

CAPÍTULO 3

¿Para qué sirve la escuela?

La función social de la escuela en debate

Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad. A lo largo de las páginas precedentes, nos hemos referido justamente a las diferentes formas que ha ido asumiendo la educación y a sus procesos de institucionalización¹.

Pero ¿cuál es la función de la escuela?; esta, ¿para qué sirve? Cada uno de nosotros, como alumnos que somos —o hemos sido—, como ciudadanos, como docentes, etcétera, tenemos algún tipo de respuesta para esta pregunta. Distribuir conocimiento, transmitir valores, formar ciudadanos, capacitar para el trabajo, contribuir al desarrollo de la sociedad son algunas de las funciones que surgen cuando pensamos en la escuela.

Como veremos, la pregunta sobre la función social de la escuela ha originado la coexistencia de distintas corrientes teóricas en el campo educativo. En algunos casos, se trata de corrientes que comparten principios de carácter general; en otros, podrían pensarse como opuestas.

Dado que no es posible concentrar en pocas páginas las formas en que se ha ido respondiendo a esta cuestión a lo largo de la historia, en este capítulo nos centraremos, en especial, en los debates que surgieron durante la última mitad del siglo xx. Aun así, nos referiremos a autores que desarrollaron sus propuestas previamente. Esto se debe a que, en las Ciencias Sociales en general y, por supuesto, en el campo de la educación, no es posible establecer una línea que divida abruptamente un antes de un después.

¹ Este capítulo tiene aportes de la ficha de cátedra *La desigualdad educativa en cuestión: corrientes y perspectivas teóricas*, por Silvia Grinberg, asignatura Problemática educativa, Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional Austral.

El hito con el que comienza la segunda mitad del siglo xx está vinculado con la culminación de la Segunda Guerra y con la configuración de un nuevo mapa político, que si bien posee su raíz en los inicios del siglo, la guerra mundial interrumpió. Este período, que suele recibir el nombre de *período de posguerra*, entre otros aspectos, se caracteriza por lo siguiente:

- La división del mundo en torno a dos grandes potencias: la Unión Soviética y los Estados Unidos.
- Una fuerte expansión de la economía, expresada en la recuperación de los países europeos, luego de haber quedado desbastados por la guerra.
- La injerencia del Estado en las esferas de la vida social, ya sea en aquellos aspectos vinculados con la promoción del desarrollo económico como del bienestar social. Esta participación del Estado tiene su origen en la década de 1930 como parte de las políticas implementadas para salir de la crisis económica de 1929².
- La expansión de los servicios públicos (educación, salud, seguro de empleo, jubilaciones, etcétera).

El período de posguerra abrió un nuevo horizonte en relación con el debate pedagógico y con el devenir del sistema educativo en el llamado *mundo occidental*.

A lo largo de esta etapa, y en especial durante la década de 1960, los diferentes niveles que componen el sistema educativo viven un importante proceso de expansión de su matrícula, que afecta principalmente a los niveles medio y superior. En términos generales, la discusión giraba en torno a la contribución que la educación podía realizar al crecimiento y al desarrollo social. Tanto en el ámbito académico como en el de la planificación de las políticas educativas, esa sería una de las principales preocupaciones.

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las principales corrientes teóricas de la época, es decir, una presentación de las coordenadas en torno a las cuales se fueron definiendo no sólo los debates teóricos, sino también, y en

² La crisis de 1929 remite al colapso económico que comenzó con el derrumbe de la Bolsa de Nueva York, que arrasó las economías de gran parte del mundo occidental. El problema era, entonces, cómo generar políticas que fomentaran la recuperación económica. Entre otros, el economista John Maynard Keynes (1883-1946) tuvo una gran incidencia en la planificación de dichas políticas. En su obra *Tratado sobre el dinero* (1930), intentó explicar por qué la economía funciona de forma irregular, soportando con frecuencia alteraciones en los ciclos económicos, con expansiones y depresiones sucesivas. En *La teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero* (1936), argumenta la defensa de programas económicos, que ya se estaban ensayando en el Reino Unido y en los Estados Unidos; en este último país, por el presidente Franklin D. Roosevelt. Keynes (2001) sostenía que no existen mecanismos automáticos de la economía para recuperarse de las recesiones, y que el gasto público debe compensar la inversión privada insuficiente durante una recesión.

especial, el diseño de las políticas públicas. Como ocurre en otros campos, algunas de estas corrientes han tenido una correlación directa con aquel diseño. Realizaremos la identificación de las corrientes, y el debate en torno a ellas, atendiendo a dos ejes: por un lado, los nudos que cada una plantea; por el otro, aquello que las diferencia. Por último, es importante tener en cuenta que estos debates no se producen en el vacío. Gran parte de ellos están enmarcados en distintos modos de explicar, comprender y resolver problemas, necesidades y demandas, que surgen en el contexto sociohistórico de la posguerra.

Los ejes del debate: consenso y conflicto

El estudio de la función social de la escuela no está exento de discusiones. Las diferentes posiciones que se asumen respecto de este vínculo constituyen uno de los aspectos que establecen diferencias entre las corrientes pedagógicas. Los criterios para distinguir estas corrientes son variados. Aquí, optamos por trabajar la diferenciación que consignan distintos autores entre las denominadas *teorías del consenso* y *teorías del conflicto*³. En definitiva, dado que se trata de una clasificación, hay que tener en cuenta que sólo es una de las formas posibles de presentarlas.

Las *teorías del consenso* sostienen como supuesto de carácter general la consideración del conflicto como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Conviene aclarar que esto no supone que los autores enmarcados dentro de esta corriente no entiendan o no observen la existencia de conflicto en la vida social, sino que, sobre todo, ese conflicto perturba el crecimiento y el progreso. En definitiva, entienden que la falta de armonía, de normas que regulen y aúnen la vida en sociedad provocan la desarticulación, la división y, por tanto, impiden la integración y la participación de los individuos en lo social.

Un autor como Émile Durkheim⁴, en el que se basaron gran parte de los autores de esta corriente, da cuenta de este problema. Según lo propone en obras como *El suicidio* (2006), la *anomia* ('carencia de normas') provoca un proceso tal de desintegración que impide el desarrollo de lo que, para este autor, son los pilares de la vida social: la cooperación y la solidaridad. Así, cuando se analizan las pro-

³ La clasificación que aquí presentamos está basada en la obra realizada por Karabel y Halsey (1976).

⁴ El destacado sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) ha tenido una gran influencia, tanto en el campo de la educación como, en especial, en la construcción del campo de la sociología. Su trabajo en temas educativos ha girado en torno al análisis de la función social de la educación. Entre sus obras más conocidas, se encuentran: *Educación y sociología* (1958), *Las reglas del método sociológico* (1982), *La educación moral* (1991) y *La división del trabajo social* (1993).

puestas de esta corriente, es importante diferenciar entre lo que se entiende como *deber ser* y lo que se entiende como *el estado* o *el ser*. Como *deber ser*, el consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir. Sin embargo, recordemos que esto no supone que los autores de esta corriente no reconozcan e identifiquen la existencia de conflictos en la vida social. En otras palabras, la sociedad no es armónica, sino que *debe serlo*.

Para las *teorías del conflicto*, este es un proceso inherente a la vida social, que permite su desarrollo y transformación: es el motor de la historia y de la transformación social. Precisamente, es a través del conflicto como las sociedades se transforman y progresan. Para Karl Marx⁵, referente de los autores de esta corriente, el conflicto es fruto de la división de la sociedad en clases antagónicas, de la dominación de una clase sobre otra y, por supuesto, de la lucha de las dominadas por revertir tal situación. En el capitalismo, esta división en clases se traduce en la existencia de dos de ellas, con intereses antagónicos: la burguesía y el proletariado.

Quienes abrevan en la primera de estas corrientes, la escuela —o más bien, el sistema educativo— tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social. Para los que adhieren a la segunda de estas corrientes, la escuela es un escenario de la lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones sociales de dominación.

La noción de *nuevas corrientes pedagógicas* da cuenta de un movimiento en el campo de la teoría educativa, que se centra en el análisis de aquello que sucede en la vida cotidiana de las escuelas, tomando categorías propuestas por ambas corrientes. Más allá de las diferencias, las dos comparten la preocupación por comprender y construir conocimiento, que aborde los problemas de la vida escolar, tales como el currículo o la relación docente-alumno, aspectos hasta ese momento descuidados por la pedagogía. En el siguiente cuadro, se resumen las distintas posiciones.

⁵ La obra de Karl Marx (1818-1883), un importante pensador del siglo XIX, originó numerosos trabajos en la teoría social, tanto en el campo de la economía como en el de la sociología y de los estudios históricos, especialmente, a partir de su célebre *El capital* (2002). Entre otras obras importantes, se hallan: *El manifiesto comunista*, *Contribución a la crítica de la economía política* y *La ideología alemana*. Si bien sus estudios no se centran en la educación, su obra ha servido de base para la construcción de una teoría crítica en este campo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA Corrientes pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo xx	
TEORÍAS DEL CONSENSO	TEORÍAS DEL CONFLICTO
<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo tecnológico. • Teoría del capital humano. • Influencia política en Latinoamérica. • La pedagogía por objetivos: la preocupación por la eficiencia en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrientes neoweberianas. • Corrientes crítico-reproductivistas: <ul style="list-style-type: none"> - Teorías de la reproducción cultural. - Teorías de la reproducción económica.
<p style="text-align: center;">LAS NUEVAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La teoría de los códigos educativos. • Reproducción y resistencia. • La escuela como proceso inconcluso. 	

El énfasis de cada una de las corrientes en uno u otro polo no sólo supone una posición teórica respecto de la función social de la educación, sino también, deriva en consecuencias concretas respecto de la planificación e implementación de políticas educativas. Como veremos, las primeras (teorías del consenso) tienen una fuerte influencia en la planificación política; las segundas (teorías del conflicto) son miradas críticas a esas propuestas.

Las teorías del consenso en la educación

Esta corriente educativa ha tenido diversas expresiones, y sus autores se han fundado tanto en la sociología como en la economía. Gran parte de las obras de base estuvieron signadas por: a) la fuerte creencia en el progreso social e individual propio de la época de la posguerra, b) la búsqueda de explicaciones y criterios para la planificación de políticas públicas que fomentaran dicho crecimiento.

Al igual que en otros campos de la vida social, el desarrollo económico era tanto un ideal por conseguir como algo que los Estados (especialmente, los europeos) estaban alcanzando⁶. La educación, para esta corriente, no sólo permitiría integrar a los jóvenes en la vida social, sino también, favorecer y profundizar ese desarrollo económico. Estos años se caracterizaron por el énfasis puesto en la capacidad y en el poder de la educación en este terreno.

⁶ Nos referimos al rápido proceso de recuperación económica que vivió el continente europeo luego de la Segunda Guerra Mundial.

En suma, la confianza en el futuro y en el progreso constante, propio de estos tiempos, ubicó a la educación como piedra angular, a través de la cual, las personas podrían modificar su posición social y acceder a mejores condiciones de vida. Fueron los años de la *movilidad social ascendente*⁷, en los cuales se depositaba una fuerte confianza en la capacidad de la educación para favorecer el ascenso social y explicarlo.

El funcionalismo tecnológico: de la adscripción a la adquisición

La confianza en la educación para propiciar el desarrollo individual y social estaba basada en la creencia de que la escuela permitía y fomentaba el desarrollo de todos los niños. Es decir, más allá de la familia en donde naciesen, la escuela era el lugar privilegiado para que ellos, según sus aptitudes y capacidades, se desarrollaran al máximo. De este modo, se garantizaría que los estudiantes, independientemente de la situación socioeconómica de sus familias, tuvieran equivalentes posibilidades de progresar.

Así, para esta corriente, la escuela cumpliría un papel fundamental en los siguientes aspectos:

- La transmisión de valores y normas sociales más allá de la órbita familiar.
- La diferenciación de los alumnos sobre la base de los logros escolares.
- La selección y atribución de roles⁸ en el sistema social.

El primero de estos tres aspectos se refiere a una cuestión ampliamente reconocida por las diferentes corrientes pedagógicas, vinculada con la socialización secundaria y con la continuidad de la formación de los jóvenes, más allá del seno familiar. Si bien no es la única institución social que cumple este papel, no hay duda de que la socialización secundaria es una de las principales funciones de la educación.

Sin embargo, no es esto lo que distingue al *funcionalismo tecnológico*. Esta corriente sostiene una creencia, muy generalizada, que explica los éxitos y fracasos como resultado de los logros individuales. En otras palabras, las personas se diferencian entre sí gracias a los esfuerzos y logros/méritos que van consiguiendo

⁷ Consideramos la acepción restringida del concepto de *movilidad social* que "designa el desplazamiento entre posiciones jerárquicas dentro de la pirámide de estratificación social, posiciones que, a su vez, pueden definirse en términos ocupacionales o de ingresos" (Torrado, 1992). La *movilidad social ascendente* se refiere, entonces, al proceso a través del cual las personas, a lo largo de su vida, logran acceder a un nivel socioeconómico mayor que el de su familia.

⁸ La noción de *rol* se refiere al papel que cumple cada individuo en la vida social. Así, las sociedades pueden considerarse estructuras de posiciones donde cada persona ocupa un determinado rol.

a lo largo de su vida; logros y méritos que, para los autores de esta corriente, están directamente condicionados por la inteligencia. Las mediciones de la inteligencia, cuya principal expresión se dio en el *coeficiente de inteligencia (CI)*⁹, permitía por sí mismas, explicar por qué algunos progresan y otros no, más allá de las diferencias socioeconómicas de origen.

A través de esta tesis, se explicaba tanto el éxito como el fracaso de los alumnos en la escuela. Si un alumno repetía de grado u otro entraba en la universidad, se debía a sus méritos, a su inteligencia y, por supuesto, a su esfuerzo. Si pensamos en nuestra experiencia como estudiantes, recordaremos que gran parte de nuestras conductas en la escuela se traducían en una serie de recompensas/castigos que obedecían a nuestros logros o fracasos. La división de los grados en A, B y C —donde al A iban los inteligentes; y al C, los de menor coeficiente— obedecía a este tipo de hipótesis.

Ahora bien, ¿cómo se explican esos diferenciales de logro? Principalmente, en función de las *oportunidades* y de los *méritos*. Las primeras se refieren a que la educación debe garantizar que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Si todos acceden a esas oportunidades, entonces las diferencias obedecerán a los méritos de cada uno. De hecho, los méritos explican los logros escolares y, en base a estos últimos, se asignan los roles sociales.

Para Talcott Parsons¹⁰, principal autor de esta corriente, los roles sociales ya no están adscriptos a las personas como podían serlo en la Edad Media o en la esclavitud, donde el seno de la familia en que se nacía definía el futuro rol que cada individuo cumpliría: quien nacía en familia campesina sería campesino y quien nacía en familia noble sería noble, más allá de sus aptitudes y méritos. Al respecto, este autor señala:

Las funciones de socialización de la familia son bastante residuales en nuestros días, aunque no haya que subestimar su importancia en ningún caso. Pero la escuela permanece bajo control de los alumnos y suscita además, fundamentalmente, el mismo tipo de identificación que el favorecido por la familia (...) el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase (Parsons, 1968: 79).

⁹ El *coeficiente intelectual* es la medida a través de la cual se mide la inteligencia de los individuos. Por medio de un test con diversos ítems, se otorga un puntaje a las personas, en donde, entre los valores que se consideran *normales*, están entre 90 y 110; el valor 80 establece el límite hacia abajo, y 110 define a los individuos que pueden considerarse *superdotados*.

¹⁰ Sociólogo y antropólogo estadounidense (1902-1979), cuya obra está influenciada por tres importantes autores: Durkheim, Weber y Pareto. El trabajo de Parsons se centró en el estudio de lo social, tratando sistemáticamente las posiciones y los roles de los individuos en una situación social.

De este modo, la educación cumple un papel fundamental en la tarea de asignación de roles, en tanto se realiza más allá del seno familiar y de las diferencias sociales que pudieran existir entre ellas y, por tanto, debido a que la atribución diferencial de roles se realiza conforme a los logros alcanzados.

En suma, para esta corriente, la escuela se vuelve una institución capaz de distribuir objetivamente a los estudiantes. Son sus logros y méritos los que les permitirán adquirir posiciones y ascender socialmente. Así, más que roles *adscriptos* (heredados y definidos de una vez y para siempre), se trata de roles *adquiridos* en función de las capacidades y de los logros personales, ya que los alumnos tienen equivalentes posibilidades de desarrollarse en la escuela. Para estas teorías, el éxito o el fracaso escolar tienen una razón: los *méritos individuales*. En otras palabras, a las personas, les va bien o mal debido a sus capacidades personales. Frases como "a mí no me da la cabeza" o "me fue mal en la escuela porque soy burro" dan cuenta de este tipo de explicaciones.



Esta explicación de la función de la escuela y de la asignación de roles ha tenido, y todavía tiene, una gran influencia en el mundo de la educación. Aún así, ha sido uno de los blancos de crítica de las teorías del conflicto.

El *funcionalismo tecnológico* se centró en la explicación de los diferenciales de desarrollo y crecimiento individuales, en cómo un individuo accedía a determinados puestos en la vida social. La *teoría del capital humano*, que veremos a continuación, también centra su análisis en la explicación del desarrollo y del crecimiento, pero atendiendo tanto al crecimiento individual como al de naciones o países.

La teoría del capital humano: los años del optimismo pedagógico

El crecimiento que lograron los países europeos occidentales luego de su reconstrucción, en la primera etapa de la posguerra; la ampliación de los mercados; el fortalecimiento de la economía, y el papel central que ocupó el Estado en el desarrollo social son los principales procesos que se encuentran en la base de la expansión que vivió la educación, especialmente en la década de 1960.

En este contexto social, de fuerte crecimiento y expansión de las economías europeas y estadounidenses, la *teoría del capital humano* tendrá una gran influencia en el mundo de la educación, principalmente, en el marco de la planificación de las políticas educativas.

Si bien hasta entonces la educación había sido considerada central, a la hora de pensar en el desarrollo de la sociedad y en la inserción de los individuos en su seno, no dejaba de ser considerada un *gasto* que realizaba el Estado. Entre otros aspectos, porque no se obtenía beneficio económico alguno a partir de las inversiones en la educación. Con esta teoría, se inicia una nueva forma de concebir los recursos para la educación.

La *teoría del capital humano* introduce, en el campo educativo, un tipo diferente de discusión, que se refiere a las implicancias económicas del hecho educativo. La educación es considerada uno de los factores que permiten explicar y potenciar el crecimiento económico. A partir de sus postulados, aquella dejará de ser considerada un gasto para pasar a ocupar un lugar relevante en lo referido a la inversión pública, en tanto se transforma en un elemento crucial para considerar en la implementación de estrategias de desarrollo económico. De aquí que sus postulados se enmarquen dentro de lo que se ha denominado *optimismo pedagógico*.

Ahora bien, ¿cuáles son los supuestos que sustenta esta teoría?, ¿cómo llegan a estas tesis? De modo sintético, es posible plantear la propuesta de esta corriente en la siguiente ecuación:

Si,

a) aquello que diferencia a los países desarrollados de los que no lo son, más allá de otros factores, reside en que su población ha recibido una mayor cantidad de años de educación,

y,

b) los individuos que han recibido una mayor educación ocupan posiciones sociales más elevadas, obtienen un salario mayor,

entonces,

c) la educación cumple un papel central en el crecimiento de los países y en el desarrollo de los individuos;

por lo tanto,

d) los países y los individuos, si quieren crecer, deben *invertir* en educación.

¿Cómo se llega a esta explicación? La noción de *capital humano* surge a partir del llamado *factor residual*; es decir, a partir del análisis del crecimiento económico y del *quántum* de crecimiento que no podía ser explicado por un aumento

de la inversión en los factores tradicionales, especialmente, por las inversiones en capital físico.

La teoría económica había considerado, hasta el momento, tres factores de la economía: *tierra, capital y trabajo*. Según Theodor Schultz, Gary Becker y otros economistas, existe un cuarto factor para explicar el crecimiento de la economía, hasta entonces, no tenido en cuenta: ese factor residual es identificado como el capital humano¹¹.

La abundancia de estimaciones que muestran una renta nacional que aumenta más rápidamente que los recursos nacionales plantea un segundo y no inconexo problema. La renta de los EE. UU. ha ido aumentando a una tasa muy superior a la suma conjunta de la tierra, horas de trabajo realizadas y stock de capital reproducible utilizados para producir la renta (Schultz, 1972: 20)¹².

Así, la educación puede explicar el crecimiento económico, en conjunto con las otras variables económicas tradicionalmente consideradas. Si la educación contribuye al desarrollo, entonces esta merecería una especial atención para los individuos y los Estados. Dado que es adquirida por el hombre, entonces, es posible hablar de *capital humano* para dar cuenta de un cuarto factor económico que se transforma en determinante de los incrementos de la productividad y del crecimiento de las naciones. Al respecto, Schultz señala:

Los trabajadores se han convertido en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico (1972: 17).

Aun así, conviene aclarar que, si bien será la educación una de las variables que comenzará a tener una especial atención al tener en cuenta las influencias del capi-

¹¹ Después de la Segunda Guerra Mundial, se renueva el interés por conocer las relaciones entre el movimiento de inversiones brutas y PBN. Al examinar el crecimiento de diversos países, un gran número de economistas se encontró con el problema del papel determinante del "capital físico" en el crecimiento económico. Los tres factores de producción clásicos (tierra, capital, trabajo), dadas ciertas hipótesis teóricas, como la de los beneficios decrecientes (teoría económica neoclásica), no logran explicar el incremento del PBN. Lo que no puede explicarse se adscribe a un factor residual, que de hecho es un elemento complejo que incluye al mismo tiempo el progreso tecnológico, el desarrollo de conocimiento y el nivel social de la educación. Finalmente, se le asigna a la educación la mayor parte de este factor (Labarca, 1987).

¹² Theodore William Schultz (1902-1998) fue el principal exponente de esta corriente teórica. Economista estadounidense y profesor de la Universidad de Chicago, en 1979, recibió el Premio Nobel de Economía. Sus propuestas teóricas han tenido una gran influencia tanto en la planificación de políticas públicas como en la consideración de la relación entre la educación y el desarrollo económico.

tal humano en el desarrollo económico, también son consideradas otras actividades que incrementan la capacidad productiva de los hombres: los servicios de sanidad, la formación profesional, la educación formal obligatoria, los programas de estudio para adultos y las migraciones individuales y familiares.

De este modo, si bien se reconocen otros factores como determinantes de la productividad del capital humano, Schultz y, en general, los teóricos del capital humano, otorgarán especial atención a la educación (en particular, a la educación formal) para evaluar el rendimiento económico de ese capital. Como describe Schultz: "La inversión en educación ha aumentado a un ritmo rápido y, por sí misma, puede muy bien explicar una parte importante del, de otra manera, inexplicado aumento de los ingresos de los trabajadores" (1972: 23).

De esta manera, en la elaboración del concepto de *capital humano*, pueden reconocerse algunos supuestos generales, que sustentan la construcción de dicha noción:

- El análisis del valor económico de la educación a través de la evaluación del impacto de la enseñanza sobre la productividad del trabajo, la movilidad ocupacional y la distribución de la renta.
- La existencia de una mano de obra más calificada explica y redundante en una mayor potencialidad productiva de las naciones y/o de las empresas, de modo que la educación sería el resorte del aumento de la capacidad productiva individual y social.
- Como consecuencia de lo anterior, si la educación contribuye al crecimiento, entonces esta debe dejar de ser concebida exclusivamente como un gasto para ser considerada una inversión; y por tanto, los fondos que los individuos y las naciones le destinan poseen consecuencias centrales en el desarrollo económico individual y social.
- La sumatoria de los incrementos en la productividad individual redundan en los incrementos de la productividad social.

La aceptación de estas tesis tiene implicancias importantes para considerar los recursos que se destinarán a la educación, ya sea en un país o en una familia. Y, ello, debido a que se entiende que, cuanto mayor sea la inversión en educación, mayor será el desarrollo nacional. Por tanto, en lo que se refiere a la distribución del presupuesto público, esta teoría ha brindado y brinda un interesante argumento para justificar el aumento del presupuesto educativo.

De lo expresado, se deduce que la *teoría del capital humano* trabaja en dos niveles: por un lado, en el desarrollo individual y, seguidamente, analizando el impac-

to de la educación, en el desarrollo nacional. Así, según estos autores, la inversión en educación tiene consecuencias directas en la calidad y cantidad de ingresos que recibirán los individuos, por un lado, y, en segundo lugar, en el crecimiento del PBI¹³ como medida de la inversión realizada por la sociedad en capital humano¹⁴.

Una de las tantas dificultades que plantea esta teoría está vinculada con esta pregunta: ¿todos los individuos seleccionan sus estudios en función de la renta que ganarán a futuro? Y, si es así, ¿todos los individuos poseen la información necesaria para elegir su profesión en función de esa renta? Veamos, a continuación, la influencia que ha tenido esta corriente en América Latina.

La rentabilidad de la educación y la planificación política: el desarrollismo en América Latina

Los países europeos habían logrado producir su despegue económico y entrar paulatinamente en un proceso de crecimiento sostenido; sin embargo, Latinoamérica vivía otra realidad. Se podían, entonces, identificar dos grandes grupos de países: los *desarrollados* (los de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá) y los *subdesarrollados* (los de América Latina, África, etcétera).

Las tesis utilizadas para explicar el desarrollo permitirían explicar el *subdesarrollo*. Es decir, se entendía al *desarrollo* como un proceso lineal, fruto de la implementación de determinadas políticas, por lo que la falta de aplicación de dichas políticas permitiría, por sí misma, explicar el subdesarrollo.

La *Alianza para el progreso*, construida a comienzos de la década de 1960 por los países latinoamericanos, con la participación del Gobierno de los Estados Unidos, sería justamente la expresión política de estas tesis. Esta Alianza tuvo como tarea principal definir las políticas por seguir, en la región, para procurar alcanzar los niveles de desarrollo logrados por la Europa de la posguerra. En nuestro país, estas

¹³ La sigla *PBI* o *PBN* se refiere al Producto Bruto Interno o Producto Bruto Nacional. Representa el valor total de lo producido por un país; en general, se calcula anualmente.

¹⁴ De aquí se deriva la necesidad de determinar y calcular cuál es efectivamente la ganancia que aporta la inversión en educación. Un primer modo de calcular y planificar la inversión educativa es en términos de la *tasa de retorno* o *de rentabilidad*. Esta medida supone que, en vista de que la educación genera beneficios durante el ciclo de vida, se pueden relacionar los beneficios con los costos en que se incurre y, de esta manera, calcular la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Esta medida es un método de planificación indirecta, basada en una lectura de la oferta enmarcada en las señales que produce el mercado. La noción de *tasa de retorno* puede ser evaluada en términos individuales o sociales. En el primer caso, se trata de medir la inversión individual en educación y los ingresos que son posteriormente percibidos a partir del ingreso al mercado laboral, atravesados por el cálculo del costo oportunidad (la renta no ganada por los estudiantes). Desde esta perspectiva, es posible explicar la distribución diferencial de los ingresos en función de la inversión en educación realizada. En este caso, se supone que el salario representa directamente el valor de lo producido, es decir qué capacidad productiva del trabajo y salario se corresponden unívocamente.

ideas fueron sustentadas por Arturo Frondizi y por su *Alianza para el desarrollo*, y se volvieron objeto de planificación política.

En este marco amplio, la educación pasa a ocupar un papel central: si podía explicar el desarrollo alcanzado por los países del Primer Mundo, entonces también podía ser una variable para explicar el desarrollo no alcanzado. En otras palabras, si el nivel educativo logrado por una persona permitía explicar el diferencial de salario que obtenía, a través de su inserción en el mercado laboral, el nivel educativo alcanzado por el conjunto de una nación también permitiría ser una de las variables para explicar la renta de aquella.

Supongamos dos personas que trabajan en la misma empresa y que, al ingresar, ocupan el mismo puesto de trabajo. La primera, con título universitario, desde su incorporación, ha ido paulatinamente ascendiendo en la jerarquía hasta llegar a ser gerente de sección. La segunda, con título de nivel medio incompleto, entró como obrero de línea y no ha modificado su posición en la empresa. ¿Qué ha permitido el ascenso de una persona, y no de la otra? Según esta escuela, el ascenso se debe a la inversión en educación que se vio transparentada en la obtención del título universitario y, por tanto, en un aumento de la productividad en el trabajo. Así, cuanto mayor sea el porcentaje de la población con estudios universitarios y de nivel medio, mayor será la productividad del país. Esto también funciona al revés: cuanto menor sea la población educada, menor será la productividad de un país y, por ende, su crecimiento será más lento.

Desarrollo y subdesarrollo serían dos caras de una misma moneda; y la educación, una variable interviniente en ese proceso¹⁵. La educación sería uno de los aspectos centrales en la implementación de las políticas para el desarrollo.

Y desde la educación, ¿qué...? Las críticas al optimismo pedagógico

Como puede observarse, el desarrollo económico de los países se explicaba con independencia de las variables de tipo contextual, y de las relaciones de poder entre las distintas regiones. Del mismo modo, la educación era el resultado de

¹⁵ La *teoría de la dependencia*, elaborada por diversos intelectuales de la región, fue una de las respuestas críticas a las políticas que implementaban los Gobiernos. Entre otros aspectos, señalaba que el desarrollo no sólo se vincula con la implementación de políticas particulares, ya que las variables de tipo contextual no pueden ser aisladas. Para estos autores, el subdesarrollo, en realidad, era fruto de la dependencia de los países latinoamericanos de las políticas y los dictados de los países desarrollados; por lo que, mientras la relación de fuerzas geopolíticas entre el sur y el norte se mantuvieran estables, sería difícil para los países de la región alcanzar el desarrollo prometido. Así, la *dependencia económico-política* es la variable que explica el nivel de desarrollo alcanzado por los países de la región; por tanto, para que efectivamente se produjera el crecimiento deseado, más que emular las políticas implementadas por los países del norte, sería necesario atender a las características particulares de la región. La relación de dependencia norte-sur permite explicar gran parte del desarrollo alcanzado por el sur. Por tanto, más que subdesarrollo, se trata de dependencia económico-política.

determinadas decisiones que los individuos realizaban, más allá de cualquier variable socioeconómica. En otras palabras, para las corrientes del optimismo pedagógico, las posibilidades educativas se encuentran al alcance de toda la población del mismo modo; por lo que los diferentes niveles educativos alcanzados por la población se relacionan con:

- las elecciones que cada familia realiza a lo largo del proceso de desarrollo de sus hijos, y
- con el hecho de que los méritos individuales de cada alumno pueden, por sí mismos, explicar el éxito o fracaso escolar.

Ahora bien, para que esto suceda, es necesario que las oportunidades educativas, efectivamente, se encuentren distribuidas de manera igualitaria para toda la población; es decir, que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, diversas investigaciones, realizadas en distintos países, han demostrado que esto no sucede de manera lineal.

En segundo lugar, para que la educación, efectivamente, tenga incidencia en el desarrollo económico de los países, los individuos deben poder insertarse en los puestos de trabajo para los cuales, en realidad, fueron formados. Dicho de otro modo, si un individuo obtiene un título de técnico mecánico, su formación y conocimiento puede aportar al desarrollo sólo si es empleado en una tarea en donde puede poner en juego los conocimientos que ha adquirido. Sin embargo, esto no siempre sucede; de hecho, en los países latinoamericanos, suele ocurrir más bien lo contrario: las personas se forman y obtienen una credencial educativa que, luego, no se corresponde con el puesto de trabajo para el que se formaron.

La planificación del sistema educativo, a partir de las demandas de una sociedad, supone que es posible predecir, con cierta precisión, a partir de la información que se posee en un momento determinado, las tendencias que habrá de asumir el mercado laboral en el futuro mediano; por lo tanto, que todos los egresados encontrarán trabajo una vez terminados sus estudios. En cierto sentido, es posible encontrar como supuesto fundacional de estas metodologías lo planteado por Say: "toda oferta genera su propia demanda"¹⁶, es decir, los egresados encontrarán y/o crearán las condiciones que garantizarán su empleabilidad.

Estos estudios suponen la demanda del mercado como elástica, y, por tanto, que los trabajadores pueden aumentar sus ingresos adquiriendo más educación, y

¹⁶ Esta frase, conocida como *ley de los mercados*, pertenece al economista francés Jean Baptiste Say (1767-1832), autor del *Tratado de economía política*, cuya primera edición data de 1804.

que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. En directa relación, también suponen que es posible prever las demandas del mercado a partir de cálculos que se realizan con proyección a futuro.

Como veremos a continuación, los trabajos de investigación realizados por diversos autores, enmarcados en la *teoría del conflicto*, han dado cuenta de la alta relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la inserción en el mundo del trabajo. Pero, a diferencia de las corrientes del optimismo pedagógico, para estos autores, esta relación no ocurre como fruto de la distribución equitativa del bien educación sino, más bien, como resultado de la lucha entre sujetos sociales por mantener su posición en una sociedad dividida en clases.

La pedagogía de los objetivos: la preocupación por la eficiencia de la escuela y en ella

Las corrientes pedagógicas hasta aquí presentadas han hecho especial referencia a la función social de la escuela en términos del vínculo escuela-sociedad. La *pedagogía de los objetivos*, surgida en el mismo contexto, centró su atención en la institución escolar y en las formas en que la escuela podía lograr mayores niveles de eficacia. En cierta medida, fue la expresión *didáctica* del optimismo pedagógico, al realizar recomendaciones para la enseñanza. De hecho, la planificación y definición de políticas a niveles macro-, que se describieron antes, tuvieron su correlato en los ámbitos institucionales. Basados en las propuestas teóricas de la psicología conductista, que para la década de 1960 había complejizado y avanzado en sus primeras producciones¹⁷ de fines del siglo XIX y principios del XX, se elaboraron propuestas pedagógicas cuyo eje giraba en torno a la definición clara y precisa de los objetivos de la enseñanza y a la previsión de las acciones para su concreción.

El interés por la medición, la predicción y el control de las variables que definen una situación no sólo estaba presente en los ámbitos de definición política. Se trataba de un conjunto de preocupaciones y modalidades de entender el papel del desarrollo del conocimiento, y de su aplicación, que tuvo su impacto en los ámbitos institucionales, así como en las formas que se diseñaban los planes de formación docente.

La *pedagogía de los objetivos* tuvo su expresión a través de la llamada *taxonomía*, de Benjamin Bloom (1971). Esta tenía su origen en la identificación de

¹⁷ De las primeras elaboraciones en las que se definía y estudiaba la *conducta* como una sucesión de estímulo-respuesta (a cada conducta observable, correspondía una serie de estímulos que provocaban una serie de respuestas también observables), elaboradas por Ivan Pavlov en Rusia y, un poco más tarde, por John Broadus Watson en los Estados Unidos, autores como Burrhus Frederic Skinner o Robert Gagné intentaron brindar nuevas explicaciones que volvieran más compleja esta definición.

una jerarquía de tipos de aprendizaje que se elaboró a partir de la diferenciación de estos últimos. La construcción de esta taxonomía, según Robert Gagné (1975, 1979), se justifica en la necesidad de producir tratamientos educativos adecuados para cada tipo de aprendizaje, que luego permiten utilizar las formas de evaluación convenientes para cada una de las categorías de esa taxonomía. Los *tipos de aprendizajes* o capacidades humanas se traducen, así, en la acumulación de esas categorías.

La *taxonomía* define un conjunto de objetivos, y modos de plantearlos, que contemplan todos los aprendizajes que se deben generar en la escuela: desde los más simples, como el aprendizaje de habilidades motoras, hasta los más complejos, que incluyen la solución de problemas.

Ahora bien, la preocupación no giraba sólo en torno a la identificación de esos tipos de aprendizajes, sino también, y en especial, a su traducción en acciones concretas, que los alumnos deberían realizar para lograr los objetivos; esto es, reflejar con claridad las actuaciones que deberían producirse para comprobar esos aprendizajes. En términos de Gagné:

Definir y exponer un objetivo para el aprendizaje significa expresar una de las categorías (o subcategorías) de los resultados del aprendizaje en términos de actuación humana y especificar la situación en la cual habrá de ser observada (1975: 84).

De aquí, la fuerte preocupación por formular objetivos que expresen con claridad aquello que el estudiante será capaz de hacer, después de haber recibido la instrucción necesaria. En realidad, este tipo de formulación se refiere a la expresión de los objetivos, no tanto en términos de lo que se pretende lograr, sino más bien, de los resultados que se deberán observar en los alumnos, previendo, a la vez, la situación en que serán observados. En todo caso, la enunciación de los objetivos debía realizarse garantizando la precisión, mensurabilidad, univocidad y el nivel conductual (Sacristán, 1986) de aquello que se formulaba.

Este modelo de planificación educativa por objetivos tuvo su origen en distintos ámbitos y guardaba relaciones con otras escuelas teóricas, referidas a otros campos de lo social. La *definición operacional de objetivos* tenía un claro origen en los modelos de adiestramiento militar, como en los cursos de entrenamiento profesional.

La descomposición de los aprendizajes en pasos/tareas simples como camino indispensable para llegar a los más complejos no era una novedad. En el mundo de

la producción, Taylor¹⁸, a fines del siglo XIX y principios del XX, y Ford¹⁹, un poco más tarde, habían realizado esta tarea de descomposición del proceso de trabajo, de modo tal de identificar las tareas que deberían realizar los obreros de forma fragmentada para obtener, como sumatoria de esos pasos, el producto final (Neffa, 1990).

La preocupación de cada uno de esos modelos era la *eficiencia*: cómo producir más a un menor costo (tiempo y dinero). Esto se traducía, en términos educativos, en cómo garantizar que la escuela fuera eficaz. Recordemos que, en ese mismo momento, se entendía a la educación como *inversión* y, como tal, debía garantizar su eficiencia.

De este modo, se partía del supuesto de que si se podían identificar esas jerarquías de aprendizaje, y luego definir las conductas que darían cuenta de esos aprendizajes, a los maestros en las escuelas, sólo les quedaría ejecutar y entrenar a los alumnos. Seguidamente, dado que era posible identificar y predecir los estímulos (reforzadores) que daban origen a esas conductas, entonces la formación docente debería basarse en un entrenamiento de tipo técnico, que pudiera orientar ese aprendizaje conductual. Debido a que partían de la base de esa jerarquía de aprendizajes, un planeamiento riguroso y sistemático permitiría controlar los márgenes de error en los que cada docente podría incurrir.

De aquí que se identificaron diferentes niveles de planificación y decisión en el sistema educativo, desde la definición de objetos y fines de carácter general, pasando por la identificación y traducción técnica de esos fines en objetivos conductuales, hasta la realización de objetivos específicos vinculados con la instrucción. A este último nivel, correspondía la tarea docente.

¹⁸ Frederick Winslow Taylor (Germantown, Pensilvania, 1856-1915) fue un ingeniero norteamericano, se lo recuerda como el fundador y promotor de la organización científica del trabajo (OCT). Luego de abandonar sus estudios universitarios de Derecho por problemas en la vista, en 1875, se dedica a trabajar como obrero en una de las empresas industriales siderúrgicas de Filadelfia. Allí, siendo director de un taller de maquinaria, comenzó a observar el proceso de trabajo de los obreros. Esto le permitió analizar y descomponer las tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo. Esto permitía reducir los tiempos muertos de trabajo y establecer un salario a destajo (por pieza producida) en función del tiempo de producción estimado, salario que debía actuar como incentivo para intensificar el ritmo de trabajo.

¹⁹ Henry Ford (Dearborn, Michigan, 1863-1947) ha sido uno de los empresarios norteamericanos más importantes e influyentes del siglo XX. Las innovaciones, que también continúan y profundizan las implementadas por Taylor, puestas en marcha por Ford en la industria automotriz, se caracterizaron por a) la normalización y la fabricación masiva de las piezas que componen un vehículo, de manera de garantizar la producción ordenada y racional de todas las piezas en la cadena de montaje y así poder ensamblar, en una hora y 33 minutos, un centenar largo de unidades diarias listas para salir a la calle; b) la concesión a los trabajadores de un salario comparativamente alto para la época (de cinco dólares al día), con lo que consiguió el incremento del nivel de vida de los empleados, a la vez que fomentaba la compra de esos autos fabricados masivamente; c) ligado con la particularidad anterior (promoción del consumo masivo), Ford instrumentó una red de concesionarios, vendedores y expertos agentes de publicidad, así como la compra del coche a plazos.

Las teorías del conflicto en la educación

El optimismo pedagógico de las décadas de 1950 y 1960 se caracterizó tanto por la construcción de teorías que enfatizaban la relación educación y desarrollo, como por el impacto de estas corrientes en los niveles de decisión y planificación de políticas educativas. Frente a la hegemonía de estas propuestas, es posible identificar diversos autores que centraron su trabajo en la reflexión en torno a aquellos aspectos no armónicos del vínculo educación-sociedad-desarrollo. Su injerencia fue más importante en los ámbitos académico-universitarios que en los órganos de decisión y planificación política: ministerios de educación y otras dependencias del Estado, y organismos internacionales, como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina).

Recordemos que las *teorías del conflicto* sostienen que este es un proceso inherente y propio de las sociedades, en donde existen relaciones de poder y de dominación de unos sectores sociales sobre otros. A partir de esta premisa, centran su atención en el análisis sobre las formas en que la educación contribuye a una diferencial y desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Los autores de esta corriente coinciden en señalar que la educación es un *escenario de lucha* en el que los sujetos pugnan por mantener su posición social. Es decir, el acceso a la escuela y la permanencia en ella se encuentran íntimamente vinculados con las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Así, frente a las posturas anteriores que explicaban el éxito o fracaso escolar como el resultado de los méritos y capacidades individuales de los alumnos, para esta corriente, las relaciones de poder y de dominación social influyen directamente en las opciones que los individuos tienen y en sus posibilidades de éxito o fracaso en la escuela.

El rasgo común de estas escuelas radica en la crítica que realizan a aquellas propuestas que señalan que la escuela es *única e igual* para toda la población. Ahora bien, veamos a continuación cómo expresan y explican esta tesis algunos de los autores más destacados de las *teorías del conflicto*.

Las corrientes neoweberianas: la expansión de la educación y la puja por el monopolio de credenciales

Para los teóricos del *capital humano* y para las corrientes surgidas a partir de ellos, la fuerte expansión de la educación era el resultado de las necesidades técnicas de la economía. Pero esta explicación no lograba dar cuenta de los diferentes niveles de acceso y permanencia en la educación por parte de la población.

Ahora bien, si retomamos lo planteado por Collins (1974), quien retomó los planteos weberianos²⁰, la relación educación y sociedad se complejiza. Según ese autor, la expansión del sistema educativo puede explicarse mejor por los efectos de la puja entre diferentes grupos sociales, en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio. La obtención de determinados niveles educativos cumpliría un importante papel de diferenciación entre los grupos sociales. Al respecto, Weber señalaba:

Quando oímos clamar en todas partes a favor de la introducción de currículum regulares y exámenes especiales, desde luego, el motivo no es una sed de educación repentinamente avivada, sino el deseo de limitar la oferta de esas posiciones y su monopolización por parte de los titulares de certificados educacionales (1972: 296).

Collins realiza el mismo tipo de reflexión, especificando esta relación entre educación y privilegio social, una vez entrado en el siglo xx:

La actividad principal de las escuelas es enseñar determinadas culturas de estatus tanto dentro como fuera del salón de clase. Desde esta perspectiva, no es importante para las escuelas impartir conocimiento técnico, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, gustos estéticos, valores y buenos modales (Karabel y Halsey, 1976: 57).

Si analizamos la educación a través de las credenciales que ella otorga, nos daremos cuenta de que la posesión de un determinado título educativo (*credencial*) permite a su poseedor estar en mejores condiciones para insertarse en un determinado lugar o posición dentro de la estructura social.

La educación cumple un doble papel: por un lado, identifica a los de adentro y, por el otro, pone barreras a los de afuera. Así, cuando un determinado nivel educativo expande tanto su matrícula de modo que logran tener acceso los grupos de niveles más bajos, la credencial que otorga ya no cumple ese papel de diferenciación, entonces los grupos de niveles más altos puján por monopolizar el nivel subsiguiente. Es decir, la credencial que otorga ese valor diferencial pasa a ser la del nivel subsiguiente; y esos grupos puján por mantener el privilegio antes adquirido.

Este proceso ha recibido diversos nombres, entre otros, *espiral educativa* y *fuga hacia adelante*. Se trata, en todo caso, de un proceso de expansión de la matrícula y de búsqueda de los distintos grupos sociales por mantener el privilegio adquirido a través de la monopolización del nivel educativo siguiente.

²⁰ Como sucede con muchos otros autores, es difícil identificar, en el alemán Max Weber (1864-1920), un solo campo de trabajo. Su obra gira en torno a las ciencias sociales, estableciendo fuertes vínculos entre la economía, la sociología y la filosofía. En el campo educativo, enfatizó la relación entre la educación y la selección o diferenciación de los individuos o grupo sociales. Entre sus obras, se destacan: *Ensayos sobre sociología contemporánea* (1972), *Ciencia y Política* (1980), y *Economía y sociedad* (2000).

La *fuga hacia adelante* se desarrolla del siguiente modo:

<p>Sucede un proceso de expansión de la matrícula de un nivel, que permite el acceso a la educación de sectores o grupos sociales que, previamente, no tenían acceso.</p>	<p><i>Por ejemplo, un acceso cada vez mayor al nivel de educación media.</i></p>
<p>Seguidamente, el efecto de distinción que generaba la posesión de la credencial educativa de ese nivel pierde su capacidad de diferenciación.</p>	<p><i>En tanto es poseída por un número mayoritario de personas, la posesión de la credencial de nivel medio no genera una mejor posición social ni mejores condiciones de empleo.</i></p>
<p>Aquellos grupos que monopolizaban el acceso a esa credencial puján por mantener el monopolio del nivel subsiguiente.</p>	<p><i>Los grupos sociales que habían tenido acceso a la educación media previamente puján por ingresar en el nivel subsiguiente (terciario-universitario) a efectos de mantener el anterior privilegio que otorgaba el nivel medio.</i></p>
<p>Se genera, como consecuencia, una nueva espiral educativa, en la cual, a la expansión de la matrícula de un nivel, se sucede la puja por mantener el monopolio del nivel subsiguiente y, por tanto, la posición privilegiada que ese otorgaba.</p>	

En la actualidad, por ejemplo, para acceder a un puesto de trabajo para el cual antes era necesario contar con el nivel primario, se solicita la posesión del título secundario. Seguidamente, para poder tener acceso a puestos de tipo profesional, cada vez más, es necesario contar no ya con credenciales universitarias de grado, sino con títulos de posgrado (maestrías, doctorados, etcétera).

La espiral educativa y la expansión del sistema son dos caras de una misma moneda que, según esta corriente, sucede como fruto de la puja entre grupos sociales por mantener un determinado nivel, y el privilegio y el poder que de él derivan. De esta manera, para las corrientes neweberianas, el acceso al sistema educativo y la permanencia en él ya no será fruto de las capacidades o de los méritos individuales, sino de las luchas que se establecen entre grupos de distintos niveles en una sociedad dada.

Las teorías crítico-reproductivistas

En directa relación con la corriente anterior, pero incorporando conceptos acuñados por Marx, los autores de estas posturas conciben la escuela y el sistema educativo como responsables de *reproducir*, mediante distintos mecanismos de legitimación, las relaciones sociales de marginación y de explotación existentes en una determinada sociedad.

Así, estas corrientes invierten los términos del análisis acerca de la relación educación-aparato productivo. Para ellas, ya no se trata de ver cómo puede contribuir la educación al desarrollo sino, más bien, cómo la educación está determinada por este. En otras palabras, si para la *teoría del capital humano* la educación podía generar desarrollo, para las *teorías crítico-reproductivistas*, las formas que asume la educación se encuentran en función de las relaciones sociales que se hallan fuera de su seno. De este modo, las posibilidades de acceso y permanencia no pueden explicarse sólo a través de las capacidades de los individuos, sino que esas posibilidades se encuentran en función del lugar que cada uno ocupa en la estructura social.

Esta distribución desigual de la educación no sólo es, como lo planteaba la corriente anterior, el fruto de la lucha por mantener el privilegio y nivel adquirido por determinados grupos sociales. Como veremos a continuación, el acceso diferencial al sistema educativo se corresponde con la estructura de clases existente en la sociedad.

El sistema educativo ocupa un papel fundamental en la reproducción de la vida social, ya sea porque inculca los principios de la ideología dominante, como porque ofrece una oferta formativa diferencial, según los lugares que se vayan a ocupar en los distintos puestos de trabajo del aparato productivo. Así, a diferencia de la relación anteriormente planteada entre roles adscriptos y roles adquiridos, para estas teorías, la escuela no hace más que reforzar/reproducir los roles adscriptos.

Reseñaremos brevemente algunos de los planteos de los autores que pueden enmarcarse dentro de estas corrientes, teniendo en cuenta algunas de sus producciones. Al respecto, es importante recordar que, como toda clasificación, esta se realiza considerando algunos de los planteos de sus autores, por lo cual, según el eje que se enfoque, podrían ser incluidos algunos de ellos en otras corrientes.

La reproducción cultural

Uno de los trabajos más difundidos de esta corriente es el realizado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su libro *La reproducción* (1977)²¹. En él los

²¹ Si bien, para muchos autores, el trabajo de estos autores retoma propuestas teóricas de Durkheim y Weber, optamos por incluirlos entre las corrientes *crítico reproductivistas*, por su carácter de complementariedad y acuerdo con algunas de las conclusiones centrales de otros autores de estas corrientes.

autores describen el proceso a través del cual la educación cumple un papel fundamental en la *reproducción social*, desde una perspectiva cultural o simbólica; es decir, a través de la transmisión e imposición de determinadas formas de actuar, pensar y concebir el mundo.

Tal como lo señala Bourdieu:

(...) la noción de *capital cultural* se impuso, en primer lugar, como una hipótesis para rendir cuentas de la desigualdad de los logros escolares de las diferentes clases sociales relacionando el éxito escolar, es decir, los beneficios que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (1979: 2).

Así, continúa este autor, frente a la teoría del capital humano que explica el éxito o el fracaso escolar como fruto de las aptitudes, aquí el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. En otras palabras, el éxito o fracaso escolar está relacionado con los hábitos, costumbres, símbolos, modos de comportarse, pensar y actuar que los estudiantes han adquirido previamente en el contexto familiar. Cuando estos hábitos están más cercanos a aquellos que se distribuyen en la escuela, mayores posibilidades tendrán los estudiantes de tener éxito en la escuela, y viceversa.

A través de la acción pedagógica, se transmite e impone el *capital cultural dominante*, lo que genera un determinado *habitus*. Este consiste en un sistema de disposiciones y de prácticas internalizadas, para ser utilizadas también fuera de los marcos de la escuela, en la vida productiva y social. El *habitus* no sólo remite a representaciones e imágenes, sino también, a un conjunto organizado de esquemas de percepción y actuación a través de los cuales nos movemos en el mundo: pensamos el mundo de un modo y actuamos en él consecuentemente. Se trata de un proceso sutil de adquisición de determinadas formas de pensar, percibir y actuar en una realidad, ya que ocurre de un modo implícito para quienes lo adquieren. De hecho, en ningún momento, en la escuela, se dice "ahora voy a inculcar un modo de pensar y actuar en el mundo".

Ahora bien, esa imposición de modos de pensar/actuar no es cualquier tipo de imposición; del universo posible de percepciones y actuaciones, la escuela transmite aquellas que corresponden a los intereses, gustos y bienes simbólicos de los sectores dominantes en un momento y en una sociedad determinados. De aquí su carácter arbitrario, en tanto se trata de la selección de determinados bienes simbólicos y culturales. Por ejemplo, la escuela privilegia el trabajo intelectual por sobre el manual, la prolijidad, el cumplimiento de horarios y la responsabilidad.

La reproducción económica

Dentro de esta misma corriente, e influido fuertemente por el pensamiento de Marx, se encuentra el trabajo realizado por Althusser (1975)²², quien ubica a la escuela entre los aparatos ideológicos del Estado (AIE), cuya función principal es la transmisión de la ideología dominante. Retomando el planteo marxista, la superestructura ideológica —es decir, las instituciones encargadas de reproducir la ideología dominante, tales como los medios de comunicación, la escuela, la Iglesia o los sindicatos— cumple el papel de contribuir a la reproducción de la dominación social. En una sociedad dividida en clases²³, la inculcación de la ideología se realiza en función de los intereses particulares de los sectores dominantes, los que no sólo ocupan un papel privilegiado en la estructura productiva sino, también, en el aparato político, es decir en el Estado.

La educación, en tanto AIE, cumple un papel fundamental en la inculcación de la ideología dominante. Esta no representa a la sociedad tal cual es sino, más bien, las formas de concebirla que construyen los sectores dominantes de acuerdo con sus intereses de clase. De esta manera, a través de la inculcación ideológica, se aprenderían las reglas, actitudes y conductas adecuadas al rol que se está destinado a ocupar en la sociedad. Como señalaba Althusser, la ideología interpela al hombre libre para que, libremente, se someta a los arbitrios de la ideología dominante.

La división del sistema en dos redes

Baudelot y Establet (1975) demostraron —basados en Althusser— cómo ocurre dicho proceso de reproducción, a través de la investigación empírica. Para ello, realizaron un exhaustivo análisis de las formas que asume el sistema educativo francés. A través de un rico análisis estadístico, muestran cómo la escuela juega un rol sumamente importante en lo que se refiere a la reproducción estructural de la división del trabajo y de las clases sociales. Describen dos grandes redes, dentro del

²² Louis Althusser (Birmandreis, Argelia, 1918-1990) fue un influyente filósofo, cuyos trabajos suelen enmarcarse en el estructuralismo marxista francés. Viviendo en París, estudió en la Escuela Normal Superior de esta ciudad. Entre sus obras, se destacan *Para leer El capital*, que es una recopilación de artículos publicados en diferentes revistas entre 1960 y 1964. Entre otros textos, escribió, junto a E. Balibar (nacido en Francia, en 1942), *Pour Marx* en 1965. Entre los datos biográficos de Althusser, se destaca haber sido paciente del importante psicoanalista francés Jacques Lacan; en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, es posible encontrar la influencia de ese pensador. Fue profesor en la École hasta 1980, año en el que, durante un brote psicótico, mata a su mujer. En el juicio por ese homicidio, se declara a Althusser no responsable de sus actos debido a sus desequilibrios mentales y se lo recluye en una clínica psiquiátrica.

²³ Siguiendo a Marx, las relaciones de clase en el capitalismo son fruto de la propiedad privada de los medios de producción en manos de la burguesía, frente a lo cual, el proletariado desprendido de esos medios de producción no puede hacer otra cosa que vender su fuerza de trabajo en el mercado a cambio de un salario.

sistema educativo, como los caminos posibles que los alumnos han de seguir, según estos pertenezcan a las diferentes clases sociales. De acuerdo con el circuito que sigan los alumnos, será su destino en el mundo de la producción. Al respecto, Baudelot y Establet señalan que:

La escolarización no conduce por sí sola a los puestos de trabajo de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo: son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo. La escolarización en forma tendenciosa define los límites dentro de los cuales se pondrán en juego los mecanismos del reparto de los individuos en los diferentes puestos de la vida activa y, en particular, los mecanismos del mercado de trabajo (1975: 21).

Identifican estas dos redes como la *red primaria profesional*, donde concurren los hijos de obreros, y que forma para el trabajo manual o fabril, y la *red secundaria superior*, que termina en el nivel universitario y forma para la ocupación de los niveles más altos en la estructura ocupacional, a la que concurren los hijos de la burguesía. La división de estas dos redes, directamente determinada por la división del trabajo manual y del trabajo intelectual, define las carreras educativas que realizan los sujetos; por lo que la explicación de las historias escolares de acuerdo con las capacidades individuales queda cuestionada.

El principio de correspondencia

La obra de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981)²⁴ aborda la problemática planteada por estos autores, pero incorpora nuevos aspectos. En la obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, tienen como principales interlocutores a los teóricos del capital humano; en dicha obra, refutan cada una de las principales tesis de esos autores mostrando cómo, lejos de favorecer el desarrollo de los sujetos, el sistema educativo cumple un papel central en la reproducción de las condiciones desiguales de los estudiantes. En este marco, realizan una importante crítica a los test de medición de la inteligencia y a otro tipo de mecanismos que se utilizan en las escuelas y que sólo contribuyen a legitimar diferencias sociales.

Por otra parte, proponen un principio de correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción en el puesto de trabajo y las relaciones sociales que se establecen en la escuela. Por ejemplo: llegar a horario, cumplir órdenes, respetar las jerarquías, etcétera. Desde la perspectiva de estos autores, resultan más

²⁴ Bowles y Gintis son economistas estadounidenses contemporáneos, cuyo trabajo ha tenido una importante impronta en el análisis de la relación educación y sociedad.

importantes los factores no cognitivos de la personalidad que los elementos cognitivos, en la asignación de los individuos a posiciones dentro de la estructura de clase. Al respecto, señalan:

La correspondencia entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción va más allá de este nivel de acumulación. Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de distintos niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa, se destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, predomina la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión directa y constante; mientras que, en los niveles altos, se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años del bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los *community colleges* y las escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las relaciones sociales de la jerarquía de la producción (Bowles y Gintis, 1981: 176).

Así, los alumnos, según su origen social, concurren a escuelas diferentes y aprenden reglas de comportamiento distintas. Conviene señalar que la diferencia en la escuela puede darse tanto por el acceso a distintos niveles del sistema educativo, como por la concurrencia a escuelas de un mismo nivel, pero con culturas institucionales diferentes (escuelas de elite, escuelas técnico-profesionales).

Las críticas a las corrientes crítico-reproductivistas

El trabajo de Bowles y Gintis ha contribuido a demostrar el carácter arbitrario de la distribución social del conocimiento, y el acceso desigual a la cultura. De modo que, frente a las explicaciones que ubican las causas del fracaso escolar como fruto de los méritos individuales, a partir de los aportes de estas corrientes, debe incorporarse el carácter social de la desigualdad educativa.

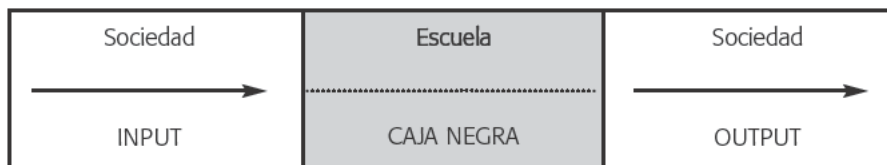
De esta manera, como se planteó anteriormente, si las sociedades griegas tenían organizado un complejo sistema educativo al que sólo ingresaba una porción de la población, en la actualidad, esta distribución desigual del acceso a la cultura y al conocimiento socialmente privilegiado se sigue produciendo, pero a través de un acceso diferente a la educación según la clase social de la que se proviene. Esto está íntimamente vinculado con la estructura de clases y con las relaciones de dominación exis-

tentes en la sociedad. Sin embargo, estas posturas han sido blanco de críticas por desatender los múltiples conflictos que desgarran a la escuela y a su articulación con la sociedad, negando espacio a la actividad humana (Fernández Enguita, 1990).

Dado que las formas que asume la educación se entienden como fruto de la determinación que realiza la estructura social, las posibilidades que tienen los sujetos de modificar o transformar sus realidades se ven desdibujadas por la imposición de las relaciones de dominación. Así, las posibilidades de cambio y transformación quedan limitadas a procesos de cambio más amplio que ocurran en la sociedad en general y en las relaciones sociales de clase en particular.

En directa relación, otra de las críticas que han recibido estas corrientes se encuentra vinculada con que han dado por sobrentendidos los complejos procesos, relaciones y prácticas que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas. Dado que en dichos procesos participan sujetos concretos, ellos pueden, de hecho, influir en su transformación. De manera que no debería pensarse en la escuela como unívocamente determinada por la estructura social.

Asimismo, se considera que han tomado la escuela como una caja negra, analizando sólo sus relaciones con la sociedad, pero sin someter a estudio las lógicas particulares que ocurren en la vida de estas instituciones. Es decir, han analizado las condiciones a través de las cuales los sujetos ingresan en la escuela (*input*) y las condiciones en que salen (*output*), pero han desatendido los procesos concretos que suceden en la realidad escolar. Parafraseando a Bernstein (1994), han estudiado el mensaje, pero no la voz.



Es precisamente en el estudio de las prácticas cotidianas, de los procesos y relaciones hacia el interior de las escuelas, donde se centraron los trabajos de muchos autores que, a continuación, reseñaremos, y que diferentes clasificaciones coinciden en llamar la *nueva sociología de la educación o nuevas pedagogías críticas*.

Aun así, los estudios enmarcados dentro de la corriente crítico-reproductivista han abierto el camino para una serie de análisis posteriores en relación con el trabajo escolar, el rol docente y sus instituciones de formación, el carácter de los contenidos, el análisis del discurso como medio de transmisión de valores, símbolos, normas y conocimientos; y muchas de las reflexiones de las posturas críticas pueden entenderse como deudoras de los trabajos realizados por estos autores.

Las nuevas pedagogías

Como revisión de las posturas *crítico-reproductivistas*, es posible ubicar las corrientes teóricas de los ochenta que, si bien no niegan la relación entre la educación y las relaciones sociales de producción dominantes, reconocen en la enseñanza una esfera cultural activa; por lo que la escuela se transforma en un espacio legítimo de resistencia, participación y construcción. Se concibe la práctica escolar, por determinación histórica, como una contradicción no resuelta entre intereses antagónicos; y es el espacio que ella ocupa un campo de disputa y conflicto.

A partir de estos supuestos, a lo largo de esa década, comenzaron a desarrollarse diversos estudios que tenían como objetivo sumergirse en las prácticas cotidianas de la escuela, trabajar en torno a aquello que llamó *la caja negra de la escuela*.

Tanto la teoría del capital humano como las propuestas inscriptas en lo que hemos denominado las *teorías del conflicto*, hasta ese momento, no habían centrado su interés en aquello que sucede concretamente en las instituciones. Ambas perspectivas trabajaban en torno a los resultados del proceso educativo, pero sin centrarse en la práctica escolar y, por tanto, en los procesos que originan esos resultados.

De la mano de aquellas metodologías que permiten rastrear las lógicas de la vida cotidiana y las percepciones que construyen los sujetos en sus prácticas y alrededor de ellas, se realizaron trabajos de investigación para lograr adentrarse en esa *caja negra*. Así, aquello que distingue a estas corrientes es justamente haber pasado de los análisis centrados en los *input-output* al estudio de los procesos.

La *caja negra* de la escuela: los estudios en torno al currículum

La preocupación por dar cuenta de aquello que acontece en las aulas concretas llevó a incorporar nuevos intereses y ejes en el debate educativo. Tres nuevos ejes se abrieron camino: la interacción docente-alumno, las categorías y los conceptos usados por los docentes, y el currículum. Estos nuevos intereses demandaron incorporar nuevas metodologías de estudio, entre otras: la observación directa de la clase escolar y de la vida institucional²⁵.

Este tipo de enfoque permitió adentrarse en la *caja negra* y, paralelamente, repensar lo que se entendía por *currículum*. Para estos nuevos enfoques, esta noción se amplió e incluyó la preocupación por el estudio de aquello que sucede

²⁵ La noción de *principio de correspondencia*, de Bowles y Gintis, imprimió estas nuevas lógicas al estudio de las relaciones sociales de la escuela, a aquello que acontece en su seno, más allá de los principios y las propuestas educativas declaradas formalmente. Desde esta perspectiva, el trabajo realizado por ambos autores puede ubicarse como punto de inflexión en el desarrollo de los estudios en torno a la escuela.

en la escuela. Hasta el momento, cuando se utilizaba esta noción, se hacía referencia directa a los planes de estudio que se elaboraban en los niveles políticos de la toma de decisiones. De este modo, el concepto de *currículum* remitía a la selección, organización y secuenciación de los contenidos que debían ser enseñados en todas las escuelas del sistema educativo.

Sin embargo, y a partir de los estudios que se adentran en las lógicas de la vida escolar, aparece la necesidad de ampliar y complejizar ese concepto, incluyendo las prácticas de planificación y desarrollo curricular que realizan docentes y alumnos en las instituciones. En otras palabras, si bien el currículum no deja de ser pensado como un plan de estudios, para poder comprender sus alcances e implicancias, es necesario adentrarse en aquello que se enseña y se aprende en la escuela, entendiendo que excede los límites de lo que es explicitado en el documento curricular.

En el marco de los nuevos enfoques en la teoría pedagógica, Michael Young²⁶ (1971) destaca la necesidad de considerar al currículum como expresión de los principios que gobiernan la organización y selección del conocimiento, la estratificación de este, la distribución de los valores y de las recompensas en la escuela y en la sociedad en general. Para ello, urge incorporar, en el análisis de los procesos educativos, las formas que asume la *distribución del poder y la distribución del conocimiento en la sociedad*.

Otro grupo de estudios realizados sobre el currículum es el análisis del *currículum oculto*²⁷. La elaboración de este concepto permitió atender la estructura latente profunda de la experiencia escolar. *Latente*, pues se refiere a aquellos aprendizajes que suceden en la escuela, pero que presentan un carácter de no-escrito, no explicitado. Estos aprendizajes implícitos que transmiten las escuelas (presunciones, valores, normas, formas de comportamiento) son, quizás, uno de los elementos más importantes que se aprenden en el contexto escolar, ya que, aunque no figuran en ningún programa oficial, configuran la vida cotidiana en la escuela (Apple y King, 1983; ver, asimismo, Apple, 1986a, 1986b, 1987).

Es en las aulas donde se transmiten, negocian, recrean y resignifican, a través de la práctica de la enseñanza, los significados sociales subyacentes a los contenidos curriculares que se enmarcan en las instituciones sociales.

²⁶ Michael Young es uno de los más importantes sociólogos de la educación ingleses contemporáneos; su trabajo se centra, especialmente, en la noción de *currículum*. Actualmente, se desempeña como profesor en la Universidad de Londres.

²⁷ La noción de *currículum oculto* fue acuñada por Philip Jackson, en 1968, como fruto de un trabajo de investigación de tipo etnográfico, que reseña en su libro *La vida en las aulas* (2001). Esta noción tendrá impacto en el campo educativo con estas nuevas corrientes. Para profundizar sobre los estudios y alcances del concepto, sugerimos ver Gvirtz y Palamidessi (1998).

¿Qué se enseña y qué se aprende cuando se enseña y se aprende? Es una de las preguntas que orientan la investigación y la elaboración teórica. Cuando un docente, de pie frente al pizarrón, enseña a los alumnos cómo se realiza una operación matemática en el aula, se suceden muchos procesos de forma paralela: se propicia que los alumnos construyan un tipo de relación con el conocimiento; los alumnos aprenden cuándo deben hablar, y cuándo, callar; aprenden a respetar a la autoridad, a cumplir con una consigna, que hay un tiempo para trabajar y otro para jugar, que si responden bien recibirán una recompensa, etcétera. A este conjunto de aprendizajes, que no suelen estar explicitados en planes curriculares, se lo denomina *currículum oculto*.

La formación para el trabajo no sólo ocurre a través de la formación en determinado tipo de calificaciones, sino como fruto del aprendizaje de determinadas maneras de actuar y de conducirse en la relación con los otros. Considerando, como funciones de la escolaridad, la cualificación de los trabajadores, la legitimación de la división del trabajo, la inculcación ideológica, etcétera, la función escolar del aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, con mayor grado de precisión, para algunos autores, la función por excelencia de las escuelas.

Al respecto, Fernández Enguita (1985), en concordancia, postula que el ajuste de la escuela a la producción —tensión a la que siempre esta se ve sometida— no se plantea en términos de destrezas, habilidades y calificaciones del trabajo, sino fundamentalmente, de *isomorfismo* (principio de correspondencia) de las relaciones sociales de producción.

En la medida en que la ideología es considerada una expresión de las relaciones sociales de producción, se descarta la idea de imposición ideológica externa; y es la ideología dominante la expresión de las relaciones dominantes. Así, la ideología producida en la escuela no resulta de una estructura social sin actores, como podría pensarse a partir de los trabajos realizados por las corrientes crítico-reproductivistas, sino que, más bien, se deriva de la experiencia cotidiana de esos actores, y del modo en que viven y son construidas las relaciones sociales de la educación.

La caja negra a la luz de la teoría de los códigos educativos

Con una nueva mirada, es posible ubicar a Basil Bernstein²⁸ dentro de lo que autores como Karabel y Halsey denominan la *nueva sociología de la educación*:

²⁸ Sociólogo de la educación inglés contemporáneo. Su obra se remonta a la década de 1970. Comenzó su labor sobre los códigos lingüísticos para luego trabajar en torno a aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas (Bernstein, 1985, 1988, 1994, 1995, 1998).

(...) el problema más general de la transmisión y del cambio cultural lo llevaron a escribir cuatro trabajos poco conocidos sobre los cambios en el conocimiento y en la estructura de organización de las escuelas. Esta investigación presagió el surgimiento de la nueva sociología de la educación que colocó los problemas del conocimiento y de los procesos educativos en el centro de sus preocupaciones. (Karabel y Halsey, 1976: 113-114).

La noción de *código* permite a Bernstein dar cuenta de las formas en que se produce la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela. El concepto de *código* constituye una herramienta para la descripción y comprensión²⁹ de los principios reguladores de la práctica y del discurso pedagógico, pero de ninguna manera constituye sus límites; es decir, en tanto elemento estructurante, señala y establece los límites, límites que pueden ser modificados y transformados.

Desde esta perspectiva, es posible entender los planteos bernsteinianos como aquellos que pretenden dar cuenta de los modos a través de los cuales la comunicación pedagógica se hace posible, las distintas formas que esta puede asumir y su vinculación con la estructuración de la conciencia; es decir, la creación y producción de sujetos. Resulta importante considerar el aporte del autor para comprender las lógicas propias de la práctica educativa, tratadas por las corrientes presentadas anteriormente –recordemos el esquema *input-output*– como práctica que sólo responde a lógicas que le son ajenas. Lo propio de la práctica educativa consistía en que no tenía nada de propio, una práctica en la que se expresan un conjunto de relaciones que le eran ajenas.

Las *teorías de la reproducción*, señala Bernstein, no pueden generar los principios de descripción de las agencias de que se ocupan, debido a que estas teorías no se ocupan de tal descripción en la medida en que sólo buscan comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema educativo, “sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología”³⁰. Así, su interés estará en centrar su reflexión en la integración del aspecto interactivo de la vida escolar.

²⁹ Un *lenguaje de descripción* es un dispositivo de traducción por medio del que un lenguaje es transformado en otro. Podemos distinguir entre lenguajes de descripción internos y externos. El lenguaje de descripción *interno* se refiere a la sintaxis por medio de la que un lenguaje conceptual es creado. El *externo* se refiere a la sintaxis a través de la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo (Bernstein, 1995: 136, traducción propia del inglés).

³⁰ Las teorías de la reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionadas, teorías de lo que podría ser llamado una doble *distorsión de la comunicación*. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y del grupo subordinado (Bernstein, 1985: 6).

Su trabajo permite dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo ocurre la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela? y ¿por qué dicha adquisición se produce de modo desigual? En otras palabras, atiende a los procesos de *selección, distribución y adquisición del conocimiento* que regulan las prácticas pedagógicas. Para ello, aborda los problemas del poder y el control en la escuela.

A lo largo de su obra, Bernstein ha intentado mostrar que, si bien la educación es un mecanismo de asignación de clase, de creación de clase, de mantenimiento y reproducción de destrezas, y puede ser muy eficiente para regular la base clasista de las relaciones sociales del modo de producción, la educación puede crear y, de hecho, crea contradicciones y discrepancias respecto de los siguientes aspectos:

- las relaciones entre las categorías que produce y la distribución de categorías requeridas por el mundo de la producción;
- la expresión entre esas categorías educacionales y las expresiones esperadas de las categorías del mundo de la producción.

Así, la educación puede no corresponderse con las demandas de calificación y, a la vez, producir contradicciones entre el texto educativo y el del campo de la producción.

La escuela: reproducción y resistencia

El análisis de la *caja negra*, la atención a las lógicas particulares que se desarrollan en la escuela y, por tanto, la consideración de la acción humana en términos de *praxis* han derivado en la necesidad de pensar en la escuela no sólo como espacio de reproducción, sino también, y especialmente, como espacio de resistencia a esa reproducción. Es decir, repensar el papel que los sujetos tienen en la construcción de su realidad cotidiana.

Las *teorías de la reproducción* habían enfatizado los efectos que produce la sociedad en los sujetos, y habían dejado poco margen para pensar qué es aquello que los sujetos hacen en esa sociedad. Centrados en esta tarea, remarcaron la determinación que la estructura social realiza sobre los sujetos, sin dejar espacio para dar cuenta, justamente, del papel de los sujetos en la construcción de la realidad. Así, señala Henry Giroux³¹:

³¹ Giroux es un teórico de la educación estadounidense contemporáneo. Actualmente, se desempeña en la Penn State University, Estados Unidos. Su obra está claramente inscrita en lo que suelen llamarse *las nuevas corrientes de la pedagogía crítica*; ha expresado y expresa una preocupación por dar cuenta no sólo de las formas en que se imponen discursos y prácticas dominantes, sino de cómo pueden construirse prácticas educativas que ayuden a revertir dicho orden.

Subvalorando la importancia de la acción humana y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en la escuela, estas teorías no sólo disuelven la acción humana, sino que, sin saberlo, proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas. Así, ellos pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos estructurales e ideológicos de dominación y sus despliegues y efectos (1983: 7).

Como se desprende de esta cita, la crítica a las teorías crítico-reproductivistas se centra en los siguientes aspectos:

- El poco margen que han dejado para el análisis y estudio de las prácticas concretas a través de las cuales ocurre la reproducción.
- Pero también, y como consecuencia, el poco espacio que dejaron para pensar la acción humana como espacio de construcción de lo social.

La noción de *resistencia* permite, precisamente, pensar los mecanismos de reproducción como procesos que nunca son completos, en tanto se enfrentan continuamente a mecanismos de oposición, ya sea de sujetos particulares o institucionales.

En este contexto, la acción humana ya no puede ser pensada como absolutamente determinada por relaciones sociales en las que el ser humano no participa en su construcción. La teoría de la resistencia pone el acento en la necesidad de pensar en las instituciones y en los sujetos que viven en ellas, como escenarios de contradicción y lucha, como espacios en donde ocurre la puja por poseer el poder y la hegemonía; como escenarios de imposición, pero también de resistencia a aquello que se impone y, por lo tanto, como escenario de *cambio*.

De aquí que la escuela puede ser entendida como una institución cuya función principal es la hegemonía pero, también, como su reverso: una institución que se constituye en escenario de lucha y conflicto, donde esa hegemonía no sucede de modo homogéneo y sin contradicciones. Por ello, al pensar en la educación, es importante atender a los complejos procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos puján por provocar el advenimiento de lo diferente, de su contrario. Por lo tanto, frente al poder, está el *contra-poder*; frente a la dominación, está la *resistencia*.

La recuperación del concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci³² ocupa un papel central en estos planteos. Entendida la hegemonía como la dirección intelectual y moral de una sociedad, es la escuela, junto con otras instituciones de la sociedad civil, la responsable de ese proceso de dirección moral.

Ahora bien, la hegemonía no puede pensarse de modo absoluto, estático. Junto con la imposición de unas ideas y valores, se hace necesario pensar en la *contrahegemonía*; junto al ejercicio del poder como acto de dominación, debe pensarse en el acto de resistencia contrahegemónico. En otras palabras, la sujeción de la acción humana no puede pensarse de manera lineal; como condición de la dominación, está su reverso, la resistencia. Así, en la escuela, frente a la imposición de unos valores dominantes en la sociedad, se generan prácticas de resistencia a esa imposición, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

En este punto, es necesario pensar en el doble papel que puede asumir la docencia. Como intelectuales, los maestros transmiten los valores, las ideas y percepciones, hegemónicas de una sociedad; pero también, como intelectuales, pueden convertirse en *intelectuales contrahegemónicos*, es decir, constructores de un mundo de representaciones, valores, modos de pensar y actuar justamente opuestos a lo hegemónico. De hecho, la condición de posibilidad de la hegemonía es, precisamente, la existencia de la contrahegemonía³³.

Así, a partir de estos planteos, la teoría pedagógica se ve dirigida a estudiar los intereses ideológicos incluidos en los sistemas de mensaje de la escuela, a analizar cómo se originan, cómo se producen las relaciones de dominación, cómo se sostienen, y cómo los estudiantes se relacionan con ellas, cómo se producen y cómo se reproducen.

³² La obra de Gramsci (1891-1937) ha tenido una gran influencia en la teoría social, en general, y en el campo educativo, en particular. Nacido en Cerdeña, Italia, y miembro fundador del Partido Comunista, escribió gran parte de su obra en la prisión, encarcelado por su participación en la resistencia contra Benito Mussolini. Es a través de los cuadernos de la cárcel, compuestos por cartas y reflexiones que Gramsci realizaba y enviaba a amigos y compañeros, como se conocen sus trabajos. Por lo que, a diferencia de muchos otros pensadores, su obra no está compuesta por un conjunto ordenado de libros. Sus aportes han originado múltiples líneas de investigación en las ciencias sociales. Entre otros aspectos, han contribuido fuertemente al estudio de las instituciones de la sociedad civil (escuelas, sindicatos, iglesias, medios de comunicación, partidos políticos) y al análisis del papel de los intelectuales que trabajan en su seno, ya sea como creadores y transmisores de la cultura dominante, o como creadores-difusores de visiones y concepciones del mundo que se oponen a esas visiones dominantes (Gramsci, 1997). De este modo, abre un camino para pensar el cambio social, el papel de la ideología y de los intelectuales en la generación de dicho cambio.

³³ Del mismo modo en que la condición de posibilidad del yo es la existencia del no-yo, la hegemonía y la dominación se hacen posibles sólo si existe la posibilidad de sus reversos. Hegemonía y contrahegemonía se necesitan mutuamente, una se define como contraria de la otra. Como se deriva del análisis hegeliano de la dialéctica del amo y del esclavo: esclavo y amo se necesitan mutuamente, por lo que el uno es la condición de existencia de su contrario. No existiría amo sin esclavo, ni esclavo sin amo.

El análisis de los procesos de resistencia que ocurren en la escuela tiene un claro exponente en el trabajo de investigación *Aprendiendo a trabajar*, realizado por Paul Willis (1988)³⁴. Este autor se pregunta por las formas y los procesos a través de los cuales la escuela forma para el trabajo; cómo los hijos de obreros urbanos terminan reproduciendo/adquiriendo el rol de sus padres. Asimismo, se cuestiona cómo se produce el proceso de apropiación del rol de obrero.

Según sus conclusiones, este proceso no es fruto de la inculcación pasiva de un determinado rol social. Por el contrario, más bien, es producto de la resistencia que los jóvenes hijos de obreros realizan respecto de la cultura escolar distanciada, y está íntimamente vinculado con las formas culturales de los sectores medios. Es justamente la *no-aceptación* de esos valores, normas, símbolos lo que genera en los hijos de obreros la resistencia a la cultura escolar y su alejamiento de la escuela. Willis resalta el papel activo de los estudiantes que se resisten a la imposición de una determinada forma cultural que les es ajena. Por lo que, más que aceptación e inculcación pasiva en la escuela, se producen múltiples prácticas de resistencia. Esa resistencia a aceptar una determinada cultura como propia termina generando ese proceso de reproducción.

La vida cotidiana de la escuela: proceso inconcluso

Creemos importante recuperar un último aspecto, con respecto a lo que ha sido la producción teórica de las nuevas pedagogías, que se refiere a la incorporación de la noción de *vida cotidiana* como eje de los análisis. Este concepto ubica la reflexión y los estudios teóricos frente a la necesidad de pensar lo social, como fruto de una construcción en donde los sujetos cumplen un papel fundamental. La vida cotidiana es el punto de intersección entre la determinación estructural (la influencia y determinación de la sociedad por sobre los sujetos) y lo social pensado como producto de una acción puramente individual³⁵.

³⁴ Willis es un autor inglés contemporáneo. Su obra, realizada en el marco de la sociología de la cultura británica, ha sido un puntapié importante para los trabajos teóricos que tuvieron y tienen como eje el estudio etnográfico de las relaciones sociales en el interior de la escuela, atendiendo a las formas en que los sujetos actúan, comprenden y construyen lo social.

³⁵ El debate entre estas dos perspectivas ha marcado fuertemente las distintas teorías sociales. Por un lado, las miradas teóricas, si se quiere *objetivistas*, que enfatizan el papel coercitivo que ejerce la sociedad en los individuos y, por el otro, las miradas *subjetivistas*, que enfatizan el papel constructivo de esos individuos. Cada una de estas perspectivas refuerza un aspecto y pierde de vista el otro. Al hacer hincapié en la influencia que ejerce la sociedad en los individuos, se pierde de vista que esa sociedad es construida por sujetos concretos, y viceversa, el énfasis en el papel activo de los individuos descuida el hecho de que esa acción de construcción se realiza en un contexto sociohistórico determinado.

La noción de *vida cotidiana* permite recuperar lo heterogéneo, lo particular, las discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas.

La pregunta aquí gira en torno a aquello que sucede, se hace, se vive y se piensa en las aulas, en los pasillos, en definitiva, en las escuelas. La potencia de este tipo de estudios quizá radica en que permiten dar cuenta de algo tan obvio como importante: un mismo plan de estudio, un mismo currículum oficial, un mismo contenido asume formas diferentes en cada una de las experiencias que se viven y construyen en las escuelas. En otras palabras, por más adecuada y ajustada que sea una propuesta educativa, es en la vida cotidiana de las escuelas donde esta adquiere sentido y significado. Muchos de los intentos de reforma de los sistemas educativos obviaron (y obvian) ese momento de construcción y suponen que, con sólo decir qué se debe hacer, ese *deber ser* se traduce sin modificaciones en la vida en las aulas.

La noción de *vida cotidiana* permite romper con ese supuesto o, si se quiere, con ese espejismo. Son los sujetos quienes, en situaciones históricas concretas, dan forma a las prescripciones; por lo que esas prescripciones, en cierta medida, son aquello que los sujetos hacen de ellas. Como señalan Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983)³⁶, se trata de buscar la presencia de la historia en la institución, así como la del Estado en sus formas implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente en la institución.

A partir de estas miradas, redefinen el modo de acercarse a pensar y estudiar las instituciones sociales en general, y la educación en particular; se posibilita el estudio de la vida cotidiana de la escuela, ya no como un conjunto de prácticas determinadas y definidas más allá de sus límites, sino como una realidad social en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Las miradas previas habían centrado su interés en dar cuenta de las continuidades, los aspectos estables que definían la realidad escolar³⁷.

³⁶ Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta son contemporáneas. Ambas trabajan en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), de México. Han realizado diversas investigaciones teniendo como eje el estudio de la vida cotidiana de las escuelas abordadas a través de trabajos de investigación etnográfica (Rockwell, 1987).

³⁷ El hincapié puesto fuertemente en las determinaciones estructurales en la configuración de las instituciones educativas y del sistema educativo como aparato de Estado llevó a las teorías pedagógicas a considerar, de manera casi exclusiva, las relaciones entre la escuela y lo social como procesos que ocurren fuera de su seno. La noción del papel de los sujetos quedaba subsumida así a las determinaciones sociales en las que tienen poca injerencia en tanto sujetos particulares. Parafraseando a Anthony Giddens (1997), para estas corrientes teóricas, la escena está montada; pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos.

La recuperación del concepto de *vida cotidiana* y de la noción de sujeto, en tanto partícipe activo en la construcción de lo social en la escuela, evita pensar las relaciones y prácticas que en ella acontecen como hechos unívocamente determinados por las relaciones estructurales que ocurren fuera de la escuela. En ella, suceden cosas; los sujetos hacen cosas; la escuela es, de hecho, el resultado de esos modos diversos de pensar y *hacer escuela* que suceden en su seno. Incluso, los significados dominantes deben ser percibidos, interpretados y resignificados por los sujetos particulares. Es en torno a esas construcciones que suceden en escuelas concretas, con sujetos concretos como se avanza en la construcción teórica.

La noción de *vida cotidiana* es, seguramente, uno de los conceptos más potentes para dar cuenta de la diversidad y del papel activo de los sujetos en la construcción de la realidad escolar. La *vida cotidiana* se refiere a ese espacio social de construcción de los sujetos inscriptos en determinadas relaciones sociales, si se quiere, históricamente configuradas. Así, como señalan Ezpeleta y Rockwell:

Del proceso de control, resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación... El proceso de apropiación real de la escuela en esta escala da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela... El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (1985: 201-202).

De esta manera, frente a la evidencia de la reproducción como función social de la escuela, las preguntas que surgen son: ¿cómo se produce la reproducción?, ¿cómo llega a reproducirse aquello que se reproduce?; y, por tanto, como consecuencia, ¿cómo se transforma aquello que se reproduce? En otras palabras, todo acto de *reproducción* supone un acto de *producción* por lo que, frente a la reproducción, es posible preguntarse cómo sucede, cómo se posibilita.

De aquí que el estudio de la vida cotidiana no pueda reducirse a la reflexión de lo que los sujetos realizan como particulares. El acto, o lo actuado por el individuo como sujeto particular, se realiza y sucede como práctica social. Lo cotidiano, por lo tanto, resulta una categoría potente para reconstruir e interpretar los sentidos histó-

ricos de las prácticas³⁸. Se trata de sujetos particulares, que se desarrollan, construyen, conviven y participan en contextos históricos que configuran determinadas relaciones sociales concretas.

Ahora bien, si se acepta esta realidad histórica socialmente construida y configurada por sujetos particulares, entonces la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades. De hecho, la realidad escolar es el lugar para encontrar rupturas, discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica. La escuela ya no es una *caja negra*, es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura. Esto no supone negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo él se hace presente, cómo es negado, apropiado y reconstruido en las escuelas. Esta mirada de la vida escolar promueve a buscar, a rastrear la historia en la vida cotidiana.

Alumnos y docentes no son ya agentes de una realidad impuesta, ni tampoco construyen una realidad ajena a toda circunstancia histórica. De hecho, la única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, sin perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Así, el contenido del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario ni responde a una elección realizada por cada sujeto sobre una gama infinita de posibilidades: las actividades particulares son partícipes de los procesos específicos de producción y reproducción social.

³⁸ Esta acepción permite otra mirada al estudio de lo particular. Los trabajos de investigación realizados en torno a las miradas interpretativas no permitían dar cuenta del carácter sociohistórico que asume la construcción particular. Esto llevó a dividir los análisis entre microsociales y macrosociales, en donde el nivel de lo micro- no podía ser trasvasado al nivel de lo macro-.

