

# **REVISIÓN DE LA LITERATURA**



## PERSPECTIVAS ACERCA DE LA CULTURA DE LA ESCUELA\*

Malcon Lewin\*\*

### Introducción

Hace ya más de cincuenta años, en un libro titulado *The Sociology of Teaching* — escrito para jóvenes que se preparaban para la profesión docente— el sociólogo norteamericano Willard Waller, denominó dos de sus capítulos “The Culture of the School” (La Cultura de la Escuela). El objetivo de Waller era preparar a los futuros maestros para que comprendieran las costumbres y prácticas y principios normativos que gobernaban la vida social en la escuela de un pequeño pueblo de Estados Unidos en los años veinte. Waller discutía que una comprensión de tal cultura era necesaria para el éxito de la enseñanza:

*Yo creo que todos los maestros, grandes y pequeños, necesitan compenetrarse en la realidad social de la vida escolar, y fracasarán como maestros si carecen de este conocimiento. Los jóvenes fracasan porque no saben cómo mantener la disciplina. Los brillantes especialistas realizan mal su trabajo debido a que no comprenden la naturaleza humana de la sala de clases... Esta compenetración ayudará a los maestros a mantener una buena escuela y les ayudará a mantener sus trabajos.*

Aparentemente, el interés de Waller en la cultura de la escuela no fue compartido por los investigadores en educación. Un buen número de estudios sobre la comunidad realizados por sociólogos en Estados Unidos y Canadá después de la segunda Guerra Mundial, examinaba la relación entre comunidades y sus escuelas, pero solamente unos pocos ofrecían a sus lectores algo más que una breve mirada a las complejidades de la vida en las escuelas y en las salas de clases. Pasaron casi cuarenta años antes que el término ‘cultura de la escuela’ fuera retomado nuevamente en la literatura; esta vez por Seymour Sarason, sicólogo de la Universidad de Yale (EE. UU.) quien había estado varios años trabajando con el sistema educacional local en New Haven, tratando de ayudar a profesores y alumnos a enfrentar sus problemas en la escuela. A diferencia de Waller cuyo propósito era ayudar a la gente a ajustarse a la cultura de la escuela, Sarason estaba preocupado por las posibilidades de cambiar tal cultura. Su libro titulado *The Culture of the School and the Problem of Change* refleja esta preocupación.

El libro de Sarason fue uno de los primeros, entre muchos escritos por una gran variedad de investigadores en ciencias sociales y educadores, que trataban de explicar el aparente fracaso de la extensa investigación y esfuerzos de desarrollo estimulados por niveles de financiamiento sin precedentes aportados por el gobierno federal de Estados Unidos para promover cambios significativos en el rendimiento de los alumnos y en las prácticas escolares. Centrándose en esto último, Sarason argumentaba que las creencias y prácticas escolares largamente arraigadas y no cuestionadas proveían las bases estructurales para la resistencia de las escuelas al cambio del currículum y de las relaciones sociales. Tomando lo que él denominó ‘enfoque ecológico’ (prestado del trabajo de Roger Barker y sus colegas) y empleando la perspectiva imparcial de un antropólogo al enfrentarse a una cultura completamente nueva, Sarason destacaba un número de ‘regularidades’ establecidas en las estructuras sociales y en las prácticas

---

\* Traducción del original “Perspectives on the Culture of the School” realizada por Gabriela López.

\*\* The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadá.

curriculares de las escuelas primarias, además de una cantidad de creencias no cuestionadas acerca del currículum y del aprendizaje. Él sugería que esto constituía la 'cultura escolar' que resiste y/o coopta a las intervenciones reformistas que provienen del exterior y que tratan de cambiar las prácticas y mejorar los resultados. De este modo, decía Sarason, los cambios que se han introducido han sido superficiales, y las modificaciones se han realizado para adaptar las regularidades existentes en vez de cambiar tales regularidades. Concluía, en forma pesimista, que "mientras más cambian las cosas, en el fondo permanecen igual".

El libro de Sarason hizo tres aportes importantes. Primero, llamó la atención acerca de muchos aspectos de las prácticas escolares que se daban por hecho y las transformó en problemáticas. Segundo, a diferencia de la mayoría de los relatos ya escritos sobre la vida escolar, desplegó considerable sensibilidad y simpatía por los maestros. Finalmente, y quizás lo más importante de todo, sugirió la posibilidad de cambiar la cultura de la escuela. Sin embargo, el análisis de Sarason limitaba esas posibilidades. Él atribuía el fracaso del cambio principalmente al fracaso de las personas involucradas de cuestionar las prácticas establecidas y de considerar alternativas racionales a estas prácticas y al fracaso de los profesores e investigadores que desde la universidad trataban de entender la escuela pública. Él reconocía la existencia de poder y política en la cultura de la escuela, pero desestimó ampliamente su significado. Finalmente, a la vez que implicaba que algunas de las regularidades de la cultura escolar podrían cambiarse, no proyectaba su propia visión acerca de cuáles deberían ser estos cambios y qué tipo de 'cultura' las escuelas deberían tratar de desarrollar.

Resulta interesante destacar que el concepto 'cultura de la escuela' no ha sido retomado por investigadores sociales y educacionales norteamericanos y británicos a pesar de que en los últimos quince años ha crecido el interés por las relaciones sociales y prácticas institucionales. En su lugar el término 'currículum oculto' (hidden curriculum) se ha utilizado para designar aquellas creencias y prácticas que se dan por hecho y que constituyen las realidades cotidianas de la vida escolar y que producen resultados esperados y no esperados en el aprendizaje y que pueden complementar o contradecir los objetivos planteados por el currículum oficial. El término 'currículum oculto' fue popularizado por Philip Jackson en 1968 en su libro *Life in Classrooms* a pesar de que el concepto había sido desarrollado antes por Joseph Grannis quien (a diferencia de Jackson) lo relacionó a la estructura social en "The School as a Model of Society" publicado en 1967. Posteriormente el concepto 'currículum oculto' ha sido usado y criticado por teóricos educacionales e investigadores de diferentes orientaciones políticas. Quizás su preferencia por el currículum oculto refleja una característica de la cultura escolar —la preocupación dominante de los educadores por la instrucción y programación en vez de la ideología, relaciones sociales y de poder. (El trabajo de Henry Giroux es una excepción al respecto).

Tal vez la idea de que existe "una cultura escolar" es problemática para algunos en virtud de las obvias diferencias en el currículum, organización de los programas, prácticas de enseñanza y poblaciones escolares entre diferentes tipos de escuelas —públicas Vs. privadas, laicas Vs. religiosas, primarias Vs. secundarias, académicas Vs. técnico/vocacional, urbanas Vs. rural, clase media Vs. clase obrera, colegios de hombres o mujeres Vs. mixtos, etc. El concepto "la cultura de la escuela" se complica aún más al reconocer diferentes 'culturas' *al interior* de la escuela. En una misma escuela podemos identificar, por ejemplo, diferentes culturas de acuerdo con la clase social, grupos étnicos, y la cultura profesional del personal que enseña. Claramente, diferentes alumnos y

profesores traen a la escuela experiencias culturales y comprensiones diferentes, así como también experimentan la vida escolar de manera diferente.

Sin embargo, quiero discutir que el concepto de una cultura escolar institucional es útil, porque nos conduce a prestar atención a la complejidad y a la integración de las distintas partes del todo que aluden a las creencias y prácticas que se dan por hecho en la escuela. Nos obliga a mirar a la escuela en su totalidad y en su relación con la sociedad en la cual opera más que a enfocar solamente unos pocos elementos de esa totalidad — tales como métodos de enseñanza, rendimiento académico de los alumnos y contenidos de los programas de enseñanza. Es útil porque abarca tanto la estructura como la ideología y nos permite examinar la relación entre ambas. Es además útil, porque nos conduce a mirar las realidades vividas por estudiantes, maestros y administrativos que trabajan y negocian su relación en las escuelas, tal como experimentan e interpretan estas relaciones los mismos actores y los investigadores que tratan de entenderlas.

Las escuelas son instituciones distintivas cuyas estructuras organizacionales, relaciones sociales y prácticas son reconocibles en cualquier parte del mundo. Si bien los lugares físicos pueden diferir, las prácticas escolares y la *idea* de escuela moderna están firmemente enraizadas en la conciencia de todos menos en los grupos sociales y culturales más aislados. Una escuela no puede confundirse con una iglesia, un hospital, una cárcel o una familia, a pesar de que las escuelas han adoptado algunas funciones y el lenguaje de esas instituciones. Las escuelas actuales están íntimamente relacionadas con las estructuras sociales, políticas y económicas de las comunidades y sociedades a las cuales pertenecen pero, al igual que otras instituciones dominadas por una cultura profesional, adquieren un cierto carácter universal. Tal como Iván Illich lo declaró en 1970, las escuelas se encuentran en todas partes del mundo moderno y en todas partes son básicamente similares en sus estructuras, propósitos y efectos.

Con el objeto de profundizar en la discusión del tema, voy a asumir la existencia de una cultura de la escuela y me referiré a cómo diferentes perspectivas, incluyendo la mía, comprenden y acceden a esta cultura. Consideraré también las posibilidades y limitaciones que cada perspectiva presenta para promover cambios significativos en la cultura. Poco a poco irá quedando claro que no tengo una posición neutral acerca de lo que es y debería ser la cultura escolar. En mi opinión, las escuelas sirven pobremente a las necesidades educacionales y emocionales de profesores y alumnos, a pesar de que aparentemente estarían sirviendo las expectativas vocacionales de algunos alumnos. Creo que las escuelas y los sistemas escolares están en gran medida organizados para satisfacer la racionalidad y las preferencias de los administrativos más que las de los maestros, alumnos o sus padres. En mi opinión, las escuelas deberían ser organizaciones cooperativas autogobernadas en las cuales profesores, alumnos y padres puedan colaborar y responderse mutuamente acerca de lo que hacen. Aunque trate de ser objetivo en el análisis, éste invariablemente reflejará mi propio sesgo ideológico.

### **Fuentes de información sobre cultura de la escuela.**

A diferencia de aquellas instituciones que tratan con una limitada clientela en forma muy especializada (por Ej. hospitales o cárceles), las escuelas forman parte de la vida de casi todas las personas. Todos nosotros hemos pasado muchos días de nuestras vidas en escuelas y por lo tanto estamos familiarizados con al menos algunos aspectos de la cultura de esta institución. Es esta quizás la razón por la cual hay escaso interés en estudiar la cultura escolar. Ya la ‘conocemos’ a través de la experiencia personal. Sin embargo, la mayor parte de nuestro conocimiento *oficial* acerca de la vida en escuelas y

salas de clases proviene de trabajos publicados por investigadores en ciencias sociales, tales como Philip Jackson, Jules Henry, Edgar Friedenberg, Seymour Sarason, James Coleman, Ray Rist y Robert Everhardt en Estados Unidos y por Colin Lacey, David Hargreaves, Sara Delamont, Rachel Sharp, Paul Willis y Peter Woods en Gran Bretaña.

Algunos trabajos autobiográficos o semi autobiográficos realizados por maestros(as) nos proveen a veces de percepciones más valiosas acerca de la cultura escolar que aquellos estudios sistemáticos y científicos realizados por investigadores. Puedo mencionar en estos momentos libros tales como *Teacher*, escrito por Ashton Warner, *36 Children* de Kohl, *The Lives of Children* de Dennison; *The Way It Spozed to Be* y *How to Survive in Your Native Land* de Herndon; *Death at an Early Age* de Kozol; *Up the Down Stair-Case* de Kaufman; *Cries from the Corridor* de McLaren, y *How Children Fail* y *How Children Learn*, escritos por Holt. Estas pocas obras nos ayudan a entender las dificultades que tienen los maestros al enfrentar la cultura institucional de la escuela y al ayudar a los alumnos a negociar esta cultura así como la cultura más amplia fuera de la escuela.

Existen muy pocos trabajos que presentan perspectivas desde el punto de vista de los alumnos sin que sean filtrados por el marco interpretativo del investigador. Una notable excepción lo constituye *Letter to a Teacher* escrita por los alumnos de Barbiana, apasionada denuncia del fracaso del sistema escolar público italiano en educar a alumnos de clase obrera, publicado en 1970 y hace tiempo agotado. Otro ejemplo puede encontrarse en las respuestas dadas por una muestra de estudiantes secundarios norteamericanos a una encuesta conducida en la década de los sesenta titulada "What Students Perceive". Algunos escritores sensibles hacia los maestros tales como George Dennison, John Holt, Herb Kohl y Jonathan Kozol también proveen perceptivas visiones desde el punto de vista de un niño sobre la cultura escolar. Sin embargo, la mayor parte de lo que oficialmente conocemos acerca de las perspectivas de los alumnos sobre la cultura de la escuela y sobre la cultura de los alumnos en la escuela proviene de estudios realizados en escuelas secundarias por autores tales como Coleman, Connell, Corrigan, Cusick, Delamont, Hargreaves, Jackson y Marsden, Lacey y Willis.

Sin sorprendernos, podemos afirmar que los investigadores educacionales son los que han mostrado el menor interés en analizar las perspectivas aportadas por aquellas personas que son las que están más preocupadas por el impacto y resultados de la escolaridad en sus hijos— los padres. Como resultado, existe muy poco conocimiento oficial acerca de las experiencias de los padres con la cultura escolar y sus percepciones sobre ella, aunque es preciso dejar en claro que se puede encontrar entre los profesores un muy bien establecido folklore acerca de los padres y sus culturas.

La suma total de investigaciones sobre la cultura escolar es más bien pequeña si se le compara con los volúmenes de investigación sobre actividades específicas como por ejemplo, la enseñanza de la lectura y las matemáticas y su relación con el rendimiento o sobre las diferentes formas de enseñanza del idioma o aun sobre disciplina escolar. Gran parte de lo que conocemos está extraído de la experiencia personal y del folklore de la escuela.

### **Metodologías y perspectivas políticas**

Los estudios con que contamos cubren una variedad de metodologías de investigación, marcos de análisis social y perspectivas políticas. Los métodos van desde entrevistas y cuestionarios, a técnicas proyectivas, a codificaciones sistemáticas de interacciones en la

sala de clases a enfoques más cualitativos, antropológicos que se basan principalmente en observación participante. Los marcos de análisis social incluyen estructural-funcionalismo, fenomenología, interaccionismo simbólico y variaciones de marxismo y feminismo. Las perspectivas políticas varían de posiciones liberalconservadoras, a libertarias, a liberal-reformistas, a socialistas. Los marxistas y feministas son los únicos que explicitan sus posiciones políticas en sus trabajos. Es por esto que las políticas y a veces el marco de análisis social de los otros debe inferirse a partir del lenguaje que emplean para comunicar sus ideas y hallazgos. Mis interpretaciones, sin embargo, pueden ser erradas. Más aún, cuando siendo liberales, ambos, conservadores y reformistas tienden a favorecer marcos de análisis social funcionalistas o fenomenológicos. Por otro lado, los socialistas se basan principalmente en diferentes modelos marxistas. Los límites, no obstante, no están siempre bien delineados. El marco que utilicé para analizar un selecto grupo de estudios sobre la cultura escolar mezcla perspectivas políticas con marcos de análisis social. La dimensión política es la primera que considero, debido a que mi preocupación es no sólo comprender la cultura de la escuela sino además cambiarla.

Con el propósito de continuar esta tarea en forma razonable y así evitar agotar los límites de paciencia de la audiencia, limitaré la discusión a una pequeña muestra de estudios que representan diferentes perspectivas socio-políticas. Debido a que ya me he referido al trabajo de Sarason, no lo incluiré en la muestra. Omitiré también el libro *Learning to Labour* de Paul Willis no sólo porque es muy reciente y ya bastante conocido, sino porque su preocupación central está puesta en la cultura de la clase obrera más que en la de la escuela.

Uno de los primeros críticos de la cultura de la escuela moderna en el período posguerra fue Edgar Friedenberg quien discutió los resultados de su investigación y sus opiniones en los libros titulados *The Vanishing Adolescent* (1964), *Coming of Age in America* (1965) y *Society's Children* (1967). En ellos, adopta una posición individualista y libertaria para referirse a lo que él consideraba una implacable persecución y destrucción de la subjetividad en las escuelas. El autor condenaba la creciente importancia de "adaptarse" y la intolerancia del sistema para aquellos que eran conspicuamente diferentes a las masas. Veía la cultura de la escuela como un reflejo de la cultura de la masa conformista que evolucionaba rápidamente después de la guerra. A partir de datos recolectados principalmente a través de entrevistas y tests proyectivos acerca de los valores de los alumnos, Friedenberg encontró que la mayoría de los alumnos eran conformistas y acríticos en relación con la cultura escolar que él consideraba estructurada, insípida y burocrática. Como libertario no propuso una gran intervención estatal para solucionar tales deficiencias. Por el contrario, defendió la diversidad de enseñanza; que cada escuela pudiera desarrollar su propio estilo distintivo y atendiendo a una distintiva, auto-selectiva clientela. Friedenberg junto a A.S. Neill y Paul Goodman se convirtieron, de este modo, en los padres espirituales del movimiento en pro de escuelas libres en los años sesenta.

*Life in the Classrooms* (1968) escrito por Philip Jackson proporciona una visión tradicional liberal-conservadora de la vida cotidiana en las salas de clases de una escuela primaria. Jackson confió ampliamente en observaciones de clases y en entrevistas a los profesores para crear un retrato cuyas principales características eran rutinas, hacinamientos, eternas esperas y el peso agotador del constante hablar del maestro. Jackson concluyó que los maestros primarios, aún aquellos destacados como sobresalientes por los administrativos, eran prácticos, intuitivos improvisadores y carentes del vocabulario especializado que corresponde al verdadero profesional. Desde el punto de vista de la perspectiva estructural-funcionalista, *Life in the Classrooms* sugería que

dada la organización y los objetivos de las escuelas básicas, las cualidades intuitivas, espontáneas, aparentemente irreflexivas de los maestros y las postergaciones, negativas y dominación experimentado por los niños eran inevitables, incluso necesarias para un normal funcionamiento de la institución. Jackson no cuestionó estas irregularidades tal como lo hiciera Sarason dos años más tarde. Tampoco destacó aspectos de tratamiento diferencial en relación con sexo, raza o clase social. Los niños en *Life in the Classrooms* son una masa sin rostro, y los maestros no lo hacen mejor. El análisis de Jackson refleja el elitismo académico tradicional de la universidad con respecto a la escuela pública. Los profesores universitarios son los teóricos que reflexionan y los maestros son los practicantes irreflexivos. *Life in the Classrooms* no sostenía mayor esperanza en una reforma o en una re-estructuración de la educación primaria, a pesar de que implicaba que aquellos maestros mejor educados o teóricamente más sofisticados *podrían* mejorar el clima intelectual en las escuelas.

A pesar de todo, *Life in the Classrooms* hizo un considerable aporte en llamar la atención a sus lectores acerca de la forma y estructura de la vida escolar más que en su contenido. Aunque las relaciones sociales de la vida escolar y la socialización de niños y maestros a la cultura de la escuela ya había sido estudiado por Waller, Henry, Parsons, y otros, Jackson tituló a estas estructuras “el currículum oculto” y sugirió que el éxito escolar depende tanto, sino más, en dominar este currículum que el currículum oficial. Si bien Jackson consideró esto como funcional e inevitable, otros analistas más críticos tales como Michael Apple no lo hicieron así.

El trabajo de Sara Delamont en Gran Bretaña representa otra variante de la temática liberal. Basado en un marco de negociación de conflicto, *Interaction in the Classroom* (1976), retrata la vida en la sala de clases de una escuela secundaria como una lucha permanente entre maestros y alumnos en la cual los primeros, generalmente llevan la ventaja. Es un estudio de las políticas internas de la escuela en las cuales los estudiantes tienen tantas posibilidades de recordar a sus maestros cuáles son sus responsabilidades como maestros, cómo éstos pueden solicitar a los alumnos el cumplimiento de la parte que les corresponde en este implícito contrato entre maestros y alumnos.

El trabajo de Delamont provee un poderoso antídoto al retrato realizado por Jackson que representaba a los alumnos como peones de ajedrez desamparados al interior de esta maraña institucional. Provee, además, algunos ejemplos de resistencia de los alumnos frente a los esfuerzos de los maestros por imponer sus definiciones sobre la situación de la sala de clases. No obstante, *Interaction in the Classroom* limita la lucha de clases al nivel de la sala de clases y no relaciona estos conflictos con las luchas sociales y políticas que ocurren fuera de la escuela. Todo parece un juego aunque generalmente tomado en serio por los jugadores.

Otros dos estudios contrapuestos realizados en salas de clases de escuelas primarias británicas proveen una más acabada representación de las diferentes interpretaciones de la cultura escolar desde una perspectiva liberal reformista y una perspectiva marxista. *Dilemmas of Schooling* escrito por Anny Harold Berlak (Methuen, 1982) interpreta las prácticas escolares de los maestros en estas escuelas a través de una serie de temas que definen las elecciones que los maestros hacen en sus diarias interacciones con los niños. Al igual que los profesores presentados en *Life in the Classrooms*, las elecciones parecen hacerse espontánea e intuitivamente más que reflexiva o racionalmente. Tal como lo hace Sarason, los Berlak consideran la reflexión crítica y el diálogo racional entre maestros una condición necesaria para aumentar la posibilidad de estar consciente acerca de las alternativas disponibles y de este modo posibilitar un conjunto de prácticas diferentes.

Contrasta con la visión anterior, la etnografía de Sharp y Green sobre la vida cotidiana de tres salas de clases en escuelas primarias británicas en una comunidad de clase trabajadora —*Education and Social Control* (RKP, 1975)— define las prácticas de los maestros en relación con la ideología y las estructuras capitalistas liberales. Profundizando más allá del “principio de correspondencia” mecánica de Bowles y Gintis que considera las relaciones sociales en la escuela como un reflejo de las relaciones sociales de producción capitalista, *Education and Social Control* muestra como diferentes maestros y alumnos colaboran en la construcción de las identidades de los estudiantes y en la creación de una sociedad estratificada en la sala de clases. Sin embargo, a pesar de las posibilidades teóricas de cambio a partir de este análisis constructivista, los resultados se ven inevitablemente determinados por la ideología y las estructuras del capitalismo liberal y por las restricciones del manejo de la sala de clases. Tanto profesores como alumnos quedan en última instancia representados como peones en un juego cuyas reglas básicas y resultados están fuera de su control. Otra etnografía marxista bastante conocida, *Learning to Labor* (RKP, 1977) de Willis, adolece de la misma sobredeterminación a pesar de que provee un vivo relato de la resistencia que oponen alumnos de clase obrera a la cultura de la escuela.

Esta visión de considerar la cultura escolar como vehículo para reproducir las relaciones de dominación y subordinación en sociedades capitalistas, es profundizada aún más en un estudio comparativo de salas de clases de nivel básico en cuatro comunidades de diferentes status socio-económico en EE.UU. Jean Anyon en su ensayo denominado “Social Class and School Knowledge”, comparó prácticas de enseñanza, currículum y comprensión del conocimiento de los alumnos en clases de ciencias sociales en escuelas que atendían preferentemente a alumnos de clase obrera, clase media tradicional y comunidades de elite profesional y ejecutiva. La autora encontró diferencias en todas las categorías y concluyó que a pesar de la existencia de un currículum oficial común, las prácticas de enseñanza, el contenido del currículum y las teorías implícitas de conocimiento estaban relacionadas con las características de clase social de los estudiantes. Sus esperanzas de cambio residían en las prácticas de socialización contradictorias que podrían ser desarrolladas por maestros y/o alumnos. Por ejemplo, destaca que los alumnos de clase obrera no tenían una fuerte justificación ideológica para explicar el sistema de relaciones económicas y sociales existente y por lo tanto, podrían estar abiertos a ideologías alternativas.

Las perspectivas marxistas de la cultura escolar, por lo general, han ubicado al cambio fuera de la escuela y por lo tanto han sostenido poca esperanza por cambios fundamentales desde adentro. Sin embargo, otros estudios recientes nos aportan análisis que son menos deterministas. En especial, *Making the Difference* de Connel *et al* (George Allen an Unwin, 1982), explora las complejidades y las contradicciones en las relaciones de las familias de clase obrera y las de clase alta frente a la cultura de la escuela y concluye que hay muchos elementos que no están determinados en las relaciones entre familias y escuelas. Sin embargo, maestros, padres y aquellos que desean una mejor experiencia educacional para los niños de clase baja deberán luchar por ella en forma colectiva.

En suma, la influencia del determinismo funcionalista es fuerte tanto en los trabajos de los liberales como de los socialistas acerca de la cultura escolar. Hasta cierto punto esto refleja el papel que le cabe a la escuela como instrumento de las políticas del Estado (y por lo tanto de la clase dominante). También refleja, creo, el compromiso de investigadores y críticos de todas las corrientes políticas con el concepto de meritocracia y de superioridad del trabajo intelectual sobre el trabajo manual. Es a través de la



escolaridad, después de todo, que la clase media y la clase trabajadora espera escapar de la tediosidad del Trabajo. Pero habrá siempre trabajo que hacer y la mayor parte va a recaer en los hijos de los pobres y en las mujeres. Es difícil no ver la complicidad del sistema en todo esto. A través del proceso de escolarización, la mayoría de las personas llega a creer que ha ganado o fracasado de ganar un status en la democracia liberal. Concluiré ahora con unas pocas observaciones propias acerca de la cultura de la escuela.

### **Algunas observaciones propias sobre la cultura de la escuela**

Mi visión de la cultura de la escuela no es única ni original, pero sí está centrada en características específicas de la escuela que han sido ignoradas o dadas por hecho en la literatura. Limitaré mi discusión a sólo dos temas: profesionalización y contradicción, cada una de las cuales cubre un cierto número de subtemas.

#### **Profesionalización**

Mientras muchos argumentarían cuánto han progresado los maestros en el logro de un status profesional, los menos estarían en desacuerdo con que la educación se ha ido profesionalizando a través de los años y que la cultura de la escuela se ha progresivamente convertido en profesional. ¿Qué significa todo esto? Por una parte significa una cada vez más compleja división del trabajo con una correspondiente proliferación de credenciales y campos de especialización. Cuando se introdujo en el siglo XIX, la educación pública universal en Ontario (Canadá) habían básicamente dos categorías: maestro e inspector de gobierno. El maestro, incluyendo al director, desempeñaba todo el trabajo instruccional, administrativo y de mantención en la escuela. Los inspectores se aseguraban que todo esto fuera realizado de acuerdo con cierto standard. En la actualidad, los maestros están especializados por nivel curso, por asignatura e incluso por las características de los niños a quienes enseñan. Además de las especialidades por asignatura y grado, encontramos a profesores de inglés como segundo idioma y profesores de educación especial quienes a su vez tratan con sub-especialidades tales como problemas de aprendizaje, problemas conductuales y educación de superdotados. Sólo los maestros de educación primaria enseñan todavía a un nivel general. La administración educacional se ha transformado también en un campo de especialización que contiene varias sub-especialidades-desarrollo de programas, supervisión de personal, desarrollo del personal, finanzas y presupuesto, planificación, investigación, extensión escuela-comunidad, etc. La orientación de alumnos constituye también un campo profesional diferente. Se suma a esto la sicología y el trabajo social que han desarrollado especializaciones profesionales en educación. Como resultado, los sistemas educacionales de Canadá y Estados Unidos se han llenado de especialistas en diferentes jerarquías y burocracias de múltiples niveles. A pesar de que educadores progresistas han defendido que la escuela debe preocuparse del niño en su integridad, sólo unos pocos en el sistema han sido entrenados para hacerlo o se espera que lo hagan. La mayoría de ellos son maestros primarios.

Una vida escolar organizada en forma tan especializada dificulta a los maestros y otros especialistas llegar a conocer realmente a los niños como individuos con historia. Dificulta también a los profesores del compartir su conocimiento acerca de los niños y trabajar colectivamente para ayudarlos en su aprendizaje. La cultura del profesionalismo que domina la cultura escolar contribuye a desconfiar y a favorecer el antagonismo hacia los padres y demás adultos de la comunidad a quienes a menudo se les ve bien intencionados, pero desorientados y en vez de ayudar, complican los esfuerzos del profesor.

La ideología del profesionalismo penetra también la vida de la escuela. Es una ideología altamente individualista, competitiva y orientada hacia el rendimiento, que asume la existencia de una élite intelectual que surge de una masa acrítica. Conocimientos y habilidades se tratan como propiedad privada, e incluso como una inversión en capital personal. El éxito o fracaso son logros individuales. Teoría y práctica, planeamiento y ejecución, trabajo intelectual y manual se separan en la división del trabajo en profesional Vs. no-profesional. En la ideología meritocrática del profesionalismo, las escuelas se convierten en lugares de prueba para la personalidad e intelecto. Se trata de una competencia en la cual hay pocos ganadores y muchos perdedores.

La profesionalización de la cultura de la escuela, sin embargo, contiene algunas características positivas. En la medida que los maestros se profesionalizan y defienden sus intereses a través de sus organizaciones profesionales, se hacen menos vulnerables a las demandas de administradores, políticos o miembros de influencia en la comunidad cuyas motivaciones no siempre están relacionadas con los intereses de los niños. Siendo especialistas en el trabajo con los niños, los maestros pueden ser respetables abogados de sus alumnos. Como profesionales pueden, también, ejercer una poderosa influencia directa o indirecta en el currículum, en la atmósfera cultural y social de la escuela. Sin embargo, para ser efectivas, tales acciones deben realizarse colectivamente. En Canadá y Estados Unidos los maestros se muestran ambivalentes frente a una acción colectiva y no tienen todavía la confianza suficiente en sus propios poderes para cambiar aquello que dificulta sus condiciones de trabajo.

### **Contradicciones**

En mi opinión, las escuelas reflejan las contradicciones centrales de nuestra sociedad. Se presentan prometiendo a los niños poder gozar de una vida social y material mejor que la de sus padres, pero al mismo tiempo se aseguran, a través de su sistema de selección, que la mayoría no lo logrará. Se elogian las virtudes del aprendizaje y el valor del conocimiento, pero se recompensan comportamientos aceptables, trabajos escritos y respuestas correctas predeterminadas. A los alumnos mayores se les exige permanecer en la escuela no para aumentar sus conocimientos y su comprensión del mundo, sino más bien para calificarlos para un trabajo mejor.

A los profesores se les exige preocuparse del niño "en su totalidad", pero se les entrena y evalúa sólo en un área limitada del desarrollo cognitivo, especialmente en lectura, escritura y cálculo en los cursos básicos, y en una o dos asignaturas de especialización en los grados intermedios o superiores. Se espera que ayuden a *cada* niño en sus clases y logren desarrollar su potencial intelectual, pero no se les provee con las condiciones o recursos para realizarlo. Se supone que las escuelas deben ser neutrales, justas, donde a cada niño se le trata igual, pero de hecho, a los alumnos se les trata en forma muy diferente y estas diferencias están sistemáticamente relacionadas con clase social, raza y sexo. En nuestras escuelas se enseña a los niños acerca de las virtudes de la democracia y la importancia de la participación ciudadana para el progreso político, pero la estructura burocrática y autoritaria de la escuela contradice esos valores.

Podría continuar, pero creo que el punto ya ha sido presentado. Ahora, ¿qué se puede hacer con estas contradicciones? En mi opinión, ofrecen oportunidades para promover la acción hacia el cambio en la cultura de las escuelas o al menos en algunas escuelas. Si los maestros, padres y estudiantes comienzan a tomar seriamente la retórica de la democracia y la educación progresista, podrían establecer alianzas para cambiar algunas

de las estructuras de las escuelas que impiden la retórica de convertirse en una realidad operante. Pero hay también peligros en esta estrategia. Por ejemplo, recientes demandas solicitadas en Norteamérica por padres y voceros de la comunidad pidiendo que a los alumnos secundarios no se les otorgaran diplomas hasta que pudieran demostrar un nivel aceptable de conocimientos, han reforzado la aplicación de evaluaciones centralizadas como herramienta de control sobre maestros y alumnos sin producir progresos perceptibles en los niveles de conocimiento de los niños provenientes de sectores pobres.

Otra contradicción, sin embargo es más promisoría para el futuro. Se podría decir que los maestros en Canadá y Estados Unidos, debido a esta ideología que usa credenciales educativas como medida de la competencia intelectual y profesional, están mejor "educados" que antes. Esto quiere decir que muchos tienen títulos de pre y pos-grado además de su entrenamiento profesional. Como resultado, esperan obtener un mayor prestigio y autonomía profesional (sin mencionar más dinero) en su trabajo. Al mismo tiempo, nuestros gobiernos están aumentando el control sobre las escuelas, el currículum y los profesores. Me parece poco probable que gran parte de nuestros maestros actuales vayan a aceptar, sin dar antes una pelea, la pérdida de autonomía y de status que estas iniciativas gubernamentales amenazan con imponer. En la historia de las luchas entre maestros y el Estado en relación con asuntos de currículum, los maestros, generalmente, han concedido que el gobierno tiene el derecho de dictar lo que se debe y no se debe enseñar, pero los maestros determinan cómo esto se debe enseñar. Habiendo experimentado en los años sesenta y setenta una gran autonomía para determinar lo que había que enseñar así como el *cómo* enseñar, parece poco probable que vayan a desistir fácilmente.

Para concluir, creo que la cultura de la escuela debe mirarse en una forma dinámica con todas sus variaciones y contradicciones que cambian a través del tiempo, aunque no siempre en la dirección que esperaríamos. Nuestras escuelas son quizás las únicas instituciones públicas donde los ciudadanos tienen una voz legítima en su funcionamiento. Los críticos, en general, cualquiera sea su creencia política, parecen estar de acuerdo en que el futuro de nuestra sociedad depende en gran medida en lo que hagan las escuelas y en los intereses que sirvan. A riesgo de parecer un defensor del principio de correspondencia nuestras visiones de lo que debería ser la estructura, organización y ethos de nuestra sociedad. Grupos e individuos han continuamente discrepado acerca de lo que significa una buena sociedad contra aquellos que se benefician de ella defendiendo el status quo. El ejemplo se aplica a las escuelas. Cualquier cambio significativo implicará una alteración en las relaciones de poder existentes. En el corto plazo algunos ganarán poder y otros perderán. A la larga todos podríamos ganar.

## 1455 - THE CULTURE OF THE SCHOOL

M.A. Levin  
H & P/Currjculum

### LECTURAS COMPLEMENTARIAS

#### 1. LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

APPLE, M.W. *Ideology and Curriculum*. Routledge and Kegan Paul, 1979.  
—*Education and Power*. Routledge and Kegan Paul, 1982.