entre el sujeto de las necesidades y quien determina su satisfacción es directa, inmediata, personal y afectiva, mientras en el modo de producción burocrática es indirecta, lejana, impersonal y objetiva.

Esta caracterización de los modos de producción que conviven en lo que llamamos sociedades capitalistas está claramente establecida para los modos mercantil simple y capitalista, es objeto de debate en lo que concierne al doméstico y sonará poco habitual en lo que se refiere al burocrático, pero éste no es el lugar para extenderse más sobre el tema. En todo caso, por el momento resulta suficiente con lo apuntado y ése es el marco desde el que analizamos la escuela. No obstante, conviene varias aclaraciones puntuales para evitar equívocos. La primera es que nos referimos a la familia y el Estado como unidades de producción, que lo son sin lugar a dudas, con independencia de que la primera pueda ser un espacio de amor intenso o el segundo sea frecuentemente visto bajo la óptica optimista de los mecanismos parlamentarios o la pesimista de la policía y las cárceles. La segunda es que se trata de modelos analíticos que no quiebran por el hecho de que, en la realidad, aparezcan con frecuencia entremezclados —familias que son a la vez unidades mercantiles, empresas de propiedad pública, pero que producen para el mercado formando parte del modo de producción capitalista, etcétera—. La tercera es que las expresiones «valor de uso» y «necesidad» nada tienen que

ver con criterios de utilidad o conveniencia de lo consumido y producido: valor de uso es lo que satisface una necesidad, y las necesidades pueden ser y suelen ser artificiales.

Este excursio sobre los modos de producción era necesario porque la escuela es, precisamente, una institución integrada en el modo de producción burocrático. Produce un servicio, la enseñanza, que satisface una necesidad. O, puesto que el sujeto de esta necesidad son los niños y jóvenes futuros trabajadores, aumenta el valor de una mercancía, la fuerza de trabajo. Produce, por tanto, un valor de uso que se ofrece, en parte compulsiva y en parte voluntariamente, a todos los miembros de la sociedad en cuanto que todos se encuentran en esa relación con el Estado que llamamos derecho a la educación —y obligación de adquirir la misma—. Ese servicio, en fin, satisface como valor de uso unas necesidades que son casi enteramente determinadas por el Estado, tanto si son sentidas como tales por sus consumidores como si no y con independencia de la forma precisa que, eventualmente, pudieran querer darle éstos.

El proceso de trabajo del modo de producción burocrático reúne una mezcla de características del modo capitalista y de una parte del modo mercantil simple, las profesiones. Como en el primero, los funcionarios están privados de la propiedad de los medios de producción, venden su fuerza de trabajo por un salario, están sometidos a la división del trabajo y bajo unas relaciones jerárquicas. Pero importantes sectores del modo burocrático —no todos, pero entre ellos los enseñantes— comparten importantes determinaciones con las profesiones. Como ellas, gozan de un notable control directo o indirecto sobre las condiciones de formación y acceso a los cuerpos; como ellas, basan la legitimidad de sus privilegios y de su exclusivismo en la posesión de credenciales educativas de alto nivel; como ellas, reivindican un saber esotérico que no estaría al alcance de sus clientes; y, en consecuencia, disfrutan, en comparación con otros asalariados del sector capitalista y del propio sector burocrático —y lo mismo que sus homólogos en las burocracias privadas del sector capitalista—, de una notable autonomía en su proceso de trabajo.

Así las cosas, podemos afirmar que una parte considerable de las características de la escuela que la hacen isomorfa con el lugar de trabajo deriva tanto de la dinámica interna general y particular del sector burocrático como de presiones externas. Si nos detenemos, por ejemplo, en la falta de control de los estudiantes sobre el contenido y el método de aprendizaje, podemos ver que responde simultáneamente a una triple dinámica. En primer lugar, como ya se indicó con anterioridad, coloca a los jóvenes en una relación de alienación con el proceso y el producto de su trabajo que refleja la que luego, como trabajadores productivos, vivirán en las relaciones de producción capitalistas; en este sentido, prepara para y es resultado de la influencia externa de la economía. En segundo lugar, encaja perfectamente en la dinámica general del modo de producción burocrático el que la determinación de cuáles son las necesidades a cubrir y los valores de uso llamados a satisfacerlas sea llevada a cabo por una instancia ajena a los portadores de esas necesidades y destinatarios de esos valores de uso. En tercer lugar, cuadra exactamente a la naturaleza particular de ese sector del modo de producción burocrático que es la escuela —aunque no sólo ella—, donde el proceso de trabajo es

una mezcla de los que corresponden al capitalismo y a las profesiones —por eso en la jerga sociológica se denomina a estas ocupaciones pseudo o semiprofesiones—, el hecho de que el que ofrece el servicio —el enseñante— reclame para sí y obtenga la competencia exclusiva para decidir lo que necesita el cliente —el alumno— (las únicas constricciones a esta autonomía vienen desde arriba, de donde la calificación de semiprofesiones, no desde abajo, del cliente).

Análisis de detalle similares, basados o no en la interferencia del profesionalismo en la enseñanza además en las características generales del conjunto del modo de producción burocrático, podrían hacerse de otros aspectos de las relaciones sociales de la educación como la introducción de la competencia entre los alumnos, la división del trabajo y la especialización, la evaluación individual y diferencial del rendimiento, etc., pero para muestra basta un botón y no vamos a detenernos en ello. Sí vale la pena, en cambio, llamar la atención sobre la suerte de otra relación social que ha salido mal parada de la escuela. La dominación masculina, la primacía de los hombres sobre las mujeres, impera sin discusión en la esfera familiar y es ampliamente aceptada y estimulada en la producción. Pero en la escuela, a pesar del largo camino que todavía queda por recorrer para depurar el contenido machista de los textos, modificar las expectativas de los profesores sobre los alumnos de distinto sexo y equilibrar sus pautas de interacción con unos y otros, quebrar los últimos bastiones masculinos en las enseñanzas de élite y lograr una distribución no sexista de hombres y mujeres por las distintas especialidades educativas, se ha avanzado muchísimo más en la reducción del sexismo que en la de cualquier otra forma de discriminación social. A nuestro juicio, la razón de esto reside en que, aunque los profesores y las autoridades educativas —ellos o ellas— puedan seguir siendo tan machistas como cualquier persona de la calle, no hay nada en la lógica interna del modo de producción burocrático que empuje hacia la discriminación entre los sexos, de manera que las fuerzas externas que propician esta discriminación o se resisten a su desaparición no son más que eso: externas.

## UNA VEZ MAS, SOBRE LAS CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA

Puesto que hemos señalado la existencia de una dinámica reproductiva y antidemocrática interna al Estado como esfera política y al modo de producción burocrático, lo que quiere decir interna a la escuela, pudiera parecer que las fuerzas de la reproducción vuelven a abrumar de nuevo a los factores de contradicción y la esperanza de cambio se ve otra vez anegada en un mar de lágrimas sobre la eficacia autoconservadora de lo instituido. Pero las cosas no son así. Una vez más, las estructuras puestas al descubierto resultan tener sus propias contradicciones internas y mutuas. Sin retractarnos de la delimitación estricta del término marxiano «contradicción» que propusimos en el Capítulo II, pero en aras de una simplicidad que no parece obstáculo en este preciso contexto, designaremos con el término «contradicción» en su sentido lato las líneas de contradicción en sentido estricto, oposición o conflicto en que se encuentra inmersa la escuela.

En primer lugar, en ella se reflejan o expresan las distintas manifestaciones de la contradicción entre capital y trabajo que ya analizamos con anterioridad, y sobre las que no volveremos.

En segundo lugar, la escuela, en tanto que parte del Estado y lugar de preparación para la inserción en la economía, y por cuanto en la primera prevalece la dinámica democrática y en la segunda, dominada por la producción, una dinámica totalitaria y antiigualitaria, se encuentra en el centro de esta segunda contradicción, sobre la que tampoco es preciso insistir de nuevo.

En tercer lugar, la escuela pertenece a la vez al Estado como esfera política y como modo de producción burocrático. Pero mientras la esfera política se rige por principios democráticos, el modo de producción burocrático lo hace por principios jerárquicos, lo que se expresa en la forma de oposición entre un público que se considera sujeto de derechos a la hora de recibir o elegir educación y unos profesionales que se creen en posesión del único criterio de decisión válido y son respaldados por una jerarquía que les atribuye una autoridad única dentro de los límites sólo por ella establecidos.

En cuarto lugar, en cuanto mera parte de la esfera política, la escuela se encuentra, como cualquier otra institución pública, cogida entre las dos dinámicas, democrática y autoritaria, de dicha esfera.

En quinto y último lugar, y en cuanto mera parte del modo de producción burocrático, la escuela sufre también las contradicciones de éste. La primera de ellas o, si se prefiere, el primer conflicto, surge del hecho de que el modo burocrático se dirige, por un lado, hacia las necesidades en general de la población mientras, por otro, trata de determinar por sí mismo cuáles sean éstas y cómo satisfacerlas. La segunda deriva de que, al organizar el proceso de trabajo de manera parecida al modo de producción capitalista (trabajo asalariado, división del trabajo, etc.), el modo de producción burocrático tiende también a ser escenario de conflictos similares (por el salario, por las condiciones de trabajo, etc.).

Todo esto no quiere decir que cada conflicto real en o en torno a la escuela deba ser objeto de una definición o clasificación unidimensional, pues un mismo conflicto o conflictos similares pueden expresar a la vez contradicciones u oposiciones distintas. Así, una huelga de profesores puede ser simultánea o alternativamente motivada por la solidaridad o el mimetismo con los trabajadores del sector privado (expresión de la contradicción capital-trabajo en la escuela), por las condiciones de trabajo o el salario propios (oposición dentro del modo de producción burocrático) y/o por la voluntad de resistir a la autoridad superior de mantener la propia frente a los usuarios o sus representantes (conflictos entre las dos dinámicas de la esfera política). Análogamente, las distintas formas de resistencia de los jóvenes escolarizados contra la imposición del saber escolar pueden obedecer alternativa o simultáneamente a que las necesidades sentidas no se ven satisfechas por los valores de uso que se ofrecen (conflicto interno a la escuela en cuanto que parte del modo de producción burocrático), a que se quieren hacer valer los derechos personales frente a una imposición autoritaria (conflicto interno a la esfera política o entre la dinámica imperante en ésta y la procedente de las presiones del

modo de producción capitalista) y/o a que el mensaje que la escuela impone es visto como antagónico con los intereses de la clase de origen del destinatario (contradicción del modo de producción capitalista reflejada en el interior de la escuela). De manera parecida podrían considerarse los conflictos entre los estudiantes y las autoridades académicas, los enseñantes y los padres, etc.

Ya.

## REFERENCIAS

- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- (1983): «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo», *Educación y Sociedad*, 2.
- CARNOY, M. y LEVIN, H. (1976): *The limits of educational reform*, Nueva York, Longman.
- (1985): *Schooling and work in the democratic State*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- DREEBEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading Mass., Addison-Wesley.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1986): *Integrar o segregar*, Barcelona, Laia.
- (1985): «¿Es tan fiero el león como lo pintan?: reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación», *Educación y Sociedad* 4.
- INKÉLES, A. (1966): «Social structure and the socialization of competence», *Harvard Educational Review*, 36, 3.
- INKELES, A. y SMITH, D. (1974): *Becoming modern*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- PARSONS, T. (1976a): «La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación*, 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, emplearemos otra versión incompleta pero mejor traducida:
- (1976b): «La clase como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. Gras. ed., *Sociología de la Educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea.