

UNA CRÍTICA DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA¹

Enrique Martín Criado
(Universidad de Sevilla)

RESUMEN

La mayoría de la sociología de la educación crítica es una simple inversión de la sociología funcionalista clásica en su explicación del sistema escolar. La escuela se explica en ambos casos por su función de reproducción del orden social. Se analizan y critican algunos de los recursos retóricos que apuntalan este tipo de explicación, poniendo en evidencia asimismo su inadecuación con la evidencia empírica existente. Se propone una alternativa a partir de los análisis de Weber y de Archer, para explicar el sistema escolar como un campo autónomo, multi-integrado y perpetuamente inestable.

ABSTRACT

Most of the sociology of education, that presents itself as critical, is just an inversion of classical functionalist sociology in its explanation of the educative system. School is explained in both cases by its function of reproduction of the social order. Some of the rethorical ressources, upon which this kind of explanation is founded, are analyzed and criticized as explanations which lack also of adequation with empirical evidence. An alternative theoretical model is proposed, founded on the analyses of Weber and Archer, to explain the school system as an autonomous, multi-integrated and continually unstable field.

En las revisiones canónicas de sociología de la educación es corriente encontrarse una oposición fundamental. En un extremo se hallaría la corriente funcionalista, cuyo máximo representante sería Parsons. En el otro extremo estarían los autores marxistas y/o críticos. Mientras que la primera corriente nos daría una visión «consensualista» del orden social y de la escuela, la segunda incidiría en el conflicto y la dominación.

Sin embargo, bajo esta oposición subyace un esquema común a ambas teorizaciones del sistema escolar. Este esquema puede denominarse hipótesis pedagógico-funcionalista. Su argumento general es el siguiente: el orden social

¹ Este artículo se presentó como comunicación en el VII Congreso Español de Sociología. Agradezco a José Luis Moreno Pestaña sus críticas y comentarios.

se mantiene principalmente gracias a la conformación de las conciencias de los sujetos, a las normas y valores interiorizados; estas conciencias se forman fundamentalmente en la infancia; el sistema educativo se explica por el papel o función que cumple para el mantenimiento del orden social y consiste en la conformación de las conciencias en la infancia para reproducir o mantener el orden social. Dicha hipótesis se formula de la forma más clara, por un lado, en Durkheim (1975) y Parsons (1990) y, por el otro, especialmente en Bourdieu y Passeron (1967; 1977), aunque también en Althusser (1974), Baudelot y Establet (1976) o Bowles y Gintis (1985). Autores como Foucault (1978) o Willis (1988) se alejan de algunos de estos presupuestos, aunque compartan otros.

He denominado a este esquema teórico «hipótesis pedagógico-funcionalista» porque pone en juego dos supuestos fundamentales: a) Supuesto funcionalista: las instituciones son instrumentos, se explican por la función que realizan para el mantenimiento de la totalidad social; b) Supuesto pedagógico: las conciencias de los sujetos se conforman en las primeras socializaciones; el sujeto adulto ya no modifica de manera apreciable las normas y valores interiorizados y actúa a partir de ellos.

Voy a centrarme en el primero de los supuestos, el funcionalista. Mostraré los esquemas que supone al analizar el sistema escolar y cómo estos esquemas persisten en buena parte de la sociología de la educación que se autocalifica como crítica. Tras criticar los presupuestos funcionalistas de la sociología crítica, terminaré exponiendo someramente los puntos esenciales de una aproximación alternativa.

1 El supuesto funcionalista en la sociología de la educación crítica

El supuesto funcionalista, aplicado al sistema escolar, supone una premisa fundamental del análisis: El sistema escolar es un instrumento que se explica por sus funciones sociales. Es un punto fundamental del funcionalismo clásico: para Parsons y Durkheim, la escuela es un órgano especializado de la sociedad que asegura la cohesión social y la formación apropiada a la división del trabajo. Los sociólogos marxistas y críticos, a su vez, la consideran un instrumento de las clases dominantes para perpetuar la dominación capitalista: ya sea aparato ideológico del Estado (Althusser, Baudelot y Establet), otra institución disciplinaria más (Foucault), o un sistema escolar aparentemente autónomo, pero realmente dependiente (Bourdieu y Passeron). En todos los casos la escuela es un instrumento que cumple funciones. Explicar el instrumento supone, por tanto, buscar las funciones que cumple para el mantenimiento de la totalidad integrada que es el sistema social.

Estas funciones, curiosamente, son las mismas -aunque con distinto tono político- para los autores que se etiquetan como funcionalistas y para los que se colocan en alguna de las corrientes izquierdistas o críticas. Así, para todos estos autores la función esencial del sistema escolar es el mantenimiento-perfeccionamiento del orden social. Este mantenimiento se enuncia, en las teorías funcionalistas, como mantenimiento de un orden justo -la escuela es un órgano

de la sociedad moderna- y, en las críticas, como mantenimiento de un orden injusto -la dominación de clase-. A su vez, para conseguir esta función esencial, la escuela cumpliría una serie de funciones específicas:

- a) En primer lugar, una función de *socialización* en una «cultura» (funcionalismo) o «ideología» (marxismo) común para todos, así como en culturas específicas de acuerdo a la posición que se ocupará en la división social del trabajo.
- b) En segundo lugar, una función de *selección*, de distribución de los recursos humanos: una distribución justa y meritocrática para los funcionalistas y clasi-sista y reproductora para los críticos.
- c) En tercer lugar, una función de *legitimación* del orden social y de la desigualdad social. Una legitimación justa, para Parsons: la escuela, al estar estructurada en base al rendimiento de los alumnos, logra que los que ocupan las posiciones inferiores vean su posición como merecida. En el caso de los críticos, esta legitimación no es justa, sino una máscara ocultadora.

En ambos casos, se comparte también el supuesto de que la escuela consigue sus objetivos y de que lo hace, fundamentalmente, por su forma de organización (Parsons, autores marxistas, Bourdieu y Passeron, Foucault) y por la autoridad pedagógica del maestro (ya sea debida a convicción interior -Durkheim- o a la delegación de las clases dominantes-Bourdieu y Passeron-).

Esta hipótesis principal supone, a su vez, las siguientes.

- a) *El sistema escolar como conjunto internamente integrado*: La escuela puede cumplir sus funciones porque su organización interna no supone estructuras en tensión: cada parte del sistema se explica por la contribución que realiza al mantenimiento de éste. En Parsons, las distintas etapas de la escolarización tienen su función específica en la socialización en valores universales y en la especialización. En autores como Althusser o Baudelot y Establet, las distintas redes escolares tienen el papel de inculcar la ideología burguesa de manera distinta en función de la posición que se ocupará en las relaciones de producción. Para Bourdieu y Passeron, todas las características de la organización del sistema escolar se explican por su función de reproducción y legitimación del orden social mediante la autorreproducción de la institución.
- b) *El sistema escolar como conjunto armoniosamente integrado con las instituciones externas*: Si la escuela puede cumplir perfectamente sus funciones sociales, es porque no se halla en tensión con otras instituciones, sino en relación armoniosa, funcional. Así, con el mercado de trabajo: la escuela aseguraría la formación de trabajadores especializados, aunque lo fundamental no fuera tanto la cualificación técnica como la inculcación de una serie de hábitos y normas morales -Parsons, Althusser, Bowles y Gintis-. Con la estratificación social: la escuela aseguraría la distribución de personas en las posiciones de la manera más funcional: de acuerdo a mérito -Durkheim, Parsons- o reproduciendo de manera legítima la estructura de clases -Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron-. Con el sistema político: el sistema escolar aseguraría sujetos autónomos y libres para la sociedad de-

mocrática -Durkheim, Parsons- o sujetos sujetados por la ideología burguesa -perspectiva marxista-. Esta integración del sistema escolar con el resto de instituciones sociales supone, asimismo, que no hay conflictos entre sus diversas funciones que puedan dar lugar a juegos de tensiones internas, a luchas por la conformación de sus estructuras. Así, para Parsons, la escuela cumple naturalmente su papel en una sociedad especializada gracias a la especialización de la formación que procura. Es lo mismo que expresan, con otras palabras, Bourdieu y Passeron: la autonomía del sistema escolar es precisamente la que mejor le permite cumplir sus funciones sociales.

- c) *La historia del sistema escolar se explica por sus funciones*: La historia del sistema escolar es la historia de su avance hacia el mejor cumplimiento de sus funciones. Esta idea es la que mueve el análisis de Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia*: hay una evolución natural de la escuela esporádicamente trastornada por desarrollos patológicos. Para los autores marxistas, la historia de la escuela es la historia de cómo la burguesía la ha ido conformando a sus intereses. Para Foucault, son las exigencias nuevas de control social en el capitalismo industrial las que explican la conformación y progresiva integración de las instituciones disciplinarias. Bourdieu y Passeron lo plantean explícitamente: los avatares históricos no son sino jalones en una progresiva autonomización del sistema escolar de manera que pueda cumplir mejor su función de reproducción social.

Un punto que vale la pena destacar es que esta hipótesis pedagógico-funcionalista no es exclusiva de la sociología de la educación. Desde los informes de Condorcet, el discurso político a favor de la escuela obligatoria supone que el orden social se asegura fundamentalmente mediante la socialización de la infancia. La escuela sería el instrumento de la sociedad para conseguir un orden social justo mediante la socialización metódica de los niños. Este discurso es el de Durkheim y Parsons, y son estas ideas las que se hallan en el centro de las reformas escolares del siglo XX. Los discursos críticos no son sino modulaciones del primero: a partir de las investigaciones empíricas, que proliferan sobre el sistema escolar desde los años cincuenta, se ve que los efectos beneficiosos que se esperaban de la escolarización se hacían esperar: la escuela no cumple los objetivos proclamados - mayor igualdad, justicia social, democracia... Con estos datos en la mano, los críticos invierten el esquema funcionalista, manteniendo sus ejes básicos: la escuela perpetúa la desigualdad y ésta es precisamente su función. Como subraya John W. Meyer, «los científicos sociales están atrapados en el mundo cultural teórico de la sociedad moderna, y en este mundo teórico son omnipresentes las razones funcionales de la educación de masas. Todo defensor de la educación de masas ha establecido lo que podríamos rutinariamente ver como una teoría funcional estándar» (Meyer, 1989: XIV), y a la vez todo crítico ha argumentado la funcionalidad del sistema para la clase dominante.

Los esquemas funcionalistas de explicación del sistema escolar forman así parte del discurso del objeto investigado: se juegan en un espacio político de acusaciones y defensas, de atribuciones y descargas de responsabilidad donde todas las partes en juego tienen funciones que esgrimir para sustentar su posición y

buscar culpabilidades en las posiciones contrarias. Estos procesos político-judiciales son los que vertebran el análisis sociológico, paralizándolo.

Las concepciones funcionalistas, de derechas o de izquierdas, presentan numerosos problemas, tanto empíricos como teóricos. Dado que el funcionalismo clásico, el que se denomina a sí mismo como funcionalismo, ha sido repetidamente criticado, me voy a centrar en las perspectivas «críticas».

Para éstas, el sistema escolar sería una pieza esencial en el mantenimiento o perfeccionamiento de la dominación de clase. Su función sería el «control social», la «reproducción social», la «reproducción de las conciencias» para reproducir el orden capitalista, el sistema de clases, la dominación de la «clase dominante», etc. Analizar el sistema escolar desde una perspectiva «crítica» consistiría en poner en relación sus características con sus funciones de reproducción de la dominación de clase. Cuantas más funciones se encuentren y cuanto más perversidad se halle en las intenciones de las «clases dominantes», más crítico se es. El paraíso del analista crítico sería «demostrar» que toda desigualdad -de clase, en un principio, de género y étnica, si se quiere estar a la moda- es en parte un producto -una función- del sistema escolar y que cada una de las características del sistema escolar es funcional para esa reproducción social.

Esta concepción crítica parte de una serie de supuestos teóricos, apuntalados por un conjunto de artificios retóricos, muy discutibles. Además tiene serios problemas de confrontación con la evidencia empírica. Voy a discutirlos, centrándome en dos retóricas comunes en la perspectiva crítica: la «retórica de las funciones» y la «retórica del control social».

2 Retórica de las funciones

De hecho, se puede decir que todas las explicaciones funcionalistas parten de un recurso retórico fundamental: *convertir el efecto en función*. Este es el mecanismo base de la explicación funcionalista: los efectos de las instituciones se convierten en funciones de las mismas. Esta retórica no presentaría mayores problemas si fuera una cuestión puramente semántica: simplemente, llamamos funciones a lo que otros llaman efectos. Sin embargo, no se trata en absoluto de esto. Cuando hablamos de efectos, estamos describiendo: por ejemplo, podemos decir que los hijos de profesionales liberales tienen más probabilidades de cursar estudios universitarios que los hijos de obreros. Cuando pasamos a hablar de funciones supuestamente estamos explicando: la función del sistema escolar es producir esa desigualdad de probabilidades de acceso. El sistema escolar sería un aparato destinado a producir ese efecto o un mecanismo milagrosamente ajustado (la expresión es de Bourdieu y Passeron) para producirlo².

2 Este doble estatus del concepto de «función» se ve perfectamente en *La reproducción*. En este libro, los autores explican algunas de las dinámicas que producen la desigualdad de acceso por origen social: la reproducción sería el efecto conjugado de estas dinámicas, y aquí la función de reproducción sería un concepto descriptivo, que sintetizaría estas dinámicas: el efecto de estas dinámicas en el sistema escolar sería reproducir de una manera estadística las desigualdades previas. Pero, al mismo tiempo, la función de reproducción es lo que explica que el sistema escolar presente estas características.

Sobre este paso del *efecto* a *función* cabe decir una serie de cosas:

- a) En primer lugar, no todos los efectos del sistema escolar se equiparan a funciones. Y ello porque este esquema se combina en la explicación con otro esquema básico: la distinción entre buenos y malos. Los «buenos» son la clase obrera, las mujeres, las minorías étnicas o incluso los niños. Los «malos» son las clases dominantes o la burguesía y sus aliados. Este esquema es básico para proporcionar explicaciones «críticas». Basta pensar en Paul Willis: Aquellos rasgos de los colegas que Willis considera «buenos» -esto es, como formulaciones espontáneas de la teoría marxista-, proceden de la cultura obrera, los «malos» -como el sexismo o el racismo-, de las limitaciones que la escuela introduce en esa cultura, procedentes de la ideología burguesa. ¿Cómo se aplica este esquema en la búsqueda de «funciones»? De una manera muy simple: los efectos malos son funciones; los efectos buenos nos remiten a contradicciones, antinomias, resistencias o estados críticos del sistema. Sin este esquema, uno no puede ser crítico: un sociólogo crítico no podría decir que la función del sistema escolar en la actualidad es lograr una mayor igualdad de género: este efecto sólo se podría explicar, desde una perspectiva crítica, como una contradicción o una resistencia. Aquí lo que nos encontramos no es sino la inversión «crítica» de los problemas teóricos del funcionalismo clásico. Para éste, todas las instituciones sociales se explican por su funcionalidad, excepto aquellas que son disfuncionales. Para los críticos, el sistema escolar se explica por su funcionalidad para las clases dominantes, excepto cuando es disfuncional: entonces presenta contradicciones. En otras palabras, las cosas «funcionan», mientras funcionan.
- b) En segundo lugar, el concepto de función permite convertir las descripciones en explicaciones sin analizar con detenimiento las dinámicas que producen el efecto. Vemos un efecto, constatamos que es malo, y lo explicamos: la función del sistema escolar es *producirlo*. De esta manera, aparte de ahorrarnos trabajo -describir con minucia las dinámicas que lo producen, sus condiciones de posibilidad, las condiciones en que se modifican en algún sentido los efectos-, nos podemos presentar en público como críticos inteligentes, pues hemos descubierto, tras la aparente bondad del sistema, su maldad intrínseca.
- c) Un tercer punto a destacar de la sustitución de «efecto» por «función» es que supone, en la mayoría de los casos, un realismo de las instituciones: éstas serían mecanismos destinados a cumplir una función; más aún, serían las instituciones los sujetos de la acción: el sistema escolar apañaría todos los elementos para cumplir su función³.

3 Podemos ver esto en el siguiente enunciado de Bourdieu y Passeron: «Al conceder al profesor el derecho y el poder de utilizar en beneficio propio la autoridad de la institución, el sistema escolar se asegura el medio más seguro de obtener del funcionario todos los recursos y todo el celo de la persona al servicio de la institución y, de este modo, de la función social de la institución.» (Bourdieu y Passeron, 1977: 180). Lo que expresa esta frase podría decirse de la siguiente manera: «Los profesores son los principales beneficiarios de la institución escolar, por ello son sus máximos defensores.» ¿Qué cambia? En la segunda frase tenemos una dinámica de defensa de los propios intereses que explica la posición de los profesores respecto al sistema escolar. La institución

El juego de pasar de los efectos a funciones presenta, sin embargo, un problema cuando se plantea desde una perspectiva crítica. Lo podemos ver comparándolo con el funcionalismo clásico: éste, al analizar el sistema escolar, toma al pie de la letra los discursos de los reformadores escolares: la función de la escuela es promover la igualdad de oportunidades. Aquí la función encontrada por el analista es la misma que la proclamada por los textos de reforma escolar que se han sucedido a lo largo del siglo XX. En el caso del crítico, la función encontrada es la contraria de la proclamada por los textos y declaraciones que acompañan a las reformas escolares. ¿Cómo se salva esta distancia? Fundamentalmente, mediante un artificio retórico: la oposición entre lo aparente y lo oculto. Lo que dicen las clases dominantes sobre el sistema escolar es lo aparente, una «máscara ideológica». Los efectos reales «malos» de los sistemas escolares se explican por la función oculta -«latente» la llamaba Merton-. ¿Cómo se demuestra que ésa es su función oculta o latente? Bueno, muy simplemente: es un efecto malo -esto es, una función- y no se encuentra en los discursos de los reformadores: por lo tanto, es una función oculta.

El concepto de función latente u oculta constituye, así, el corolario del pase de los efectos malos a funciones: permite convertir todo efecto en función sin necesidad de demostrar empíricamente ninguna intencionalidad o diseño. Más aún: permite multiplicar las funciones y descubrir el maquiavelismo de las instituciones en todos los rincones. Baste considerar la función oculta del examen.

Para Bourdieu y Passeron (1977), los exámenes tienen una función oculta. Todo examen, por la división que realiza entre suspensos y aprobados, cumple la función de ocultar lo fundamental, esto es, la división entre candidatos y no candidatos. Aquí el juego retórico, que se presenta como descubrimiento de profundidades, es fácil: cualquier división o jerarquización se pone de relieve, en primer lugar, a sí misma; podemos afirmar, por tanto, que oculta todas las demás, que las pasa a segundo plano. O también: que ésta es su función. Por ejemplo, la función de las clasificaciones de equipos de fútbol es ocultar la división fundamental de la sociedad en clases⁴?

... («el sistema escolar») se convierte -en la primera frase- en el sujeto: es ella quien actúa; el profesor se convierte en objeto: recibe beneficios de la institución porque a ésta le conviene. Mientras que en el primer caso tenemos simples dinámicas de actuación de los sujetos a partir de sus intereses, en el segundo tenemos instituciones que piensan y actúan en el cumplimiento de su misión.

- 4 Otro ejemplo significativo de estos juegos -el efecto es la función, lo aparente se opone a lo oculto- se puede apreciar en su análisis de la presunta función técnica de cualificación del sistema escolar. Esta sería una coartada de su función verdadera de selección y legitimación: basta para comprobarlo constatar que individuos con títulos muy distintos pueden ocupar los mismos puestos laborales (Bourdieu y Passeron, 1977: 221) Ahora bien, en otra parte se reconoce que un sistema escolar perfectamente adecuado al sistema productivo es prácticamente imposible: supondría calcular necesidades previsibles de mano de obra en los diversos sectores y sus necesidades de cualificación; traducir éstas en necesidades de formación y éstas en contenidos escolares. Entre otros problemas, esta proyección, que no tiene en cuenta la evolución imprevisible del sistema económico, no sabe cómo calcular «necesidades de cualificación» (p. 238-239). En otras palabras, el sistema escolar cumpliría una función oculta al no realizar una función aparente, imposible de realizar.

La retórica funcionalista crítica, cuyo recurso básico es convertir los efectos en funciones, necesita, por tanto, para mantenerse, de una doble oposición: función / disfunción (contradicciones, resistencias, estados críticos); manifiesto / latente (máscaras ideológicas). Y lo necesita por una razón muy simple: porque la evidencia empírica, si bien muestra algunos datos compatibles con su hipótesis básica, también presenta numerosos datos que contradicen las explicaciones críticas en su versión fuerte («la escuela es un aparato al servicio de las clases dominantes para perpetuar su dominación»).

Tomemos como ejemplo uno de los argumentos más repetidos en parte de la sociología de la educación crítica, específicamente en la de filiación marxista. Para ella, la escuela sería un aparato ideológico que respondería a necesidades del capitalismo. Sin embargo, las investigaciones de comparación internacional han puesto de relieve que no hay conexión entre el desarrollo de la escolaridad y el de la industrialización. De hecho, como pone de relieve Boli (1989: 27 ss.), el nexo entre escuela e industrialización es ligeramente negativo, como ilustra la comparación entre Suecia y Gran Bretaña: Suecia, un país agrario y rural en el XIX, implantó un sistema de escolaridad primaria obligatoria mucho antes que la potencia industrial británica. Es más: en ambos países fueron los industriales uno de los principales grupos que se oponían a la escuela obligatoria. Y si en vez de comparar entre países comparamos en el interior de cada país, llegamos a conclusiones similares: Craig y Spear (1978:7-8, cit. en Boli, 1989: 28) constataron que no había relación entre industrialización y escolarización en Francia, Italia y Suecia, y que en Bélgica y Holanda las zonas agrícolas estaban más escolarizadas. Además, en la mayoría de los recientemente independizados países africanos y asiáticos, generalmente ni industriales ni urbanos, los sistemas escolares se han construido con enorme rapidez. Y no hay relación entre ambos fenómenos.

Es decir, que *la evidencia empírica no parece apoyar la mayoría de las funciones que supone la hipótesis fuerte*: la acumulación capitalista y la industrialización no impulsaron el desarrollo de los sistemas escolares; éstos, a su vez, parecen tener un efecto muy ligero sobre el desarrollo posterior de la economía, las regiones donde podría haber más necesidades de control social -desarrollo de núcleos urbanos proletarios, afluencia masiva de inmigrantes- no desarrollan en mayor medida sistemas escolares. Y ello sin hablar de los efectos perversos: como subraya Petit (1982:13, cit. en Van Haecht, 1998: 157), la escritura, generalizada por la escuela estatal, jugó un importante papel en la formación y difusión de una conciencia de clase entre los nuevos proletarios de la revolución industrial. No es extraño, por tanto, que los autores marxistas y críticos oscilen entre una explicación del sistema escolar como aparato al servicio de la burguesía, a la vez que, constantemente, encuentren contradicciones o resistencias.

Otro ejemplo significativo del juego de la función y disfunción, lo podemos encontrar en la obra de Bourdieu y Passeron. La reproducción sostiene como argumento de base la funcionalidad de la escuela para las clases dominantes precisamente en un momento de contestación y agitación estudiantil en las universidades. ¿Cómo compatibilizan los autores sus hipótesis de partida con estos hechos? Fundamentalmente, mediante la táctica del presente imperfecto: ahora

el sistema escolar se halla en crisis, pero en su estado orgánico era funcional. ¿Dónde se sitúa ese estado orgánico, esa «edad de oro»? En el pasado, a fines del XIX y primera mitad del XX. Esto es, en una época que no se analiza, porque, si se analizara, se descubriría, por ejemplo, que las quejas sobre la baja del nivel de los alumnos (que Bourdieu y Passeron explican por la crisis del sistema) son constantes desde inicios del XIX (Baudelot y Establet, 1990).

Estas retóricas funcionalistas tienen como punto de apoyo una imprecisión fundamental, que podríamos denominar «hipótesis del mejor ajuste»: se supone que el sistema escolar cumple perfectamente con su función, que está organizado de la mejor manera para cumplirla.⁵ Así, si seguimos la teoría de la correspondencia, la organización del sistema escolar sería la más idónea para cumplir sus funciones de selección de mano de obra, legitimación del orden social, etc. O, si nos remitimos a Bourdieu y Passeron, encontramos en la escuela un mecanismo «milagrosamente ajustado» para reproducir y legitimar la estructura de clases.

Ahora bien: ¿se demuestra este ajuste perfecto? Además, ¿se demuestra que la escuela es la institución que mejor podría cumplir esta función? La única respuesta que podemos dar es que no. O, en otras palabras, lo máximo que se demuestra es que la escuela no cumple la función contraria. Por ejemplo, tanto Bowles y Gintis como Bourdieu y Passeron postulan que la escuela es un mecanismo fundamental para legitimar la dominación de clase, pero no aportan ninguna evidencia a favor. En todo caso, podríamos decir que la poca evidencia, que muestran detalladamente, va contra su hipótesis básica. Bowles y Gintis remiten la formación de una formación crítica entre los estudiantes precisamente al propio sistema escolar -con sus contradicciones, por supuesto-. Y, en cuanto a Bourdieu y Passeron, sitúan la edad de oro del estado orgánico del sistema precisamente en una época histórica -fines del XIX y principios del XX- de máxima tensión en la lucha de clases.

La hipótesis del mejor ajuste va ligada al uso de un concepto tan ambiguo que parece dudoso que sea un concepto: el de «necesidades» del «sistema» -o de las «clases dominantes»-. La escuela «respondería» a determinadas «necesidades». ¿Quién las define? ¿Se analizan estas «necesidades» de forma independiente, es decir, hay un método para delimitarlas que no sea el de deducirlas a partir de la existencia de la institución que las «satisface»? Aquí la respuesta suele ser la pregunta, el punto de llegada el de partida: que la escuela satisface necesidades, lo demuestra el hecho de que exista escuela.

5 Esta «hipótesis del mejor ajuste» no es simplemente un añadido extremista a las explicaciones funcionalistas. Por el contrario, es imprescindible para dar una explicación funcionalista: sólo se puede explicar funcionalmente una institución si se supone que está bien ajustada al cumplimiento de su función. Sin esta hipótesis, lo que tendríamos es algo muy distinto: por ejemplo, si dijéramos que la escuela contribuye de alguna manera -que no es la mejor ajustada- al mantenimiento del capitalismo o a la reproducción de clase (que podrían mantenerse de manera igual o mejor por otras instituciones distintas), tendríamos que renunciar a dar una explicación funcionalista de la escuela, esto es, a explicar sus características por el cumplimiento de una función: el hecho de que la escuela sea compatible con el capitalismo o con la reproducción de clase, no permite explicar las características de la escuela por esta compatibilidad.

Podemos remitir todas estas imprecisiones -»hipótesis del mejor ajuste», «necesidades»- a una fundamental: la que subyace al mismo concepto de «orden social» o de «dominación de clase». ¿Qué es el orden social? O, para ser más precisos: ¿en qué condiciones podemos decir que se sigue manteniendo el orden? ¿Cuántos conflictos, cuántas desviaciones, contradicciones o resistencias son compatibles con la noción de orden? ¿Qué grado de estabilidad en el tipo de relaciones que se mantienen entre los distintos grupos sociales así como de reproducción familiar de las posiciones sociales nos permiten hablar de reproducción de las clases dominantes? ¿Qué es un sistema en equilibrio? ¿Qué tipo de funcionamiento, de efectos, ha de presentar una organización para que podamos decir que cumple su función? Aquí, nuevamente, nos encontramos con que el orden social o la reproducción de la dominación no es algo que haya que demostrarse, sino una hipótesis de partida. Independientemente del número y magnitud de los conflictos o resistencias que se den, de la modificación en la composición de las «clases dominantes» o en el espacio de las clases sociales en general, de las variaciones económicas, de las alteraciones en las tasas de acceso a los distintos tramos del sistema escolar o de la modificación de las políticas estatales, tenemos, incansablemente, un orden social que se reproduce o una dominación de clase que constantemente se perfecciona. El orden social existe, sus caminos son infinitos: se llaman funciones. Este es el punto de partida y el punto de llegada de la retórica funcionalista.

3 Retórica del control social

Tan impreciso como el concepto de orden -o de dominación de clase- es uno de los conceptos más presuntamente «críticos» que podemos encontrar en la sociología de la educación «crítica»: el concepto de control social. Este concepto se utiliza, de manera amplia, como marca de que se está realizando un análisis crítico y, de manera restringida, como distintivo de denominación de origen foucaultiana. Aquí, la pregunta que mueve el análisis funcionalista -¿cuál es la función?- viene acompañada de una respuesta -«el control social»-. Su método sería el «genealógico»: buscar tras los discursos de las «clases dominantes» los signos inequívocos de una «voluntad de poder», de una voluntad de control social. Aquí, la función del sistema escolar -como la de todos los «dispositivos disciplinarios»- sería la de ejercer un «control social» sobre los dominados.

Lo primero que llama la atención de esta perspectiva es que aquí se repite algo que ya hemos visto anteriormente: el discurso «crítico» es una adaptación / inversión del discurso funcionalista clásico. En este caso, comenzando por el mismo concepto. Porque el origen del concepto es funcionalista: las sociedades guardan el orden social mediante la socialización y, cuando ésta falla, mediante instrumentos de control social. En este origen, la extensión del concepto es limitada a aquellas instituciones, cuyo objetivo declarado sea reducir o controlar las desviaciones sociales. Ahora bien, cuando el concepto se extiende más allá de estos límites, abarcando todo intento de modificar

conductas o pensamientos así como todo proceso de socialización, pierde toda relevancia: al fin y al cabo, toda política se propone modificar las conductas o pensamientos de determinados grupos sociales o incluso del conjunto de la sociedad, y todo proceso de socialización tiene un propósito de producir sujetos con determinadas características.⁶ Pero, entendido así, el concepto puede aplicarse a todo: toda política educativa, en esta acepción amplia de control social, tendría un objetivo de control social, así como todo proceso de socialización. Así que explicar estas políticas por el «control social» es poco más que decir lo evidente.

Claro, que los análisis críticos y genealógicos no llegan tan lejos. Y ello porque, aquí también, el discurso funcionalista marcha conjuntamente con un discurso moral. Lo podemos ver perfectamente contraponiendo dos ejemplos: las «cruzadas morales» contra el alcoholismo obrero, en el siglo XIX, y las campañas institucionales contra los malos tratos a mujeres, en la actualidad. En el primer caso, el sociólogo crítico las explicaría por el control social -su función oculta o real sería destruir los modos de sociabilidad obrera-; en el segundo, no -por lo menos, todavía no he visto ningún análisis en ese sentido-. En otras palabras, aquí también la función -de control social- explica lo malo -para los dominados-, dejando para lo bueno otros conceptos.

El problema es que, entendido de esta manera valorativamente restringida, el concepto tiene graves problemas de adecuación empírica. Tal como muestran Boli (1989) y Ramírez y Boli (1999), frente a la visión crítica -las clases dominantes establecen escuelas en una estrategia de control social de las clases populares-, lo que nos encontramos, tanto en los escritos de los reformadores como en las políticas educativas efectivas, es algo muy distinto.

En primer lugar, en los escritos de los reformadores educativos -de los que los críticos sólo retienen aquello que sostenga la hipótesis del control social- encontramos que los objetivos principales son los de la formación de individuos autónomos, racionales, para poder extender así la justicia social, el derecho de voto o incrementar el desarrollo económico. Estas ideas, que se repiten una y otra vez desde los informes de Condorcet, son las que se hallan en la base de los proyectos liberales y socialdemócratas de educación. Evidentemente, esto supone, para los reformadores, que los sujetos autónomos y racionales respetarán el orden social, pero también, que serán instrumentos de un orden social más justo. En otras palabras, este nuevo orden, que se pretende construir por medio de la educación de masas, no es un orden revolucionario, pero ello no significa, al contrario, que su objetivo prioritario sea el control social -en el sentido valorativamente restringido-. Los reformadores pretenden que las masas educadas sean tan racionales y autónomas como ellos: se les puede acusar de salvadores sociocentristas, pero no de manipuladores maquiavélicos.

En segundo lugar, si analizamos la historia de los debates políticos y de las reformas que realmente se implementaron, nos encontramos con hechos di-

6 Una interesante crítica marxista al concepto de control social puede verse en Jones, 1989: cap. 2.

fácilmente compatibles con la hipótesis del control social. En primer lugar, como subraya Boli (1989: cap. 2), los objetivos que constantemente se han buscado desde el siglo XIX han sido la universalidad del sistema de enseñanza -frente a la anterior escuela elitista-, la igualdad de oportunidades para todos los niños -que se pensaba que podría lograrse mediante la estandarización del sistema escolar- y el individualismo, en dos sentidos: el sistema escolar trataría a los alumnos como individuos, no como miembros de colectividades previas, y habría de desarrollar el carácter de los alumnos como individuos, desarrollar su ser moral e intelectual. Así, en España, la extensión de la escolaridad obligatoria ha estado liderada por los partidos liberales -especialmente por sus alas más progresistas- y socialistas, mientras que los conservadores se han opuesto continuamente a ella y han estado más interesados en el mantenimiento de una educación secundaria y universitaria elitista -tenemos ejemplos muy recientes de ello-, a la vez que han defendido la escuela católica frente a la estatal (Puelles, 1999). Esta dinámica no es particular del caso español: se produce también en Suecia (Boli, 1989), Francia, Gran Bretaña, Dinamarca o Rusia (Archer, 1979). En todos estos casos, los partidos de derechas se han opuesto a la extensión de la escolaridad o, en todo caso, se han desinteresado por ella, más preocupados por el mantenimiento del carácter elitista de la secundaria y la superior -esto es, por la segregación más favorable a sus estrategias de reproducción social familiar-, mientras que los movimientos socialistas u obreros han luchado por la extensión de la escolaridad y por la construcción de una «escala educativa» sin fuertes barreras entre niveles. Además, los currículos reales que se han propuesto en las sucesivas reformas son difícilmente compatibles con la hipótesis del control social: se ha tratado generalmente de conocimientos universalistas, abstractos, iguales para todos los niños -frente a la oposición conservadora, que ha pretendido normalmente currículos diferenciados para los distintos grupos sociales-; la igualdad de oportunidades ha sido un objetivo declarado y que ha dado lugar a sustanciales incrementos de los presupuestos educativos, junto a toda una panoplia de políticas -educación compensatoria, educación comprensiva...-, para conseguirlo, etc.

Frente a esta evidencia empírica, ¿cómo responde el discurso «genealógico»? Fundamentalmente, con dos recursos: la selección de discursos y el juego de lo aparente y lo oculto.

El primer recurso retórico es claro: seleccionar de entre la multitud de discursos que se producen en torno al sistema escolar aquellos que confortan la hipótesis del control social. Precisamente, una de las características más sobresalientes de los discursos sobre la educación desde Condorcet es que se confía (desde prácticamente todo el espectro político) en ésta, como medio de perfeccionamiento de los individuos y las sociedades. La panoplia de beneficios que se esperan de la escuela es inagotable y abarca todo el espectro político. Precisamente por ello es fácil encontrar que algunos de los escritores sobre el tema también esperasen de la educación efectos -docilidad u obediencia de los trabajadores, mayor religiosidad- fácilmente asimilables a la hipótesis del control so-

cial. Los sociólogos críticos aislan estos discursos del campo discursivo en que se generan, concediéndoles un privilegio analítico difícilmente justificable.⁷

El segundo recurso retórico ya lo hemos visto anteriormente: consiste en el juego de lo aparente y lo oculto, de lo manifiesto y lo latente. Este se complementa perfectamente con el anterior: seleccionados los discursos que confortan la hipótesis de control social, cuando encontramos otros contrarios los desestimamos como máscaras ideológicas. Bajo la intención manifiesta en los discursos -por ejemplo, de conseguir justicia social o de protección de la infancia- subyace una intención de control social de los dominados -controlar los modos de vida de la población-. Dado que, en su versión amplia, toda política tiene una pretensión de «control social» -esto es, de modificación de comportamientos- y que el analista está legitimado por una «metodología de la sospecha» -pues sabe que tras los movimientos de las clases dominantes hay una voluntad de control social-, el juego de lo aparente y lo oculto permite, aquí también, ampliar al infinito el espectro de funciones -en este caso, de estrategias de control social-, sin tener que presentar pruebas empíricas a favor -puesto que se mueve en lo oculto-.

Una cosa es cierta: existe una enorme distancia entre los objetivos declarados de las reformas escolares y sus efectos reales: el sistema escolar no parece aumentar la justicia social, y su contribución al desarrollo económico es muy discutible. Pero ello no permite decir que sean éstos precisamente los objetivos buscados. Aquí los discursos críticos realizan la operación típicamente funcionalista -tomar los efectos por funciones-, pertrechados de su discutible metodología de análisis de discurso: desde su sospecha -esto es, convencimiento- de que el analista conoce muy bien las malas intenciones del analizado, todos los discursos de éste se reducen a su mala voluntad -de control social-: si el discurso conforta la hipótesis del control social, se lo toma al pie de la letra; en caso contrario, es una coartada o máscara legitimadora. Otra cosa muy distinta sería reconstruir el discurso en su positividad: plantear, sin postular *a priori* intenciones benévolas o malévolas en el emisor, los enunciados que afirma, los esquemas de los que parte, el espacio de discursos en el que se inserta y frente al que cobra relevancia como estrategia discursiva.⁸ Se trataría, así, de entender las racionalidades que estos proyectos articulan sin aplastarlas bajo la hipótesis del control social y distinguiendo claramente lo que es el espacio de racio-

7 Este recurso no se limita a la perspectiva genealógica ni a los discursos. Lo encontramos igualmente en todos los análisis de las políticas educativas y de su relación con las «clases dominantes». Dado que, a partir de la formación de los sistemas educativos estatales, todos los grupos sociales y organizaciones tienen intereses que defender respecto al sistema escolar, siempre es posible aislar de este juego de discursos y presiones los que supuestamente corresponderían a las «clases dominantes» y encontrar allí la verdad última del sistema escolar.

8 Así, bastaría simplemente con fijarse en lo que se afirma y en cómo se afirma, para deshacerse de la multitud de equívocos en que incurren los sociólogos críticos de la educación. Tomemos un ejemplo conocido: la famosa frase de Bravo Murillo -«No necesitamos hombres que piensen, sino buesyes que trabajen»- no nos revela simplemente la oposición conservadora a la extensión de la escolaridad. Nos muestra también los términos en que se piensa la oposición: Bravo Murillo no dice, por ejemplo, «no necesitamos escuelas para controlar a los niños obreros», ni nada parecido, sino «hombres que piensen».

nalidad a partir del cual se formulan de los efectos prácticos que las políticas educativas producen cuando se implementan en configuraciones sociohistóricas concretas. De hecho, lo que caracteriza al siglo XX en materia educativa es el constante descubrimiento -o denuncia- de que la educación no tiene los efectos que se le suponían: no mejora la igualdad social, el éxito escolar depende del entorno socioeconómico, el sistema escolar no está estandarizado -la calidad de la instrucción varía por origen social- ni es universal -muchos abandonan temprano-, etc.⁹. Y cuando se constatan tales «fracasos», la solución es nuevamente una reforma educativa. Lo que esto pone de relieve es: a) que el modelo de la educación como solución a los problemas sociales está insertado en el mismo núcleo de los esquemas de pensamiento de los modernos Estados sociales; b) que este modelo ha fracasado de manera consistente en obtener sus objetivos. En vez de plantear esta falta de correspondencia entre objetivos declarados y efectos reales como una estrategia maquiavélica de las clases dominantes, una verdadera explicación del sistema escolar ha de darse como objeto de análisis la sucesión de dinámicas que, en su interdependencia, producen tanto un determinado tipo de políticas educativas como las condiciones de su fracaso en conseguir sus objetivos.

4 El sistema escolar como campo multi-integrado

El pensamiento crítico en torno a la escuela ha estado girando durante demasiado tiempo en la búsqueda de funciones de un tipo u otro. En este sentido, ha sido poco más que una inversión de los esquemas del funcionalismo clásico. En vez del análisis detenido de las dinámicas que se producen en el seno de los sistemas escolares, de sus condiciones de producción y posibilidad, de los efectos diferenciales que generan en distintas configuraciones históricas, se ha dedicado, bajo el lema «nadie a mi izquierda», a competir por demostrar que el sistema es el peor de los posibles, esto es, a demostrar que todo está atado y bien atado para mayor gloria de las clases dominantes. El funcionalismo está tan profundamente enraizado en los esquemas cognitivos de los sociólogos «críticos», que cualquier crítica al mismo puede ser rápidamente descalificada como reaccionaria.

Este esquema es, a mi juicio, uno de los principales obstáculos a la conformación de una sociología de la educación verdaderamente «alternativa», esto es, a una sociología de la educación que sea capaz de proponer alternativas a la vez progresistas y realistas. *El pensamiento «crítico» se ha agotado en la denuncia y, cuando ha tenido que proponer alternativas, ha caído insistentemente en formulaciones voluntaristas. Frente a ello, se impone la tarea de pensar los sistemas escolares de una manera distinta: como campos de relaciones construidos históricamente en medio de luchas y dinámicas, cuyos resultados -en parte reproductores, en parte modificadores de lo anterior- no han sido diseñados por*

9 De hecho, se puede entender buena parte de las teorías de sociología de la educación dentro de esta dinámica propia del campo escolar, como parte de las denuncias de la distancia existente entre los objetivos declarados de las políticas educativas y sus efectos reales.

ninguno de los actores en juego. Se impone analizar las dinámicas que producen y reproducen desigualdades, junto a aquellas que modifican, en un sentido u otro, las desigualdades preexistentes, rehusando el atajo rápido de la explicación por la función. Se impone, renunciando a maquiavelismos del sistema o al recurso a la última instancia, analizar los efectos que las distintas dinámicas escolares producen, sus condiciones de producción y posibilidad, así como sus consecuencias diferenciales en función de la configuración de conjunto en que se inserten. Se impone, renunciando a causalidades por la función, distinguir cuidadosamente *dinámicas de génesis* de las instituciones escolares y *dinámicas de funcionamiento* de las mismas.

Aunque un artículo es un espacio demasiado breve para poder exponer con detalles los elementos de la alternativa que aquí se propone, voy a tratar de sintetizar los que a mi juicio serían sus elementos esenciales.

El punto fundamental sería abandonar la concepción del sistema escolar como aparato o instrumento que cumple funciones. Frente a ello, habría que considerarlo como un *campo*, esto es, como un conjunto de posiciones con una dinámica propia, autónoma, fruto de las relaciones y luchas de poder entre los agentes y organizaciones que ocupan posiciones en el mismo, así como de las relaciones que se establecen con otros campos sociales y de la historia anterior de estas dinámicas que persiste en el presente en la forma de instituciones objetivadas y de disposiciones.

La consideración de la sociedad como estructurada en campos con dinámicas propias, no reducibles a determinaciones en última instancia o a funciones globales, es tributaria de la teoría weberiana, especialmente de sus análisis de sociología de la religión. Para Weber, las religiones no pueden explicarse como meros reflejos de la infraestructura o como órganos de la sociedad que cumplirían una función: por el contrario, tienen una dinámica propia, donde son fundamentales los intereses de los especialistas en los bienes de salvación, aunque determinadas capas sociales o intereses económicos incidan en ellas. A su vez, estas dinámicas de producción y modificación de las religiones inciden de maneras diversas -jamás reducibles a «funciones»- en el resto de campos sociales -por los comportamientos que prescriben o proscriben, por las relaciones que legitiman o deslegitiman, por los tipos de estructuras psíquicas que propician en sus adeptos-. La sociología de la religión de Weber nos proporciona así importantes elementos directamente aplicables a la sociología de la educación:

- *Las sociedades se estructuran en campos que funcionan según dinámicas propias*, que en ningún caso pueden reducirse a la dominación global de un grupo económico o político. Estas dinámicas propias -que en buena parte son dinámicas de competencia entre los distintos especialistas por conquistar posiciones de poder en el campo- pueden producir efectos de consecuencias muy diversas para los otros campos sociales.
- Todo análisis de las dinámicas de un campo ha de incluir, por tanto, las luchas que se producen en el interior del campo, las tensiones y luchas que se producen entre este campo -o los que ocupan distintas posiciones en él- y otros campos.

- Esto implica distinguir cuidadosamente las dinámicas de génesis y de mantenimiento de las distintas instituciones sociales. Una institución, como la escuela, pudo originarse en una serie de dinámicas históricas concretas. Una vez consolidada, genera a su vez nuevas dinámicas que son independientes de aquellas que dieron lugar a su consolidación. Esto implica: *los efectos que la consolidación de un campo produce en el conjunto del espacio social no pueden explicar la existencia de ese campo* (así, una cosa es explicar la génesis de dinámicas de igualdad jurídica o, en el caso de la escuela, de reformas para democratizar el acceso, y otra analizar las consecuencias que estas dinámicas generan).¹⁰ Aunque ello no supone independencia absoluta de las dinámicas del campo: en la medida en que sus efectos incidan en otros campos, éstos intentarán incidir en él.
- El análisis de la evolución de las distintas configuraciones sociohistóricas no supone, por tanto, ni el determinismo funcionalista ni la renuncia a hallar procesos estructurales. Contra el determinismo funcionalista, *la configuración compleja de las sociedades en campos atravesados a su vez por luchas puede dar lugar a resultados que no están inscritos de antemano en la estructura*. Pero la dinámica de evolución de los campos y sociedades tampoco es puro azar: se pueden hallar regularidades por la configuración de constricciones y recursos que cada estructura de posiciones comporta y por la eficacia diferencial de los distintos tipos de estrategias, organizaciones, comportamientos en cada tipo de configuración sociohistórica.¹¹

Una interesante aplicación de los esquemas weberianos es la que realiza Margaret Archer en su análisis de los orígenes sociales de los sistemas educativos (Archer, 1979). Sin entrar en el detalle de su exhaustivo análisis histórico, éste nos muestra que el sistema educativo no puede explicarse ni en términos de ajustes espontáneos de la sociedad ni en términos de control y manipulación por una «clase dominante». Por el contrario, el análisis histórico revela que no hay un grupo claramente identificable que controle el sistema educativo: *las formas que toman los sistemas educativos son productos políticos de luchas de poder entre grupos muy variados*. A su vez, en estas luchas y alianzas, toda estrategia ha de contar con el estado del sistema educativo existente en el momento: *las políticas educativas no producen nuevos sistemas educativos como si estuvieran escribiendo en hojas en blanco: siempre se producen sobre campos conformados por las luchas anteriores*.

10 Los análisis que explican el sistema escolar por su función de legitimación asimilan así génesis y funcionamiento: piensan la constitución de reformas de nivelación del acceso a la escuela como movidas por el interés de legitimar las diferencias de clases, cuando toda la evidencia histórica muestra precisamente que las luchas por ampliar la base social del reclutamiento de educación secundaria y superior fueron promovidas por los partidos de izquierdas con la oposición obstinada de los grupos sociales superiores, que se beneficiaban de sistemas escolares más selectivos.

11 Así, para Weber, el proceso de burocratización de las relaciones de dominación sería un proceso imparabile en las sociedades contemporáneas al tratarse de la organización de la dominación más eficaz cuando se administran grandes masas de población y al ser su calculabilidad y previsibilidad de funcionamiento las características más acordes al funcionamiento de la empresa capitalista.

El análisis de Archer supone, por tanto, un desplazamiento importante en el marco explicativo respecto a las teorías funcionalistas. *En vez de explicar las características del sistema educativo por sus funciones para el mantenimiento del orden social, se trata de, partiendo del análisis histórico de las distintas dinámicas y luchas en torno a los sistemas escolares, explicar a partir de aquéllas la conformación y características de éstos.*

El análisis histórico de Archer pone además el énfasis en tres elementos esenciales para entender los sistemas educativos como campos conformados históricamente: su carácter multi-integrado, su autonomía y lo que podríamos denominar su crónica integración subóptima -que explicaría, a su vez, su constante movimiento, su carácter perpetuamente inestable-. A partir del momento en que se comienzan a construir sistemas escolares nacionales, ningún grupo u organización puede permanecer neutral ante el sistema educativo debido a que han de reclutar o actuar sobre sujetos ya conformados previamente por el sistema escolar. Ello lleva a que se incrementen constantemente las presiones para adaptar el sistema escolar a intereses muy diversos. A su vez, esta multiplicidad de presiones lleva a la necesidad, para los diversos actores que quieren implementar políticas educativas, de establecer alianzas y compromisos entre intereses muy diversos. Por ello el sistema escolar nunca puede satisfacer plenamente las demandas de un grupo social específico: se trata de un sistema a la vez multi-integrado (que establece relaciones muy diversas con una multiplicidad de campos, grupos, organizaciones) y de integración subóptima (al ser el producto de un compromiso entre intereses divergentes y al operar sobre estructuras educativas anteriores que no pueden ser borradas de un plumazo, que nunca es el mejor sistema para cumplir con ninguno de los objetivos que los múltiples grupos y organizaciones esperan de él).¹² Es esto lo que nos explica que: a) siempre se puedan encontrar funciones del sistema escolar; b) nunca se pueda demostrar que el sistema escolar es la institución más adecuada para cumplir esas funciones.¹³

El carácter multi-integrado y de integración subóptima de los sistemas escolares es uno de los factores que explican que los sistemas escolares estén sometidos a una incesante dinámica. Al no satisfacer plenamente ningún objetivo, se convierte objetivamente en un campo de luchas por la modificación o mantenimiento de aspectos del sistema escolar.¹⁴ A su vez, es esto lo que nos explica la

12 Además, existe siempre una distancia entre los objetivos explícitos que se propone toda política educativa y los efectos que ésta produce: entre aquellos y éstos se interponen las dinámicas, no proyectadas por nadie, que genera la imbricación de las estrategias de los distintos agentes y grupos implicados -educadores, familias, alumnos, etc.-.

13 Como el sistema escolar es multi-integrado y socializa durante largo tiempo a la práctica totalidad de los sujetos de un Estado, se conforma como objetivo y medio estratégico de primera magnitud: una pluralidad de grupos y organizaciones intentan sacar algún partido de él, hacer de su capa un sayo. El análisis funcionalista anula este carácter histórico y estratégico: la función de la capa era hacer un sayo.

14 Esta observación se puede aplicar, contra los supuestos funcionalistas, al conjunto del orden social: es, precisamente, porque la relación entre las distintas instituciones y campos no es de armoniosa integración, por lo que nunca podemos postular un sistema social estable.

creciente autonomización de los campos escolares. La incesante dinámica de luchas en torno al sistema escolar para satisfacer las demandas más diversas conduce constantemente a un incremento del sistema escolar y, con ello, a un incremento del grupo profesional de educadores, cuyo interés principal es mejorar su propia posición, tanto incrementando el tamaño e importancia de las instituciones educativas, como su autonomía (que no es sino la autonomía del grupo profesional de educadores). Al ser un campo multi-integrado, los educadores pueden jugar unas demandas externas contra otras en su beneficio. Ello provoca, a su vez, que las estrategias profesionales de los educadores se conformen como un rasgo estructural de primera importancia para comprender las dinámicas de los sistemas escolares.

Las perspectivas de Weber y Archer son una muestra de un estudio de los campos escolares alejado de las trampas del funcionalismo. La diferenciación entre dinámicas de génesis y funcionamiento, los conceptos de campo y multi-integración subóptima, la consideración de los campos escolares como configuraciones sociohistóricas, conformadas por la integración de estrategias muy diversas, cuyos efectos no pueden ser previstos por nadie, la consideración del peso de la historia de las estrategias y luchas anteriores que persisten en la actualidad en forma de instituciones objetivas y de disposiciones, son herramientas analíticas que nos permiten salir de la hipótesis funcionalista, sin caer en la hipótesis contraria de la total indeterminación de las sociedades, moldeables a voluntad de los actores. Nos permiten pensar las sociedades como entramados inestables de interdependencias entre instituciones, campos o posiciones que mantienen tanto relaciones de integración -subóptimas- como de conflicto. Nos permiten pensar las relaciones de poder sin caer en el sustancialismo del poder, así como analizar los estados de los sistemas escolares a partir de los procesos, de la dinámica. Nos permiten sustituir la pregunta de las funciones a cumplir -que siempre se puede contestar supuesto un cierto grado de ingenio- por la de la interrelación y sucesión histórica de dinámicas que permitan explicar la génesis y funcionamiento de las instituciones. Y, lo que es más importante, nos permiten realizar análisis verdaderamente críticos, sin caer en la competencia simbólica por demostrar quién es más crítico -esto es, quién puede demostrar que vivimos en el peor de los mundos posibles, en un mundo perfectamente diseñado para reproducir el Mal.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)», en *La filosofía como arma de la revolución*, México: Siglo XXI.
- ARCHER, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, London and Beverly Hills: Sage.
- BAUDELLOT, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *El nivel educativo sube*, Madrid: Morata.
- BOLI, J. (1989). *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press.

- BOLI, J. y RAMIREZ, F. O. (1986). «World Culture and the Institutional Development of Mass Education», en: J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona: Labor.
- (1977). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Madrid: Siglo XXI.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*, Península: Barcelona.
- (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI.
- JONES, G. S. (1989). *Lenguajes de clase. Estudios sobre la historia de la clase obrera inglesa (1832-1982)*, Madrid: Siglo XXI.
- MEYER, J. W. (1989). «Foreword», en J. BOLI, *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press.
- PARSONS, T. (1990). «El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en *Educación y Sociedad*, 6, págs. 173-195.
- PÉTITAT A. (1982). *Production de l'école - Production de la société*, París-Ginebra: Droz.
- PUELLES Benítez, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos.
- VAN HECHT, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruselas: De Boeck Université.
- WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica.
- (1998). *Ensayos sobre sociología de la religión I*, Madrid: Taurus.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.