



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Una aproximación a la educación actual desde las teorías
de la sociología de la reproducción

*An approach to current education from the theories
of the sociology of reproduction*

Autor/es

María Pilar Anoro vargas

Director/es

Julien Christian Claude Canavera

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022

Resumen

Este trabajo traza un camino de crítica y concienciación en el campo de la educación. La pregunta que ha motivado la investigación es cómo hacer de la enseñanza una práctica de la emancipación, tanto para el alumnado como para los y las docentes, para escapar de las desigualdades sociales y las dinámicas de poder que en ésta se generan. La propuesta que aquí voy a defender nace de la idea de que la mejor forma de transformar la educación y la sociedad implica la revisión autocrítica de quienes se quieren dedicar a la labor pedagógica. Es, bajo mi punto de vista, necesaria la reivindicación de una didáctica que valore y tenga en cuenta los grupos sociales oprimidos, y estos enseñantes sepan, a su vez, identificar a los y las estudiantes que pertenezcan a estos grupos. Ante la falta de visión política dentro de la enseñanza, me focalizo en las teorías de la reproducción social para averiguar si los estudios que llevaron a cabo pensadores como Pierre Bourdieu en la segunda mitad del siglo XX, siguen vigentes en nuestros días.

Abstract

This work traces a path of criticism and awareness in the field of education. The question that has motivated the research is how to make teaching a practice of emancipation, for both students and teacher, to escape social inequalities and the power to dynamics that are generated in it. The proposal that I am going to defend here is born from the idea that the best way to transform education and society involves the self-critical review of those who want to dedicate themselves to pedagogical work. It is, from my point of view, necessary to claim didactics that values and takes into account the oppressed social groups, and these teachers know, in turn, identify the students who belong to these groups. Given the lack of political vision within teaching, I focus on the theories of social reproduction to find out if the studies carried out by thinkers like Pierre Bourdieu in the 20th century are still valid nowadays.

Índice

1. Introducción	2
2. Marco teórico	
2. 1. Teorías de la reproducción social.....	4
2. 2. Los herederos.....	6
2. 3. La reproducción social.....	12
2. 4. La escuela capitalista	22
3. Dimensión práctica	
3. 1. La educación que vivimos en el contexto actual	30
3. 2. La nueva ley de educación LOMLOE.....	33
4. Conclusiones	36
5. Bibliografía	42

1. Introducción

¿Podemos afirmar en el año 2022 que “quien nace pobre, muere pobre” y la educación carece de influencia para subvertirlo? ¿Podemos incluso señalar que es la propia educación la culpable de perpetuar la supremacía de una clase dominante sobre la clase oprimida¹? ¿Es posible una pedagogía que evite los efectos clasistas? ¿Es un hecho que la educación, como cualquier otra institución del Estado, es afectada por dinámicas de poder o debemos creer que existen rendijas por las que lograr el viraje de forma contestataria? Y lo más importante de todo, ¿está la educación del siglo XXI verdaderamente suscitada para que sus miembros puedan asumir los retos futuros que se presentan en la sociedad global?

Sobre estas cuestiones he planteado mi Trabajo de Fin de Máster de profesorado en la modalidad B, orientado a la investigación de los efectos que las desigualdades sociales generan mediante la labor educativa y frente a las teorías sociológicas reproductivistas que defienden y demuestran este hecho como algo determinante. He reflexionado sobre algunas ideas recogidas en trabajos contemporáneos que siguen exponiendo cómo la reproducción sigue presente en la educación, y a su vez, poniendo todo esto en relación con el contexto actual y planteando algunas posibles alternativas.

Por otra parte, no podemos ignorar la estrecha relación existente entre política y educación (más que evidente en el Estado Español en el que las leyes educativas son modificadas al antojo del nuevo gobierno a cada cambio de legislatura). La falta de análisis político desde el Máster de profesorado en la Universidad de Zaragoza es una gran falla que los y las estudiantes en la especialidad de Filosofía hemos comentado a lo largo del curso en diferentes asignaturas (en algunas más notorias que otras, salvaría únicamente el apartado de Sociología) acerca de sus contenidos, ya fueran en el campo de la Psicología o de la Metodología, por poner algunos ejemplos. Esta falta de visión política es relativamente delicada y llamativa en el sentido de cómo no nombra las relaciones de poder, opresión y resistencia que se dan entre los seres humanos bajo un concepto foucaultiano² de poder. Nos inculcan las TIC como estandarte del progreso educativo, pero parecen olvidarse de que aún existen grupos oprimidos y excluidos dentro de la enseñanza.

No puedo dejar de lado los motivos de carácter más personal que han marcado, atravesado y condicionado mi existencia por el camino de la educación hasta el día de hoy. Creo que las motivaciones que nos mueven para comenzar a investigar siempre suelen surgir a partir de

1 A lo largo de este trabajo hablaré en términos de “clase”, dada la contextualización de las obras tratadas, y dejaré a un lado nuevos términos sociales como el acuñado por Guy Standing de “precariado”.

2 Según Foucault, el poder designa relaciones entre sujetos que conforman un grupo y para que éste sea ejercido, se emplean técnicas de amaestramiento, procedimientos de dominación y sistemas para obtener la obediencia. Sirva como ejemplo un centro educativo.

intereses y cuestiones que están en juego en mí y en las personas con las que convivo en mi entorno. Quisiera añadir una parte experiencial a este trabajo dado que, sobre mis propias vivencias, he encontrado alivio y refugio al interpretar las palabras de Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Owen Jones, Arantxa Tirado Sánchez, Nega³ y tantos y tantas otras... No obstante, dejaré para la parte final las relaciones entre las ideas teóricas expuestas y mi visión más subjetiva.

Aclararé que, a pesar de que este trabajo se desarrolle en el campo de Sociología de la educación, no contiene estudios empíricos más allá de los ya realizados en su día por sociólogos como Roger Establet, Christian Baudelot, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Mi análisis estará, pues, principalmente basado en estudios y teorizaciones de diferentes pensadores, pedagogos y teóricos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, salvo algunos datos recogidos en informes estadísticos estatales actuales que añadiré para dar consistencia a mis apreciaciones.

El presente trabajo consta de cuatro partes, contando con esta introducción. En la segunda parte que corresponde a la contextualización teórica, “Las teorías de la reproducción social”, haré un escueto repaso a las condiciones históricas que impulsan la aparición de estos estudios para, más tarde, detenerme en la explicación más pausada y detallada en los conceptos de algunos apartados de las obras que he considerado más interesantes de tres obras clave dentro de esta corriente: *Los herederos* y *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron, y *La escuela capitalista* de Christian Baudelot y Roger Establet.

En la tercera parte, titulada “La educación que vivimos en el contexto actual”, se invita muy breve y superficialmente a detenernos por un momento en el actual contexto social. También a hacer algunas valoraciones sobre la nueva Ley de Educación de 2022, LOMLOE, obtener alguna aproximación sobre pretensiones y necesidades de la educación estatal presente. Vincularé lo contextual con apartados teóricos de este trabajo, reflexionando sobre esta nueva ley para encontrar notables incoherencias en sus pretensiones.

En la cuarta parte, “Conclusiones”, repasaré los puntos clave del segundo y tercer apartado, para ponerlos en contexto con las consideraciones de la introducción y, finalmente, con mi visión más íntima y personal desde mi propio posicionamiento como estudiante oprimida perteneciente a una familia de escasos recursos económicos, pero de un todavía más bajo capital cultural.

3 Ricardo Romero Laullón (Valencia, 1978) es vocalista y productor en el grupo de hip hop Los Chikos del Maíz. Estudió Comunicación Audiovisual en la Universidad de Valencia y fue soldador e instalador de gas y calefacción durante ocho años. También ha desempeñado trabajos como mozo de almacén o camarero. Ha escrito junto a Pablo Iglesias *¡Abajo el régimen!* y participado en un libro colectivo, *Cuando las películas votan*, con una retrospectiva sobre Godard y el cine militante. Actualmente escribe con regularidad en medios como La Marea o Público. Habitual en charlas y foros de la izquierda transformadora, colabora con movimientos sociales como la PAH de Valencia, el sindicato Acontracorrent o con programas como La Tuerka o Fort Apache.

También aportaré ideas recogidas en obras contemporáneas que me fueron de gran interés como *Chavs. demonización de la clase obrera* de Owen Jones y *La clase obrera no va al paraíso* de Arantxa Tirado y Nega.

2. Marco teórico

2. 1. Teorías de la reproducción social

Para profundizar en el análisis de las teorías de la reproducción, es inevitable precisar que se trata de un grupo que reúne diferentes escuelas de pensamiento cuyos referentes pertenecen, en su mayoría, a un mismo contexto. Todas las teorías reproductivistas se ubican históricamente entre las décadas del 60 y del 80 del siglo XX, y proceden principalmente de Francia.

Las teorías reproductivistas basan sus afirmaciones en datos que arrojan investigaciones de base empírica y en el supuesto general de que la clase social a la cual pertenece el alumnado determina el éxito o el fracaso escolar. A partir de esta premisa, y con los correspondientes matices que se dan en las teorías de la reproducción social aquí presentadas, sostienen que la educación es una institución social cuyas funciones están directamente vinculadas a los intereses del capitalismo occidental, dirigido a mantener la división social del trabajo y a sostener relaciones de explotación y de dominación de una clase sobre otra. El argumento central de las teorías reproductivistas es que resulta imposible comprender la educación fuera de los condicionamientos sociales de los individuos (ya sean de carácter económico, cultural o ambos) que se ejercen dentro del sistema capitalista. La educación favorece la reproducción cultural, ideológica y social y, de esa forma, mantiene las relaciones sociales que se dan en el capitalismo. Así pues, desde esta perspectiva, la escuela no contribuye al cambio social.

Todos comparten el cuestionamiento a las “teorías humanistas”⁴ heredadas de la Ilustración, que ven la educación y la escuela como un factor de movilidad social y una vía de emancipación para los y las ciudadanas a los que, se supone, provee de sentido crítico. Los teóricos de la reproducción reconocen como condiciones de producción a situaciones históricas y sociales que

4 Las teorías humanistas de la educación deben mucho al sociólogo francés del siglo XIX Émile Durkheim. Éste veía en la escuela (republicana) un vector de movilidad social por el que uno puede escapar a lo que cierta sociología actual denomina el “destino social”. En el libro *Educación y Sociología*, se describe la doctrina de la educación de Émile Durkheim, en la que se entiende a la educación como un hecho eminentemente social. La educación es una función social, y por esto el Estado no puede desinteresarse de ésta. La educación debe estar sometida en su totalidad a los intereses del Estado porque es éste quien abre paso a los principios esenciales de respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática. Toda educación trata de formar al hombre de acuerdo con el tipo ideal que sobreentiende la civilización desde el punto de vista intelectual, físico y moral. Este tipo se fija en las conciencias, y aunque la educación asegura la diversidad, también se ocupa de perpetuar la homogeneidad de sus discípulos.

expresan el desencantamiento acerca de las promesas de progreso social y personal que ofrecía el capitalismo en los países de la Europa occidental y estalló en la crisis del mayo francés de 1968, entre otras. Mayo de 1968 da lugar a revueltas en París, lideradas por sectores estudiantiles de distintas universidades, que cuestionaron el orden social imperante y el capitalismo avalado por el gobierno de Charles De Gaulle, en el que se sucedieron violentos enfrentamientos entre estudiantes de izquierda y derecha, además de reyertas policiales. Pierre Bourdieu muestra fotos y afirma en el documental titulado *La sociología es un deporte de combate*⁵, que estuvo presente y formó parte de las insurrecciones. En éste, además, se muestra que, treinta años después de la publicación de *La reproducción*, cuando es entrevistado por medios de comunicación o llamado a debatir en conferencias, su obra sigue suscitando gran interés y es cuestionado a menudo por sus análisis de la educación en relación con el problema de la segregación social.

El grupo de las teorías de la reproducción reúne diversas escuelas. Una de ellas es la teoría del sistema escolar como “violencia simbólica”, cuyos referentes fundamentales son Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Sus obras más destacadas *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) y luego, *La reproducción* (1970), ponen el énfasis en el modo en que el sistema de enseñanza contribuye a la reproducción de las estructuras que generan las desigualdades sociales y la dominación cultural.

La teoría de la educación, como aparato ideológico del Estado, de Louis Althusser, constituye otra vertiente de este grupo de teorías⁶, que pone el énfasis en la escuela como una institución del Estado burgués organizada para sostener y perpetuar las relaciones de dominación entre las clases a través de la imposición ideológica. Su obra *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* publicada en el año 1970 es su trabajo fundamental.

En tercer término y desde una visión más reduccionista, Christian Baudelot y Roger Establet despliegan en su obra de 1971, *La escuela capitalista*, una explicación acerca de la existencia de dos redes de escolarización en Francia a las que concurren estudiantes de sectores sociales diferenciados, aportando datos empíricos para sostener la teoría de Althusser.

5 Documental cuyo título original es *La sociologie est un sport de combat* (*La sociología es un deporte de combate*, en castellano), y dirigido por Pierre Carles en 2001.

6 Las teorías norteamericanas de la Reproducción social se denominan “Teorías de la correspondencia” y son llevadas a cabo por Samuel Bowles y Herbert Gintis. Ambos autores siguen los postulados teóricos de la línea althusseriana. Sostienen que el sistema educativo no contribuye a restar la desigualdad de origen de los estudiantes, que refleja la desigualdad del orden de lo económico, sino que reproduce y legitima un modelo de entrenamiento y cualificación de la mano de obra. Reafirman que existe una correspondencia entre la organización de la escuela y la del mundo del trabajo en la economía capitalista, caracterizada por la subordinación y la dominación. Su obra fundamental es *La instrucción escolar de la América capitalista* y se publica en 1976. Los estudios de Bowles y Gintis profundizan en las ideas de Baudelot y Establet en el sentido de que la escuela es un elemento fundamental en la reproducción de la sociedad y de su estructura de clases. Sostienen que, a pesar de las reformas escolares progresistas, las escuelas siguen siendo hostiles a las necesidades individuales y, sobre todo, poco han contribuido a la superación de las diferencias de clase de los estudiantes. Consideran que un elemento crucial para la reproducción de las relaciones de dominación es la reproducción de la conciencia de quienes son dominados.

En el siguiente trabajo, pondré el foco en los primeros y terceros autores presentados en los párrafos anteriores.

2. 2. Los herederos

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron asumen que toda sociedad está estructurada en clases. En *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, publicada en Francia en 1964, explican que los estudiantes universitarios franceses no tenían iguales posibilidades de éxito escolar, sino que la permanencia dentro del sistema de enseñanza estaba condicionada por la relación natural y primaria que los y las estudiantes mantienen con la cultura del ambiente en el que han sido criados. Por lo tanto, el éxito estará limitado por la distancia que exista entre la cultura relativa a esas circunstancias socio-biográficas y la cultura académica. A mayor distancia, mayor posibilidad de fracaso.

La tesis fundamental del libro es que el sistema educativo es una herramienta de la reproducción de las estructuras sociales, consagrando como natural o innata las aptitudes de los estudiantes de élite o “herederos”, sin considerar en absoluto el origen social de sus disposiciones, puesto que son el producto del “*habitus*”⁷ de clase y de la herencia misma de su bagaje cultural familiar. Éstos son quienes poseen la “cultura legítima” que exige la escuela para tener éxito académico, pero que la misma es incapaz (material u objetivamente) de dispensar a todos las y los alumnos. Entre el “capital escolar” (el proporcionado por la institución) y la “cultura legítima” (la que esta misma institución exige), hay un trecho que sólo puede colmar cierto “capital cultural”, el cual aparece entonces como un privilegio de clase (o de ciertas clases, las medias e intelectuales). Las y los “herederos” aparecen a primera vista como genios dotados de cualidades específicas o dones y, correlativamente, esto se presenta como méritos personales siendo en realidad un privilegio social heredado. Pues lo que hace la llamada “filosofía del don”, a la que se adhieren (consciente o inconscientemente) gran parte de las y los docentes, es ocultar la *sociogénesis* de las aptitudes adquiridas (que no innatas).

Por consagración se entiende que la educación pública tiende a premiar o categorizar como *estudiante de éxito* aquel que cumple con estas dos normas o características: la constancia y el talento. La constancia es fruto del esfuerzo, el tiempo, la dedicación, la lectura, la práctica, la disciplina, la buena disposición, la docilidad y la vocación. Y define a aquel o aquella estudiante que ha adquirido la cultura escolar porque se ha esforzado para lograrlo. En cambio, algo casi

7 El *habitus* es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Por ello podemos entender las disposiciones, las formas de obrar, pensar y sentir asociadas al origen y posición social del individuo. El *habitus* hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos, pues sus recursos, estrategias y formas de evaluar el mundo son (relativamente) homogéneas.

contrario es el talento o lo que, a veces, se suele denominar el *don*, que es la capacidad innata de hacerlo todo bien, a tiempo o incluso antes de tiempo. Corresponde a todos aquellos o aquellas estudiantes precoces a las que hoy llamamos “de altas capacidades”, y que logran grandes éxitos escolares y académicos antes que el resto. Implica desenvolverse con soltura, ingenio, creatividad, elegancia y gracia.

Pero esto, dicen los autores, está muy alejado de la realidad, ya que *el don* para la cultura se adquiere en la tierna infancia dentro del hogar. Y esta adquisición es tan natural y está tan velada que pasa completamente desapercibida, y ello hasta el punto de ser tenida en cuenta como si fuera producto de la espontaneidad: “Se ve entonces cómo los éxitos y los fracasos actuales, que los estudiantes y profesores tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces, que son, por definición, resultado del medio familiar”⁸. Se nos quiere decir que es innato, cuando en realidad es producto de lo adquirido, de una obtención que es tenida como un proceso natural. Semejante adquisición se puede dar a través de las estimulantes charlas que el niño o la niña escuchan en casa, de las preguntas inquietantes que a veces se les hace y que despiertan su curiosidad. También ocurre cuando se les sabe responder más adecuadamente a ciertas preguntas; cuando se les convida a visitar museos o a llevar a cabo determinadas actividades culturales; cuando se les incita a leer algunos cuentos o a recibir ayuda para realizar las tareas escolares; cuando aprenden a leer antes de la escolaridad formal o incluso cuando se les brinda una formación bilingüe. Pero hay estudiantes que no pueden acceder a este ambiente sano de estimulación y, por eso, incluso tardan en aprender a hablar.

Un ejemplo de esto es el examen de ingresos o prueba de selectividad, como es denominada en el Estado español. Cuando alguien va a ingresar en la universidad, piden pruebas que acrediten sus conocimientos, los cuales, de haberse obtenido el correspondiente título, no deberían de volver a realizarse. Al igual que las facilidades económicas que conlleva pertenecer a una familia con cierto desahogo económico, lo cual implicará que el o la estudiante no tenga que trabajar a la vez que estudiar, pues de lo contrario estará en clara desventaja frente al resto, ya que le costará mucho más esfuerzo, incluso obteniendo una beca de estudios. Cuando una familia tiene un umbral de renta bajo, el problema no es sólo el coste de la matrícula o de los materiales⁹, sino que un individuo de la familia no está aportando ingresos y está generando gastos. Por esto, reseñan los sociólogos que “es así como los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clases baja y media actuarían casi con la misma eficacia en el caso en el que una política

8 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI, p. 29.

9 En el Estado español, a diferencia de la mayoría de los países europeos, las tasas de matrícula dentro de los programas de las universidades son abonadas a cuenta del o de la estudiante. Esto es aberrante cuando se supone que la educación es pública, es decir, costada por el dinero de los contribuyentes recaudado a través del impuesto. El coste habría de ser simbólico, lo que no es el caso. Remito a un artículo de opinión que escribí sobre este tema. Disponible en: <https://arainfo.org/circulo-la-precariedad/>.

sistemática de becas o subsidios de estudios volviera formalmente igual ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales”¹⁰.

El éxito educativo, pues, alcanzaría a los estudiantes de clases medias al igual que a los estudiantes de clases cultivadas, quedando separados por sus diferencias sutiles de ver la cultura. Y esto es lo que diferencia a los *estudiantes brillantes* de los *estudiantes serios*¹¹. Los brillantes (entiéndase: los herederos y herederas del don) son los y las que tienen una relación natural con la cultura no escolarizada. Entonces la disfrutan y entienden como un medio de su propio cultivo. En cambio, las y los estudiantes serios prefieren una educación clásica y formal, lo cual requiere que las y los docentes también sean serios en sus exposiciones y con más preocupación por el rigor académico.

Dicho esto, conviene señalar sin embargo que hay actualmente una tendencia en la educación por inculcar el entretenimiento mediante juegos, diversos recursos didácticos *online* y dinámicas de grupo que rompan con las clásicas exposiciones magistrales, los seminarios o las lecturas preparatorias¹². Todo esto es considerado pesado y aburrido en una sociedad impregnada de cultura del entretenimiento, en una sociedad de la imagen. Si además del añadido de desigualdad, los medios son usados irracionalmente, difícilmente favorecerán al ansiado éxito educativo, pues “cuando se invierte en el placer superficial de los juegos, esta herencia no rinde la misma magnitud a los diferentes niveles de estudio. El beneficio educativo les asegura a los sujetos provenientes de clase baja su inclinación forzada a moverse a los lugares seguros”¹³. Así pues, estas nuevas dinámicas educativas requerirían de un uso concienciado teniendo en cuenta el origen de los y las diferentes estudiantes que tenemos enfrente.

Según Bourdieu y Passeron, la pedagogía implícita es beneficiosa para las clases media y alta en la medida en que la cultura escolar refleja sobre todo la cultura de la clase dominante: “los niños de clase media saben dar a la profesora lo que quiere. Lo saben porque son del mismo entorno”¹⁴. El saber estar y el lenguaje de los niños bien educados son algunos de los requisitos del buen funcionamiento del aprendizaje en una escuela. Los niños y niñas que provienen de un entorno menos refinado se encuentran en un espacio nuevo cuyas reglas tienen que aprender.

La forma tradicional de socialización es el mayor exponente de una pedagogía intrínseca, pues se trata de una socialización donde no hay un sistema educativo. Por ejemplo, en una localización rural sin escuela, el no tener un lugar y un tiempo específicos para el aprendizaje es algo usual. La transmisión del *habitus* se caracteriza aquí por una “transferibilidad práctica” en

10 *Ibid.*, p. 45.

11 *Ibid.*, p. 40.

12 Una pedagogía “lúdica” que piensa que sólo se aprende divirtiéndose y que redundante, en realidad, en el deterioro de los conocimientos transmitidos, al infravalorar o infantilizar al estudiante. Muchas veces aquello que nos cuesta elucidar nos agita y genera interés. Quizás la clave está en prestar más atención a aquello que nos violenta y agita nuestra conciencia.

13 *Ibid.*, p. 42.

14 *Ibid.*, p. 45.

la que las habilidades son desempeñadas en la práctica y adquiridas por imitación. Tampoco hay lo que Bourdieu y Passeron llaman “instancias pedagógicas definidas”, es decir, personas a cargo de la educación: cuando no existen profesores, las personas mayores son modelos que seguir en general. Dominar la transferibilidad práctica suele coincidir con personas ligadas por sus condiciones materiales a una urgencia de la práctica, y por ello, no desarrollan actitudes para dominar *simbólicamente* la práctica. Lo vemos en el guitarrista que aprendió de forma autodidacta, que no conoce tan profundamente las razones teóricas subyacentes a su práctica musical, y que, por estos motivos, se distingue de quien sí las sabe, como es el caso del estudiante de conservatorio que está familiarizado con la teoría de la música (por la que se rige su práctica).

Un individuo resultará ser mucho más funcional dentro del sistema educativo cuanto más fácil le sea distanciarse de esta transferibilidad práctica. Por lo tanto, las familias menos preparadas para la abstracción de las prácticas tendrán descendientes menos preparados para el alejamiento de lo práctico, que es un requisito de alto valor en la cultura escolar. Además, vivimos en una sociedad en la que la inculcación del dominio de lo simbólico funciona mediante presupuestos implícitos. Volviendo al planteamiento inicial, estas habilidades indispensables para controlar lo simbólico son abordadas, desde lo intelectual, como talentos naturales o dones. El talento artístico, el dominio de la palabra y el discurso o la destreza matemática “se llevan dentro” o se nace con ellos, eludiendo así el hecho de que la mayoría de los genios, en la historia del conocimiento científico o musical, han pertenecido a familias con mayores privilegios económicos y una cercanía para abordar la cultura establecida. Estas cualidades, por lo tanto, son el patrimonio de un origen social, característico del *habitus* de este tipo de entornos.

Bourdieu y Passeron defienden que, en un sistema cuya lógica reposa en el postulado de la igualdad formal, es normal que las desigualdades de éxito escolar se suelen tildar de desigualdades del don. Cuando hay estudiantes que muestran peores resultados, un docente puede adaptar el ritmo al resto, pero rápidamente se les diversifica y coloca con los y las de su especie si no dan muestras de una serie de destrezas intelectuales, lingüísticas y comportamentales. También a menudo se habla de la situación en la educación con frases como “los jóvenes cada vez leen menos o nada”, o “cada vez los y las estudiantes adquieren un nivel más bajo”, sin remitir estas cuestiones a parámetros económicos y disposiciones culturales.

Otro interesante fenómeno para reseñar sobre los estudiantes que pertenecen a la clase obrera es el hecho de que, para que consigan sentirse integrados en el mundo universitario o intelectual y tengan éxito, éstos hayan de sufrir desclasamiento, confusión y “situaciones de

extrañamiento”¹⁵. Antonio Gramsci llama “la traición del becario”¹⁶ a este proceso, en el cual se llegan a producir traumas y un fenómeno de desidentificación con su medio social de origen.

Los autores, ante el desolador panorama, se preguntan: ¿podría ser que la pedagogía sí tuviese en consideración el origen social del alumnado y fuera construida desde el lugar social de nacimiento, y seleccionase al alumnado según las dificultades que haya tenido que superar?¹⁷ El sistema educativo parece encontrar su culminación en una suerte de concurso que asegura igualdad formal, pero excluye a través del anonimato y reduce las posibilidades de tomar en consideración las desigualdades reales. Creemos que se puede hallar una factible resolución al problema que encierra esta lógica acudiendo al Kant de un *Ensayo sobre la introducción de magnitudes negativas*. Se trataría de tomar la idea de esta obra en la cual se evalúan las diferencias algebraicas que se dan en el punto de partida. Pues bien, esta idea, trasladada a las aptitudes socialmente condicionadas y al resultado, podría darnos la opción de medir el éxito académico en una ecuación más realista y justa. Así es como podríamos acogernos a una “ética del mérito” conforme a la cual no se podrían valorar de forma idéntica a personas que parten de una posición negativa (porque su recorrido fue más problemático y tuvieron que superar más obstáculos) y a personas que partieron con más inclinación hacia una buena moral (cosa que las aventaja).

Aquí habría que examinar, sustituyendo la inclinación natural por la consideración de la aptitud socialmente condicionada, no el grado de éxito puntualmente alcanzado sino su relación con el punto de partida (...). En esta lógica, la estimación de la desventaja de los sujetos provenientes de clases desfavorecidas y la evolución de los grados de mérito proporcionales a la importancia de la desventaja superada conducirían a considerar como iguales a los autores de logros desiguales y como desiguales a los autores de logros idénticos.¹⁸

Quizás hoy en día algún docente tenga en cuenta estos criterios a modo personal, conociendo a fondo e interesándose por los agentes externos que rodean a ese o esa estudiante que ofrece tantas dificultades de atención, falta de motivación o incurre en comportamientos agresivos hacia sus compañeras y compañeros. Pero, en teoría, la forma de evaluar a este estudiante no puede

15 Tirado, A., Romero, R., (2016), *La clase obrera no va al paraíso*. Madrid: Akal, p. 125.

16 NOTA: El cambio de referentes es algo psicológicamente muy costoso y acaba produciendo psiques divididas y complejas. Sin duda, es mejor que el hijo del catedrático se convierta en catedrático porque ya aprendió las reglas del ambiente en su casa. Integrándose en él no se encuentra en terreno desconocido, sino entre lazos que ya establecieron papá y mamá, los amigos y las amigas de la familia. Es la cuestión de los “tránsfugas de clase”, de los que hablan, por ejemplo, Chantal Jaquet, Annie Ernaux o Didier Eribon. En palabras de este último, “lo que se escribe corre el riesgo de disgustar a aquellos de quienes se escribe. Y aquellos a quienes se vuelve pueden a la vez sentirse dichosos por esa reconciliación y no olvidar que uno los dejó y los traicionó”. Recuperado de: <https://escaramuza.com.uy/nota/un-laquo-transfuga-de-clase-raquo-o-laquo-asesinar-raquo-a-la-familia/202>.

17 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI, p. 77.

18 *Ibid.*, p. 104-105.

verse influenciada por su situación específica o personal; antes bien, éste debe demostrar que maneja una serie de destrezas, competencias y perfiles de salida.

Otra forma de simplificar y economizar es que sólo debe haber un criterio escolar para otorgar logros al alumnado: no se pueden producir graduados en ingeniería que no tengan los conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor. Sin embargo, para equilibrar el éxito escolar, una viable estrategia sería minimizar la exhibición *carismática* evitando otorgar grandes reconocimientos e intentar compensar los déficits culturales de los no herederos. La ideología carismática premia el estilo como virtud natural, ocultando así su carácter de clase. El esencialismo encerrado en la ideología carismática multiplica los determinismos sociales porque no se lo percibe ligado a una situación social como la atmósfera intelectual del medio familiar, sino que el fracaso es adjudicado a la falta de talento.

Una posible medida para una educación más igualitaria sería tomar las habilidades humanas como técnicas que son objeto de aprendizaje. Los privilegios tienen efecto porque la socialización de las habilidades son una tarea de responsabilidad y relevancia para la familia. Una posible alternativa a esto es socializar esta tarea convirtiéndola en algo comunitario.

Bourdieu y Passeron no consideran que los no privilegiados dispongan de una cultura paralela que pueda revalorizarse o ponerse a la altura. Las culturas de clase trabajadora están desvalorizadas y expuestas a desventajas de las que suelen ser inconscientes, ya que ellos y ellas ignoran que los malos resultados están directamente relacionados con la atmósfera cultural de la familia. Otros factores para tener en cuenta entre las personas de esta condición es que haya más habilidades para la pelea que entre la aristocracia, lo que les permite obtener cierto respeto y poder. Sin embargo, este estatus se reduce al gueto: en la sociedad, la violencia legítima está en el Estado y la clase alta obtiene ventajas sociales por medio del refinamiento y la capacidad para ganar dinero a través de los negocios o el trabajo asalariado. La subcultura obrera no puede equipararse al mismo nivel que la socialización refinada, pues se encuentra sometida y no es consciente de ello. Por lo tanto, sería otro factor claro de desventaja determinante.

Así pues, frente a la pedagogía implícita los autores defienden lo que, en *Los herederos*, llamaron una pedagogía racional “que no debería olvidar su rendimiento diferente según el origen social de los estudiantes”¹⁹, y que sugiere evaluar costes relativos a las diferentes formas de enseñar, basándose en los conocimientos de las diferencias sociales. Una pedagogía que valore la distancia entre “*habitus* primario” y “*habitus* secundario”²⁰, y que tenga en cuenta el que la enseñanza presupone unas condiciones materiales adecuadas, así como el hecho de que la docilidad que requiere no puede tener el mismo reparto en unas clases sociales que tienen distinto

19 *Ibid.*, p. 111.

20 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, p. 83.

nivel de exposición a la violencia. Asimilar o identificarse con el arte y la cultura “universales” es más fácil cuando se pertenece a la clase social, raza, género, sexualidad o nacionalidad que más reiterativamente han realizado las obras que pertenecen al canon que se enseña en un sistema educativo.

2. 3. La reproducción social

La obra de la que nos ocupamos está dividida en dos partes: la primera parte es nombrada “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” y es sobre la que voy a centrar mi exposición, dado que es la que tiene un carácter más conceptual y filosófico. Está organizada como una serie de proposiciones axiomáticas al más puro estilo spinozista cuya estructura consiste en que, de cada teorema o afirmación, se derivan una serie de escolios o glosas explicativas de las que se deduce la siguiente proposición. Estos axiomas van numerados del 0 al 4 y van introduciendo conceptos específicos fundamentales para poder comprender su teoría sociológica.

El primer axioma (enumerado como 0), que se plantea como punta del iceberg de toda la teoría, es el de *violencia simbólica*. La educación dista mucho de poder ser analizada como una relación de comunicación, ya que conlleva la imposición de significados de manera unidireccional. Los y las docentes no informamos, sino que convencemos de que las informaciones que aportamos son necesarias, y que, a su vez, son verificadas por un currículo que viene validado por ley y son el único conocimiento válido. Por ello, afirman que “la relación pedagógica debe necesariamente ocultar su carácter de relación de fuerza”²¹. De manera que, si “logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, simbólica”²².

El axioma 1 introduce varios de los pilares que dan pie a la consecución de correspondencias en esta crítica. Para empezar, la “acción pedagógica” (AP) es doblemente impuesta y por tanto violenta. La institución que impone una AP es arbitraria, y puede ser instaurada en una cultura cualquiera; por lo tanto, la cultura en que se da también es arbitraria. La AP –o, lo que es lo mismo, el mero hecho de “enseñar”– es planteado como algo objetivo porque estas relaciones de fuerza entre las clases o grupos, que constituyen un orden social, fundamentan que este poder arbitrario de educación es igual a una “imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación”²³. Esto

21 *Ibid.*, p. 44.

22 *Ibidem.*

23 *Ibid.*, p. 46.

implicaría que no importa la localización, los contenidos a tratar, el equipo docente o la institución: “educar” o “ser educada/o”, siguiendo el modelo tradicional que están investigando Bourdieu y Passeron, irá sujeto a este mecanismo objetivo e inherente a toda enseñanza. También es objetivamente violenta en un segundo sentido. Y es que seleccionar ciertos contenidos, tratados “como dignos de ser reproducidos por una AP”²⁴, hará que éstos sean reproducidos por un grupo o clase, pero éstos no dejarían de ser arbitrarios. También “el poder de imposición de la AP” vendrá influenciado por el grado de arbitrariedad de esa cultura, y “es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad”²⁵. Quiere decir que una cultura mayoritaria e imperante, como es la occidental, será más fácil de ser impuesta que una cultura minoritaria por las relaciones de fuerza intrínsecas que se dan entre las clases que constituyen la formación social. Esta AP contribuye a reproducir las relaciones de fuerza porque fundamenta su poder y legitimidad mediante esta imposición. Las relaciones que se establecen entre los grupos o clases son relaciones de fuerza material definidas por los grupos superiores que detentan sobre todo el capital cultural, además del capital económico. Sobre la base de esas fuerzas se instala otra, la fuerza que ellos llaman “simbólica”, cuyo papel es el de reforzar las relaciones de fuerza material. Así, en una compleja dinámica de imposiciones de fuerzas materiales, el correlato simbólico por medio del “trabajo pedagógico” (TP) y la “acción pedagógica” (AP), investida de autoridad, se reproducen y perpetúan las relaciones sociales.

En las proposiciones axiomáticas enumeradas con 2, Bourdieu y Passeron explican la “autoridad pedagógica” (AuP), que se describe como un “poder arbitrario” de imposición de significados “que hace posible la imposición”²⁶: pues “no aparece nunca en su completa verdad”, porque su carácter arbitrario debe esconderse, así que “la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la AuP y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla”²⁷. Este fenómeno de imposición de un arbitrario como verdad absoluta podría verse reflejado en el notorio interés y control que los gobiernos ejercen sobre la institución educativa. Es más que evidente en el Estado español, en el que a cada cambio de gobierno la ley educativa es modificada como un proyecto ideológico del propio partido que lo lleva a cabo. Vemos así que la educación no tiene un carácter blindado, inamovible, plural, integrador y objetivo de consenso ciudadano que englobe y del que participe cada grupo o clase. La educación está supeditada a las ideologías dominantes e imperantes que “democráticamente” (si partimos de una sociedad reproducida y oprimida por la clase dominante, la elección vendría condicionada socialmente) sean elegidas para gobernar. Entonces, “la AP está investida de una AuP y tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia

24 *Ibid.*, p. 48.

25 *Ibid.*, p. 49.

26 *Ibid.*, p. 52.

27 *Ibidem.*

legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural inculcada como legítima”²⁸. Y aquí subyacen los principios del control ideológico mediante la educación, brazo del aparato ideológico del Estado²⁹.

La cultura dominante es definida como la cultura, elevándose a categoría de universal lo que es particular de un momento histórico determinado. Sin embargo, los mecanismos de legitimación de esa cultura son tan sutiles que escapan a la percepción normal e incluso llegan a contar con la adhesión de quienes pertenecen a los sectores más desfavorecidos. Los procesos escolares, capaces de imponer como válida y general la cultura de un sector, se imponen eficazmente y logran, a partir de la AuP, presentarse como socialmente legítimos. La *arbitrariedad cultural* impositiva será aquella que exprese mejor los intereses objetivos de la clase dominante.

En la medida en que la AuP viene dada por la propia institución, se produce entonces una delegación. Es decir, el profesorado obtiene su legitimidad de la propia legitimidad de la institución y de la cultura dominante: no proviene de sí. En este sentido, no tiene una total libertad para decidir cómo imponer la educación y qué contenidos enseñar. En la medida en que se alejen de la cultura dominante perderán AuP. Se impone también un principio de realidad por el que las y los profesores premian a quienes están más predispuestos a recibir la AP dominante: los buenos estudiantes (los que más se identifican con la cultura dominante) son más dóciles, moldeables y reciben más atención del profesorado. En todo caso, se da un fenómeno por el cual la persona que está educando tiene menos necesidad de insistir en su AuP cuanto más se identifica con la ideología general de la sociedad. Por lo tanto, existen variaciones en las efectividades de las acciones pedagógicas y dependen de lo que más adelante en su obra denominarán como *habitus*.

Como arbitrariedad cultural dotada de legitimidad, la cultura se establece a modo dominante al ocultar su propia esencia arbitraria, que es la verdad objetiva³⁰. De aquí podemos intuir que, en una formación social determinada, si existe un grupo dominante, también tiene que existir por necesidad un grupo dominado. Los autores que lo denominan “acción pedagógica dominante” (AP dominante) y la distinguen de la AP dominada. Pues bien, la AP dominante de una sociedad es la que corresponde con los intereses objetivos de las clases dominantes. La AP dominada reproduce la AP dominante y, además, está subordinada a ella y considerada de menor valor. El *modo de imposición* es la herramienta con la que la AuP tiene el poder de imponer significaciones “en calidad de detentadora”³¹ y ayudada por la violencia simbólica.

La AP dominante reproduce esta arbitrariedad que prolonga el hecho de que la sociedad esté organizada en clases sociales que, a su vez, impone significaciones que justifican ese supuesto

28 *Ibid.*, p. 63.

29 Althusser, L., (1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Colombia: Quinto sol.

30 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996), *La reproducción...*, *op. cit.*, Proposición 2.2.2., p. 64.

31 *Ibid.*, p. 65.

aleatorio reparto social. Los sociólogos afirman esto contra Durkheim, quien sostiene que la cultura en general, lo que se denomina patrimonio de la humanidad, es propiedad indivisible de todas y todos los miembros de la sociedad, disociando así entre lo simbólico y las relaciones de fuerza. Según los sociólogos franceses, el campo de lo simbólico contribuye a reproducir las relaciones de jerarquía en la sociedad y, así, la cultura dominante tiene este fecundo efecto de fuerza. Es decir, en distintas sociedades y períodos, hay distintos grados de relación y frecuencia entre el recurso al hecho bruto de la fuerza y la socialización a través de la AP dominante. La instauración de la AP dominante sería, entonces, la pacificación y aceptación de una dominación, en un momento histórico en el que el recurso a la violencia explícita ha ido disminuyendo desde finales del siglo XVII, ya que no es lo apropiado³². De esta manera, en nuestra sociedad, entrar en el “Sistema Educativo” (SE) y aprender dentro de él sus contenidos, tiene como premisa la obligatoriedad de reconocer las relaciones de fuerza entre las clases que la segmentan, porque los contenidos que ofrece el SE son perpetuadores de la sociedad, con las violencias que ésta conlleva.

En la teoría de Bourdieu y Passeron, la verdad objetiva de la AP es la violencia. Todo el edificio del sistema educativo depende de que se le otorgue una legitimidad a la AP dominante, y esto último depende de que no se imponga desde la coerción. Lo que ocurre en la relación pedagógica es que el traspaso de la información viene supeditado a la relación de fuerza y depende de ésta. La AP dominante debe aparecer como justificada en sí misma y no por la violencia. Los conocimientos del currículo de las asignaturas son valiosos por sí mismos y no son resultado de una hostilidad histórica y política por su establecimiento. No son fruto de una arbitrariedad política, sino que son “el incuestionable conocimiento”. En ellos no hay ideología ni partidismo porque enseñan los valores para una ciudadanía democrática y la realidad de las cosas. En general, éste es el papel de las ideologías educativas: buscar la fórmula de la instrucción perfecta y enmascarar la violenta arbitrariedad tras la pedagogía.

En cuanto al reconocimiento que se le otorga a la AuP, no se trata de un reconocimiento subjetivo. Lo podemos ver en el ejemplo de un delincuente que transgrede la ley: pues para ejercer las acciones que tiene como objetivo, reconoce la autoridad y fuerza de ley, en la medida en que se esconde para escapar a ella. Otro ejemplo podría ser el de un estudiante indisciplinado, con mal comportamiento, que reconoce la autoridad pedagógica y la cultura legítima cuando sale del sistema educativo pensando que no es apto para el estudio.

32 “Un movimiento global hace que el ilegalismo del ataque a los cuerpos derive hacia la malversación más o menos directa de los bienes; y de la criminalidad de masas, hacia una criminalidad de flecos y de márgenes, reservada por una parte a profesionales. Es como si hubiese ocurrido una baja progresiva de estiaje, ‘un desarme de las tensiones que reinan en las relaciones humanas, un mejor control de los impulsos violentos’” (Foucault, M. (2009), *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, p. 69-70).

De esta manera, la AuP supone una mutación de las relaciones de fuerza en autoridad legítima. Esto ocurre porque el estado actual de las relaciones de fuerza, de la lucha de clases, impide a los dominadores invocar frecuentemente el hecho bruto de la fuerza. En general, afirman Bourdieu y Passeron, es históricamente variable el peso de la legitimidad de la AuP en el mantenimiento de las relaciones de dominación. La eficacia de la AC (“acción pedagógica”), siempre investida de autoridad, consiste en que el arbitrario cultural y sus mensajes se interiorizan como legítimos y, desde allí, que asumen el carácter de incuestionables, naturalizándose aspectos, roles y funciones que son sociales.

El axioma 3 introduce la noción de “trabajo pedagógico” (TP) para detallar que, efectivamente, un modo de imposición e inculcación sin duración prolongada no es garante de producir “*habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP”³³. El TP sería, en estas condiciones, el trabajo de inculcación ideológica que requiere de una experiencia sostenida en el tiempo para producir una formación firme en el sujeto. A esas formaciones durables, que se sostienen en el tiempo y actúan de manera inconsciente y natural, las llaman *habitus*. Para explicar cómo se da la reproducción social y cultural, es clave comprender el concepto de *habitus*, porque éste explica la dimensión subjetiva del mundo objetivo.

El *habitus* es el producto de la interiorización, entre otras cosas, de la AU (“autoridad pedagógica”) y, consecuentemente, de los contenidos que ella impone y persisten en el sujeto como una forma de conducta. Es la clase social incorporada al sujeto y se expresa de diversas formas. Por ejemplo, en el lenguaje adquirido en los procesos de socialización primaria (TP primario) el *habitus* es interiorizado desde los primeros años de vida, lo cual lo hace natural e inconsciente, además de que se manifiesta a través de diferentes conductas. Éste, a su vez, involucra una determinada forma de percibir el mundo, pensar, valorar e interpretar la realidad y las relaciones con los semejantes. Por tanto, se expresa en el lenguaje y está directamente relacionado con el lugar social que se ocupa.

Se establecen en este apartado dos tipos de educación o AP (“acción pedagógica”): el “TP primario” y el “TP secundario”. El primario es un trabajo pedagógico sin antecedentes y produce un hábito primario que está en el origen de cualquier otro *habitus*. Sería la llamada “socialización primaria”, generalmente ocurrida en el entorno familiar y los espacios más próximos. El TP secundario está en función de la distancia que se da entre el *habitus* impuesto y el *habitus* inculcado por el TP primario³⁴. El sistema educativo comporta el llamado “proceso de socialización secundaria”, el cual se da en círculos o esferas extrafamiliares (empezando por la escuela). Esta socialización secundaria, en su relación con el TP primario, puede actuar de dos

33 Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996), *La reproducción...*, op. cit., p. 72.

34 *Ibid.*, p. 83.

modos: conversión, que sustituye un TP por otro; o reforzamiento, que reafirma el *habitus* *primario*. Un ejemplo de conversión sería lo que ocurre en el ejército³⁵: los reclutas aprenden a obedecer, aunque las tareas a realizar no sean muy provechosas y los castigos se den de forma arbitraria. Se trata de una institución donde el grado de obediencia debe ser altamente interiorizado, borrando *habitus* anteriores para reforzar valores como la lealtad. Y un ejemplo de reforzamiento sería las instituciones tradicionales pedagógicas o colegios privados que, por obra y gracia de los mecanismos de selección, tienen por destinatarios a agentes ya dotados de un *habitus* tan parecido como sea posible al que se trata de producir.

Se introducen otros conceptos paralelos que refieren a la diferencia que se da entre los TP, que son denominados “arbitrariedad cultural originaria” y “arbitrariedad cultural impuesta”. La primera sería la educación y conjunto de valores que recibimos dentro del núcleo familiar o entorno social del que partimos; y la segunda, la perteneciente a los centros de enseñanza y educación de los que venimos hablando a lo largo del trabajo. Más adelante se presenta una proposición importante: en función de la distancia en la que se encuentra el *habitus* *primario*, inculcado por el TP *primario*, y el *habitus* *secundario*, inculcado por el TP *dominante* o *secundario*, la productividad será diferenciada según las clases o grupos sobre las que se ejerza, porque el modo de inculcación *dominante* tiende a responder a los intereses de las clases *dominantes* y destinatarios *legítimos*³⁶. Quiere decir que, en función de la disposición material, intelectual y moral contenida en un núcleo familiar, la educación *dominante* estará más cercana o alejada de tener que ser reeducada o modificada. En el TP *primario*, los miembros de un grupo social están en desventaja, y su práctica será más transferible o urgente de ser inculcada, cuanto más pobres o sometidos estén por condiciones materiales e inmateriales de existencia. Hay que matizar que, para Bourdieu y Passeron, no se reducen al llamado “capital económico”, aunque no por ello dejan de ejercer las condiciones materiales de existencia cierta influencia sobre la labor académica propiciada por el alumno: pues no es lo mismo estudiar en una habitación espaciosa con una biblioteca a mano y padres atentos dispuestos a contestar las dudas, que en un piso exiguo con varios hermanos, mucho ruido y padres que no pueden o no tienen tiempo para aclarar las dudas de su progenitura. Esto, a su vez, facilita la constitución y el desarrollo de la aptitud o negación del TP *primario*, con el objetivo de dominar simbólicamente la práctica. Lo cual implica un alejamiento o desidentificación de la propia educación o cultura que nos viene dada de forma *originaria* y *condicionada*.

Por otro lado, la productividad del TP se mide por el grado en que el *habitus* que produce es capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad, inculcada en el mayor número de campos distintos, es decir, de perpetuarse y reproducirse automáticamente.

35 *Ibid.*, p. 85.

36 *Ibid.*, p. 86.

No obstante, “el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca”³⁷. A medida que se realiza el TP, se producen condiciones de la experiencia subjetiva de esta arbitrariedad como innata y natural, y condiciones objetivas del desconocimiento de la arbitrariedad cultural, lo cual ayuda a imponer el olvido de la arbitrariedad. Lo traduciríamos en que: yo ya vengo sabiendo cosas de mi entorno, grupo o cultura, pero cuando me enseñan otras como las verdaderas, valiosas y objetivas, ¿qué hago con lo que ya conozco? ¿Lo deshecho? ¿Dejo de darle valor? Dado que es presentado objetivamente como el conocimiento de más valor, mi subjetivo es vilipendiado por lo objetivo al reconocer que desconozco el conocimiento y las disposiciones o destrezas que debería conocer. Entonces aquello que yo venía sabiendo hasta ahora pierde valor. Podemos ver un ejemplo de TP instaurado como una AuP dominante a través de la primacía que se le otorga cuando la enseñanza se hace únicamente válida mediante una lengua vehicular y se dejan de lado los dialectos, o se les otorga un lugar en que pierden toda relevancia y significación.

El término de “trabajo pedagógico” (TP) aparece porque la AP necesita un tiempo suficiente para ser inculcada: es “un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada”³⁸.

En este sentido, el TP se diferencia de otros tipos de coerción como la política. Esta no cambia las conciencias de manera tan profunda como el TP, ni se interioriza tan fuertemente, pero funciona a pesar de ello. En alguna medida, la coacción política está más dispuesta a revelar su fondo de violencia y dominación. El TP que proviene de la cultura dominante puede medir su “grado de inculcación”, en la medida en que se comprueba en los individuos un “grado de competencia legítima en materia de cultura legítima”, es decir, sus conocimientos sobre lo que hay que saber en un tiempo y lugar para ser considerada con una distinguida educación. También hay procedimientos y formatos en los que las personas son socializadas. Por ejemplo, en un debate hay opciones políticas encontradas, pero hay un reconocimiento por ambas partes de la legitimidad del debate intelectual, del poder de la palabra y la importancia de la reflexión y del estudio.

Cuando un TP es exitoso, aumenta la veneración de su carácter arbitrario. De esta manera, el TP construye un producto legítimo propenso al consumo. Por ejemplo, crea la necesidad de visitar determinados museos o monumentos sólo por el hecho de condicionar a su consumo. Esa veneración crea una naturalización del talento: se tiende a ocultar que las “grandes obras de arte” son producto de una socialización de las personas, para convertirlas en creadoras de contenidos.

37 *Ibid.*, p. 77.

38 *Ibid.*, p. 72.

Y así es como los grandes genios acaban destacando por sus solos méritos, dejando a un lado el hecho de que sus aptitudes proceden de una socialización concreta, con todo lo que esto suele conllevar en términos de privilegios.

También crea el desconocimiento de las limitaciones éticas y empáticas correlativas a la interiorización del TP. Además de su contenido, el TP inculca en general la legitimidad de la exclusión de los excluidos del sistema escolar. Por ejemplo, una limitación de la docilidad de la clase media y alta blancas en el colegio les hace rechazar ciertas partes de la cultura musical, como puede ser el “afrobeat”, la “salsa” o el “funaná”; géneros de baile con los que acceder a otras culturas y realidades, además de generar una relación menos distante con el cuerpo a la que dan pie estos géneros de baile. Otro ejemplo puede ser el de una Historia Universal eurocéntrica, la cual conlleva la limitación intelectual de no conocer la verdad histórica y la limitación política de convivir con un saber que normaliza una situación de sumisión internacional. En conclusión, el TP dominante inculca unas disciplinas y una autocensura que favorecen la docilidad y el aborregamiento³⁹ que sirve a los intereses de las clases dominantes.

Mantener el orden, reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases o grupos, imponer a los miembros el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y hacerles interiorizar disciplinas y censuras cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura: éstos son los procedimientos que sirven a los intereses materiales o simbólicos de la clase dominante. Además, el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante les impone, ya sea por inculcación o exclusión, el reconocimiento ilegítimo de su arbitrariedad cultural⁴⁰. Vemos reflejado en estas proposiciones cómo se configuran las ideologías imperantes y me viene en mente el colectivo de la diferencia sexual configurado como colectivo hace pocas décadas. Por ejemplo, con la efervescencia de los fascismos en Europa, el concepto de familia tradicional se impone como única relación erótico-afectiva posible destinada a la necesaria procreación de individuos, sobre todo en la Posguerra. La mano de obra barata para la reconstrucción de un mundo destruido hace vital legitimar la cultura heteropatriarcal de forma autodisciplinaria y autocensurada, lo cual sirve a los intereses de la clase dominante (de igual modo que, en España, la retrógrada educación en valores religiosos y machistas sirvió a los intereses de la dictadura franquista). Y es por inculcación o exclusión por lo que otras formas de relación erótico-afectiva se percibirán claramente como ilegítimas aún desde mi propia subjetividad, y además, porque otros modelos de intimidad son velados.

Por último, el apartado 4 de *La reproducción* analiza cómo lo anteriormente discutido se concreta en una institución, produce un *habitus* determinado y, al mismo tiempo, produce el desconocimiento sobre su mecanismo de funcionamiento como reproducción de la sociedad.

39 *Ibid.*, p. 85.

40 *Ibid.*, 3.2.2.1.2. y 3.2.2.1.3., p. 81.

En la proposición 4 se sugiere que todo “sistema de enseñanza” (SE) está atravesado por la necesidad imperiosa de producir y reproducir. Esto hará que su estructura y funcionamiento sean condicionados por unas características específicas como los medios y condiciones de la institución. A su vez, estos medios y condiciones son necesarios para el ejercicio de la función propia de inculcación y reproducción. Esta función de reproducción de arbitrariedad cultural contribuye, a su vez, a la reproducción de las relaciones entre los grupos o clases⁴¹. El sistema escolar necesita recurrir a la violencia simbólica, violencia que puede asumir formas diversas, sutiles, descarnadas o evidentes, pero que tienen todas como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural que no sea la reconocida como académica, así como la sumisión de quienes la portan.

En primer lugar, los autores aportan la definición de sistema educativo que ofrece Weber: “hay un sistema educativo cuando hay un cuerpo de profesionales permanentes cuya formación está reglamentada por una institución, cuando este cuerpo tiene el monopolio de la reproducción de la cultura legítima, y cuando tiene una autonomía relativa”⁴². Es decir, cuando sus dinámicas se vuelven autónomas y no son reductibles a otras dinámicas de la sociedad: el SE conforma así un microcosmos (un “campo”, diría Bourdieu) con sus propios códigos y reglas de organización que lo mantienen relativamente a raya, entre otras cosas, de las exigencias de la esfera económica (en particular del mercado). De ahí también la importancia decisiva de la noción de “capital cultural” y de la aminoración relativa del “capital económico.

En todo SE se pretende producir el mayor número posible de personas con un *habitus* homogéneo y duradero. El “trabajo escolar” (TE) sería la forma institucionalizada del TP (“trabajo pedagógico”) secundario, el cual reproduce, pero no decreta la arbitrariedad. Al fin y al cabo, el equipo docente no tiene tanta fuerza como la clase dominante para imponer la cultura legítima. Por ello, se idea

(...) un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente, dotados de la formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico, o sea, de un trabajo escolar (TE), forma institucionalizada del TP secundario (...) cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla.⁴³

En el Sistema Educativo, se producen dinámicas en las que se eliminan los TE heterodoxos para la mejor reproducción del mismo, ya que éste requiere de la conformidad y uniformidad de los contenidos y el profesorado: cuando los y las profesoras se jubilen, serán sustituidos por otros

41 *Ibid.*, p. 95.

42 *Ibid.*, p. 97.

43 *Ibid.*, p. 98.

y otras que enseñarán los mismos contenidos de las mismas maneras. La homogeneidad garantiza la reproducibilidad y, por lo tanto, la mejor supervivencia del sistema educativo. Esto hace también que la formación de profesores sea homogénea: se educa a estudiantes y a los propios profesores con una serie de herramientas como libros de texto, dinámicas, didácticas y metodologías. La cultura escolar es, por lo tanto, controlada y controladora, rutinaria e incuestionable. Así, en las proposiciones 4.1.1.1. y 4.1.2. se manifiesta que “todo SE detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla dotados de formación duradera (...), y por ello, encierra una tendencia a la autoreproducción perfecta”⁴⁴; y, además, “dado que debe garantizar las condiciones institucionales de homogeneidad y ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea con instrumentos homogeneizantes y homogeneizados”⁴⁵.

Neutralizar la filosofía y anclarla en sus contenidos enciclopédicos son, por desgracia, las soluciones de parte de la clase profesoral al problema de la constante sucesión de partidos políticos opuestos en el poder, especialmente dentro de la educación privada: el compromiso político, en tanto que profesional de la educación, es peligroso y contraproducente. La dinámica de reproducción de “lo incuestionable” tiene lugar porque, al seguir la misma pedagogía que nuestros estudiantes continuarán, y que ellos y ellas reproducirán, reside el propio valor de mercado al no ser conscientes de su cosificación. Un ejemplo de esto es cómo en el sistema escolar se tiende a enseñar la cultura “clásica” en general, de acuerdo con esta tendencia de reproducción y consolidación del currículum, como medida acorazada del sistema educativo y sus profesionales.

Otro problema al que se enfrentan los y las instructoras es que no disponen de la suficiente “autoridad pedagógica” (AuP) para imponer su autoridad en el aula. Ésta, normalmente, viene por su posición como tal y no por características subjetivas de la persona que ejerce, sino con un bagaje apropiado para la reproducción de la cultura escolar. Si tenemos en cuenta que la educación pública está cada vez más precarizada, y el lugar del enseñante, cada vez más sujeto a situaciones de ratios escolares, problemas psicológicos entre el alumnado, etc., ni que decir tiene de la educación privada, donde los y las docentes que imparten contenidos están sujetas al ámbito de dirección y organización de la dirección del centro, aunque sin la protección del Estatuto de los Trabajadores. Sin embargo, cuando el sistema está en crisis y la institución, lejos de su forma perfecta, es incapaz de corroborar la legitimidad de unas prácticas, el profesor o profesora no puede recurrir a la institución y debe poner en práctica medidas que provengan de su creatividad e inventiva personal. En la medida en que Bourdieu y Passeron están describiendo un modelo de

44 *Ibid.*, p. 101.

45 *Ibid.*, p. 99.

escuela, la AuP y su práctica serían clave y cualquier pérdida de autoridad del profesorado supondría una falla en el sistema.

Algo que también debe producir el “sistema educativo” (SE) son las condiciones para el desconocimiento de la violencia simbólica, de acuerdo con la operante como acción pedagógica: “El SE dominante constituye el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia. (...) existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce”⁴⁶. Sin este “olvido” y ocultamiento, que ejerce violencias y distanciamientos con el propio lugar de origen, y con su propia cultura, educación y valores en los grupos y clases dominadas, nada de este SE podría ser llevado a cabo.

Bourdieu y Passeron asientan así cómo funciona el mecanismo y sistema de selección académico que desemboca en una serie de efectos estructurales y no intencionales. Las consecuencias de las estructuras constitutivas del campo académico se ponen en marcha mediante los y las docentes, los cuales terminan seleccionando y reproduciendo aquello que probablemente ambicionaban remediar.

Sintetizando lo analizado hasta ahora, el ansiado proceso de democratización de la enseñanza contribuiría a la reproducción cultural y sobre todo a la desigualdad, pues terminaría por reforzar el *habitus* de las clases medias y altas. De este modo, los autores cuestionan la mitificada posibilidad de ascenso social a través de la educación, como principio sostenido por los Estados del Bienestar y las tendencias homogeneizadoras del sistema educativo. Sus propios efectos estructurales provocarían la exclusión de quienes no portan el *habitus* en tanto capital cultural adecuado y legítimo. La supuesta neutralidad escolar, condición de igualdad de oportunidades propia de la Ilustración, entra en discusión a partir de este momento.

2. 4. La escuela capitalista

Christian Baudelot y Roger Establet, sociólogos franceses discípulos de Althusser, llevan a cabo una investigación en Francia. Su obra *La escuela capitalista*, publicada en Francia en 1971, se divide en cinco apartados en los que desarrollan su estudio que, en líneas generales, continúa con la tesis central de Althusser según la cual la escuela es un aparato ideológico del Estado y un instrumento central de la lucha de clases. En líneas generales se dan varias diferencias con las tesis de los anteriores sociólogos vistas hasta ahora. El sistema de enseñanza proyectado aquí es

46 *Ibid.*, p. 108.

planteado como una herramienta de dominación en manos de la burguesía, que se lleva a cabo mediante la educación para conseguir una eliminación y estratificación objetiva del alumnado. El mercado se agencia la escuela como motor de ideologización mercantilista y economicista. En consecuencia, conduce a la mayoría de las y los estudiantes a un tipo de escolarización de carácter más práctico ideado para aquellos y aquellas denominadas como menos hábiles. Es una enseñanza técnica y profesionalizada conducente a trabajos de producción o de poca cualificación.

He querido traer a colación estas investigaciones, que quizás puedan gozar nuevamente de cierta actualidad, por cuanto, bajo mi punto de vista, la escuela se abre cada vez más al mundo empresarial, a sus valores y a las competencias que en él se valorizan mediante la introducción de asignaturas mercantilistas en la enseñanza básica. Pero he de señalar explícitamente que los datos y sus correspondientes interpretaciones son relativos a una época distinta a la nuestra. A pesar de que, por otro lado, las conclusiones aquí tratadas puedan resultar algo desfasadas, debido a que fueron recogidas hace más cinco décadas, y que los datos actuales nos posicionan frente a otro panorama. Partimos de un positivo aumento de estudiantes universitarios, pero también la formación profesional presenta un crecimiento sostenido⁴⁷ en el que el número de matriculados en este tipo de enseñanzas ha aumentado exponencialmente frente a los estudiantes de Bachillerato. Creo que, por esto, es interesante atender al presente estudio sociológico. A continuación, me detendré en las partes del mismo que considero las más relevantes, a saber, las tres primeras.

En el primer apartado realizan una crítica sobre la idea de la escuela que se presenta a sí misma como un espacio privilegiado, donde las diferencias de clases desaparecen. Sin embargo, la escuela única, laica, gratuita y libre, en realidad, enmascara otra realidad muy distinta. La escuela, comienzan diciendo nuestros autores, tiene un plan conjunto de instruir y educar, a pesar, por un lado, de las especificidades que los diferentes órganos institucionales ofrecen, y por el otro, de los diferentes lugares e individuos. Uno de los elementos clave dentro de la educación es la visión de *movilidad y progreso*⁴⁸, que lleva implícita en el ejercicio de su propia realización: pues cuando se les compara con las que les siguen, las enseñanzas tienen una función claramente preparatoria. Pero según Baudelot y Establet, esta representación es un ideal ya que tiene necesidad de proyectarse de forma simple, y lo hace valiéndose de gráficos o imágenes que lo demuestran mediante la línea de grados y la pirámide escolar. Estos elementos detallan que hay unos determinados grados correspondientes a una edad y a unos conocimientos que requieren un

47 Recuperado de: <<https://www.observatoriofp.com/indicadores-destacados/espana/estudiantes-matriculados-en-fp>> (Consultado el 09/11/2022).

48 “Progresar adecuadamente” o “Necesita mejorar” son algunas de las calificaciones que se usaban en España cuando no se ponía nota numérica. Se integraron en 1981 en la Ley Orgánica Estatuto de Centros Escolares (LOECE), por lo que debían usarse obligatoriamente.

tiempo necesario para ser adquiridos. Así, la escuela queda unificada, se mantiene inmóvil y construye lo que parece ser un orden continuo.

Además, hay una serie de motivos que hacen incuestionable que todos los niños y niñas vayan a la escuela, ya que ésta realiza un ideal de progreso humano y es igualitaria por definición. Y lo es porque el discurso que impone el o la docente es recibido en común y transmitido de la misma manera. Las diferencias, entonces, son reveladoras de dones o aptitudes individuales desiguales. Además, todo programa de reformas sobre la enseñanza, dicen los autores, tiene como objetivo realizar la unidad o hacerla mejorar. Así es como esa representación “ideal” de la escuela sale reforzada.

Los sociólogos franceses proclaman que “hay que acabar con las ideologías de la escuela”⁴⁹ porque suponen el reconocimiento de un “carácter ilusorio, místico y mistificador de las representaciones ideológicas procedentes de la escuela y su necesidad histórica, que tienen la función de presentar las realidades de la escuela, enmascarándolas”⁵⁰. Y lo comparan con la ideología jurídica burguesa, a la que también tildan de hipócrita, ya que, en nombre de “la igualdad y la libertad de los individuos, tiene como contenido real el antagonismo de clases, el monopolio de los medios burgueses y la explotación de los trabajadores libres”⁵¹. Por tanto, terminar con las ideologías de la escuela supone dilapidar las realidades contradictorias.

La unidad de la escuela es una pretenciosa ilusión que se clarifica cuando nos posicionamos en el fin del curso de los estudios mismos, porque la unidad es para los que alcanzan el nivel superior y acceden a la universidad. Así, los grados de primaria y secundaria adquieren sentido, pero sólo porque han sido realizados con ese fin. Para aquellos que no terminaron sus estudios y tuvieron que abandonar (que es la gran mayoría), la escuela no es continua ni unificada; más bien no existen estos conceptos, y sí los conceptos de *discontinuidades radicales*, que son las redes de escolarización distintas y sin comunicación entre sí, orientadas a la enseñanza de un oficio; las actuales formaciones profesionales. La escuela, por lo tanto, peca de clasista y está destinada a una determinada parte de la población originaria de la burguesía y de sus capas intelectuales.

Entonces establecen que, efectivamente, sí hay cierta relación entre la secundaria y la enseñanza superior, pero no la hay entre la enseñanza primaria y la enseñanza profesional. En la actualidad, las formaciones profesionales siguen suponiendo un “salirse del recorrido marcado”, ya que se sigue concibiendo que “lo normal” es acabar los ciclos educativos y seguir esa continuidad. Al entrar en la página web⁵² que especifica los contenidos curriculares de la nueva ley de educación de 2022, las enseñanzas normativas y aceptadas son: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Pero ¿dónde están las formaciones profesionales, los grados medios y

49 Baudelot, C., Establet, R. (1987), *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI, p. 18.

50 *Ibid.*, p. 18.

51 *Ibid.*, p. 19.

52 Recuperado de: <<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos.html>>.

superiores? ¿Y dónde se encuentran los programas de diversificación y de PMAR⁵³? ¿Corresponde esto a otra educación diferente? ¿Es una educación destinada a otro tipo de estudiantes o es simplemente una educación que desemboca en el mercado de trabajo de la producción material, y es de menor valor?

Por esto, los sociólogos reivindican que hay que analizar la escuela desde un punto de vista externo, para ver sus diferentes términos reales, y no desde su punto de vista interno, que es ideal y además es el que gobierna desde el principio su funcionamiento. Su estudio va más allá, pues además de ser examinado desde aquellos para los que la universidad no es un destino ni un fin, porque sencillamente no existe, también aporta datos estadísticos: para empezar el 70% de los niños que fueron escolarizados en Francia en el año 1968 provienen de clase obrera. Entonces, “lo que la ideología nos presenta como excepción o patología, por el contrario, es la regla”⁵⁴. Estas secciones ocultas y minusvaloradas conducen a la producción y a los puestos subalternos de la administración, distribución, circulación o sector servicios.

La distribución porcentual que aportan de estudiantes escolarizados en la “escuela única” demuestra que el 75% de la población abandona a mitad de camino esa educación y concurre a la primaria profesional frente al 25 %, que sigue a la secundaria superior en función de sus “aptitudes” o de los recursos de sus familias. Así es como esas masas son repartidas en dos ramificaciones completamente distintas, las cuales cumplen una doble función: por un lado, aseguran una distribución material, una división de los sujetos en los dos polos de la sociedad, y por otro, aseguran la inculcación de la ideología burguesa. Esta inculcación de la ideología se produce en un doble proceso: por un lado, la exaltación de la ideología burguesa como unificadora y universal, y por otro, el avasallamiento de la ideología proletaria, impidiendo así su desarrollo.

En el segundo capítulo, se inspecciona la existencia de dos redes escolares, entendidas como conjuntos articulados de instituciones educativas: una, que ellos llaman la “primaria profesional” (PP), y otra, la “secundaria superior” (SS). Ambas redes se distinguen por las cualidades de los contenidos, las prácticas y el trabajo escolar que orientan diferenciando los estudiantes hacia el trabajo manual o intelectual. No obstante, “ambas redes constituyen el aparato escolar capitalista, que es un aparato ideológico del estado capitalista”⁵⁵. Y esto contribuye a reproducir relaciones de producción capitalistas y su división de la sociedad en clases para provecho de la clase dominante. Establecer la realidad de estas redes es significativamente sustancial, ya que, por un lado, corroboran su existencia y, por otro lado, dan prueba fehaciente de su actual vigencia.

53 PMAR: Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento alumnado de ESO. Programas impuestos por la LOMCE, que suponen un claro retroceso con respecto a los hasta ahora existentes Programas de Diversificación Curricular, a los que sustituyen. Se organizan en dos cursos académicos implementados en 2º y 3º de la ESO.

54 *Ibid.*, p. 25.

55 *Ibid.*, p. 41.

Los autores introducen que, a nivel general, existe una red primaria profesional caracterizada por la atención hacia los saberes prácticos y tangibles mediante la repetición, pues éstos están orientados al estudio de lo concreto, transmiten nociones básicas y tienden a la globalidad del conocimiento. A esta red primaria, que la constituyen principalmente instituciones de enseñanza técnica, concurren los hijos e hijas de la clase obrera que tienen como destino final las actividades productivas.

A la red secundaria superior, que se caracteriza por una tendencia a la abstracción, a la competitividad y al culto por la individualidad, concurren los hijos e hijas de los sectores burgueses que culminan con una formación de tipo bachillerato. Las diferencias entre redes orientan a los alumnos en sus futuras elecciones, pero se expresan sobre todo en el uso que pueden hacer del lenguaje y de cómo éste se expresa en un tipo especial de pensamiento.

En la PP predomina la tendencia a la construcción de un aprendizaje instrumental del lenguaje, se adquieren competencias lingüísticas simples, que sirven para un uso cotidiano básico. Baudelot y Establet afirman que esta red infantiliza a los alumnos y los orienta hacia trabajos manuales. En la SS, en cambio, el uso del lenguaje se centra en la exposición y en la explicación, lo que conduce al aprendizaje de competencias lingüísticas más elaboradas y complejas, que inciden en su formación hasta el punto de orientar a los estudiantes hacia los estudios de tipo superior, los cuales llevarían a desempeños laborales de características intelectuales.

Para Baudelot y Establet, la escuela transmite la cultura dominante en ambas redes, tanto en la primaria profesional como en la secundaria superior: en la primera, para producir proletarios sometidos; y en la segunda, para orientar hacia la formación de la élite a agentes activos de la división de clases e intérpretes activos de la ideología burguesa. Esta división del sistema escolar en dos redes, que se desempeñan paralelamente, contribuye a sostener la división de la sociedad en dos categorías fundamentales,⁵⁶ la burguesía y el proletariado, así como el dominio de una clase sobre otra.

Es después de la escuela primaria cuando comienzan las diferencias que sirven a la división de las dos redes de escolarización, y que, a su vez, sirven para ocultarlas. Son ramificaciones distintas, comparables a los actuales itinerarios que siguen la formación profesional, los ciclos formativos de grado medio y superior, los cuales son susceptibles de combinarse entre sí y de dar lugar a una multiplicidad de orientaciones. El problema está en que los hechos estadísticos concernientes a la escolarización en la Francia de 1968 dan muestra de que se selecciona, divide y elimina en términos de “rendimiento” y en función del tiempo desarrollado como normal para la obtención de un nivel requerido. De esta forma, se enfrentan casos individuales, con un marco

56 Las cuales hoy ya no podemos seguir haciendo referencia en los mismos términos, pues el cuerpo social ya no está dividido en dos grupos tan definidos y antagónicos, sino que el tejido social es mucho más plural y complejo. Hablaríamos en términos de “preariado” haciendo alusión al economista e investigador Guy Standing, sin eliminar por ello las categorías de “dominantes” y “dominados”.

preestablecido dentro de las instituciones escolares que marca el destino escolar en función de factores sociales (origen económico, geográfico, sexo, etnia) y “elimina así precozmente a los mal orientados”⁵⁷.

Por esto, queda reflejado que las dos redes están ligadas entre sí por estrechas y frágiles pasarelas, haciéndose muy difícil que quienes están dentro de la red primaria profesional puedan ingresar, permanecer y egresar exitosamente de la red secundaria. Pero es precisamente necesario recalcar que no existen otras redes. Si la teoría de las clases sociales es el análisis de los efectos producidos en la sociedad por el mecanismo de la explotación de trabajo, lo mismo sucede con las redes de escolarización. Claramente partidarios del análisis materialista histórico, en sentido marxista, apuntan que el desarrollo de la escolarización burguesa no es más que una clara consecuencia de la historia de la sociedad burguesa. Así “existen dos redes de escolarización opuestas por la división de la sociedad en clases antagónicas, por las exigencias de la explotación del trabajo en la producción, y fuera de ella”⁵⁸. El reagrupamiento de las secciones no define las dos secciones: es su efecto. Y por esto, “no puede haber una tercera red ya que, no existe cada una por su lado, sino que existen una en función de la otra”⁵⁹. Así objetivamente, su existencia queda confirmada: no existe una tercera red, sino que son el resultado del mismo proceso de división social. No ocurriría lo mismo con sus formas de realización cuyas formas de organización se han especializado, y son mucho más oportunas al disimular las dos redes con ayuda de mecanismos de orientación propiamente escolares.

Las redes no se reducen a dos caminos longitudinales paralelos; lo realmente interesante es que la distinción se lleva a cabo en las prácticas cotidianas adoptando la forma de diferencias sistemáticas. Por ejemplo, el programa de PMAR en la actualidad, está materialmente separado de los demás, al igual que los antiguos programas de diversificación o las clases de transición a las que hacen alusión los autores. Aquí radica “el notable ostracismo” afirmarán “por parte de la administración, los maestros y alumnos de las clases de aquellos que son normales hacia los que son separados”⁶⁰. Así, mediante estas redes que se analizan en este tercer apartado, las formas de inculcación de la ideología burguesa toman forma.

Estas clases quedan libres de estar sujetas a programas y disponen de favores especiales, ya que sus alumnas y alumnos no son como la otra red. La PP está dominada por su base y la SS por su fin. Las prácticas de la PP son insistentes y de repetición, y las de la SS de continuidad y progresión. La red PP tiende a “mantener ocupados” a sus integrantes y son eximidos de sus

57 *Ibid.*, p. 83.

58 *Ibid.*, p. 109.

59 *Ibid.*, p. 84.

60 *Ibid.*, p. 115.

obligaciones por ser considerados “nulos”⁶¹ y debido a su mal comportamiento. La red SS se dirige por los ejercicios obligatorios donde son seleccionados por su creatividad y precisión, y deben distinguirse unos de otros. Por último, la red SS profesa el culto al libro, mientras que en la red PP se focaliza en la observación de lo concreto y la lección de las cosas entendida como una visión superficial y simple del conocimiento.

La inculcación sobre la “cultura modélica” a seguir, único modelo de saber y conocimiento que no deja de ser la arbitrariedad cultural sobre la que trabajan Bourdieu y Passeron, también es nombrada y criticada aquí. Pero observarán que claramente el contenido de la enseñanza impartida en la red PP no es considerada cultura originaria, sino que es tratada como un subproducto ideológico derivado y adaptado por la clase dominante y sus aliados. La existencia de esa subcultura ha sido fabricada y deliberada intencionalmente. Esto tiene que ver con la constitución de los grandes manuales de la enseñanza primaria de finales del siglo XIX ya que, el tipo de vocabulario escogido, las expresiones y sus contenidos, establecen “la instrucción necesaria para la promoción de capas laboriosas de la población, mantenidas en sus tareas manuales”⁶².

Para Baudelot y Establet, la escuela es un aparato ideológico del Estado, tal como afirma Althusser: esto significa que es un aparato de lucha al servicio de la burguesía, un instrumento. La diferencia es que, en los demás aparatos de Estado, la lucha se lleva a cabo mediante fuerza organizada como los cuerpos policiales, el ejército y la justicia. Pero este aparato es ante todo ideológico, y la fuerza desempeña un papel secundario. Sin embargo, se trata de un aparato para asentar la ideología dominante. La forma que adopta la lucha hace referencia a un adversario real: el proletariado. Y es que, en la base está el instinto de clase que aparece como *formas reaccionarias* ante la inculcación de la ideología dominante o imposición de la cultura. “Es espontánea”, dicen los autores, “porque nace de la experiencia; es instintiva y no teorizada, algunas veces no expresada y es vista como el resultado de la formación recibida en su contacto con la vida dura. (...) Es la escuela de vida o la escuela de la calle la que se opone a la escuela”⁶³.

Existen pues determinadas *resistencias*, producto de que las clases sometidas desarrollan una conciencia de su propia explotación. Es la experiencia real de ser explotadas y sometidas la que da origen y nutre esta conciencia, y se expresa en una oposición al proceso de escolarización. Pero los sujetos no aceptan acríticamente esta inculcación, sino que la resisten y se oponen. Esta idea de resistencia a la dominación localizada principalmente en la red PP, resulta de los efectos de la conciencia proletaria sometida, no a una explotación económica en la escuela, sino

61 *Ibid.*, p. 125.

62 *Ibid.*, p. 131.

63 *Ibid.*, p. 157.

disciplinaria y de ideología dominante, puesto que los estudiantes de la red PP no son obreros/as sino que están en potencia de serlo.

Estas señales se hacen visibles dentro de la educación de muchas maneras (insubordinación, rebeldía, aburrimiento, falta de motivación). Las más notorias son las que entrañan violencia, además de ser las más temidas por la administración y las y los profesores, pues pueden traer consigo la terrible rebelión que supondría una falta de control total. Algunos testimonios recogidos por Claude Grignon, en sus estudios por colegios de enseñanza técnica, merecen ser mostrados para recalcar en algo relevante más adelante:

Hemos visto muchachos que se comportan con violencia e insultan a los profesores injustos o demasiado duros. Hemos visto incluso alumnos que maltrataban de hecho a un maestro. Al francés correcto exigido por las pruebas de ortografía, los alumnos replican con un lenguaje insultante con una dominante escatológica o sexual, salpicada de términos extraídos del “argot” militar (pichiforme, sembrar su mierda). (...) Los alumnos escupen por todos lados, rompen todo, se orinan sobre los libros, transforman en dinero cualquier cosa.⁶⁴

El desprecio de los profesores hacia éstos y éstas también es manifiesto, ya sea en una forma aristocrática, paternalista o fascistizante (“no tienen cultura”, “pobres muchachillos” o “delincuentes en miniatura”), pero lo realmente revelador es que muestran el miedo que a su vez les causan.

Considerando el punto de vista de los y las estudiantes obreras, pongámonos por un momento en su lugar. De repente los y las profesoras imponen una enseñanza general, la cual ellos y ellas perciben como un elemento lejano y extraño, carente de utilidad y hostil. Precisamente, la inseguridad y frustración que le acarrea esta situación les hace reaccionar con los instintos propios y, naturalmente, “siembran su mierda”. Las formas espontáneas de conciencia proletaria no constituyen la ideología proletaria sino tan sólo, dirán los sociólogos, algunos de sus efectos transportados a otro lugar distinto al que provoca su existencia.

Presentaré un supuesto tomado de la realidad escolar que plantean a modo de ejemplo Baudelot y Establet, como contraprueba para demostrar cómo los contenidos espontáneos que inspiran resistencias salvajes, pueden servir de base a una toma de conciencia real que desemboca en los elementos de un conocimiento objetivo de la sociedad moderna:

(...) supongamos un profesor con conciencia proletaria enseña historia y geografía a partir de los problemas económicos y sociales actuales al mismo tiempo que ofrece una total

64 *Ibid.*, p. 162.

libertad de expresión y discusión a sus alumnos que la utilizan efectivamente. ¿Qué interés encontráis en el estudio de historia y geografía?⁶⁵

Las opiniones muestran que existe algo más que un rechazo negativo, sino que las y los estudiantes operan en una distinción: *lo que no me importa* y *lo que me importa*, que a su vez guarda una clara relación con lo que me va a ser útil y práctico, y aquello para lo que me voy a tener que esforzar y no me va a servir de nada. Tienen conciencia de que la historia se traduce en la política de hoy, o al menos, guarda relación para ser comprendida y va a tener consideraciones prácticas en el futuro; de que esa historia les servirá de arma para el día de mañana. Entonces se argumenta que cuando el sentido profundo de esas resistencias espontáneas es comprendido y guiado por una teoría justa, es posible mostrar “que los obreros tienen necesidad de algunos conceptos para mostrar su lucha, son capaces de reconocer esa necesidad, dominar esos conceptos y esclarecer a través de éstos el sentido de su instinto de clase”⁶⁶. En conclusión, es posible mostrar que ellos y ellas también quieren aprender. Y, por tanto, mostrar que la crítica del sistema educativo, que recoge lo arbitrario de la “cultura legítima” impuesta, no debe conllevar en ningún caso un “anti-intelectualismo” populista o irreflexivo, actualmente muy de moda en ciertos sectores de la ideología neoliberal.

3. Dimensión práctica

3. 1. La educación que vivimos en el contexto actual

Si la intención del presente trabajo es dilucidar si realmente podemos creer en un sistema de enseñanza que formule sujetos autocríticos, emancipados y conscientes de su propio condicionamiento social, familiar y cultural, y hasta qué punto pueden decidir de forma libre y deliberada qué postura quieren adoptar para afrontar su desarrollo profesional y personal, entonces es indispensable comprender los retos ante los que éstos se hallan junto con la situación de la educación española.

Claramente, la educación, al igual que la sociedad, están en continuo cambio y, de hecho, deben adaptarse a los nuevos retos que nos abordan. A excepción del período republicano (1931-1936), la educación durante el siglo pasado y gran parte del anterior utilizó la escuela como institución sumisa de normalización, estrategia de poder de la burguesía y el nacionalismo. El proyecto educativo que encabezó la II República española configuró una escuela laica, mixta,

65 *Ibid.*, p. 169.

66 *Ibid.*, p. 171.

pública y obligatoria donde la actividad de los maestros y maestras se puso en marcha de pueblo en pueblo e incluso de casa por casa con la cultura por estandarte. Estas “misiones pedagógicas” fueron inspiradas en la Institución Libre de Enseñanza, apoyadas en la Constitución y reconociendo el Estado plural, las diferencias lingüísticas y la educación en la igualdad.

La educación durante el Franquismo, en cambio, fue adoctrinadora, sexista y con un marcado carácter ideológico. Ejercía una férrea defensa de los valores católicos en versión nacionalista y, por esto, la Iglesia recuperó el protagonismo en la educación que había perdido con la Segunda República.

Desde el discurso político-institucional, cada modificación legislativa se afirma como un intento de adaptar progresivamente el sistema educativo a las necesidades planteadas en un entorno socioeconómico cambiante. Y así, desde la España de la Transición democrática se han ido incorporando políticas educativas que se diseñan sobre la base de su reconocimiento constitucional como derecho fundamental, en torno una concepción universal de la igualdad de oportunidades (las mismas a las que harían alusión las teorías sociológicas tratadas anteriormente), con el objetivo de alcanzar unas determinadas competencias para todo el alumnado, con independencia de su origen social. Estas propuestas se articulan a través de cuatro pilares básicos: *equidad, eficiencia, excelencia y libertad*, los cuales fundamentan lo que se conoce como “calidad del sistema educativo”.

Podemos apreciar en este breve recorrido por la España del siglo XX cómo la política ha ido modificando su proyecto educativo como un aparato ideológico⁶⁷ al servicio del Estado en el que la educación es la máquina de fabricación de los futuros ciudadanos, moldeados al gusto del tipo de gobierno y el proyecto político que apoye.

Sin embargo, el panorama actual se ha modificado lo suficiente como para que, desde la pedagogía y desde el ámbito mismo de la educación, se demande un cambio en los contenidos y en las formas. Los factores de esta variación son profundos, por lo que afectan de manera esencial a la educación, siendo la globalización y la sociedad del conocimiento los principales elementos a tener en cuenta. Dentro de los rasgos de la época “postmoderna”⁶⁸ que vivimos, podemos destacar que la educación de hoy se enfrenta a:

La alarmante degradación del medio ambiente. La salvaje explotación de los recursos naturales, debida a las imperativas necesidades industriales del capitalismo más agresivo jamás desarrollado. Lo que ha dado paso a una creciente preocupación por dar con una fórmula mágica que posibilite el desarrollo sostenible ecológico en países ricos con larga tradición industrial, que suele ejercer mayor control sobre los recursos y ven peligrar su estructura económica.

67 Althusser, L. (1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, op. cit., p.

68 Tirado, A., Romero, R. (2016), *La clase obrera no va al paraíso*. Madrid: Akal, p. 172.

La extrema difusión e influencia de los medios de comunicación social, la cultura audiovisual creada por el capital privado y la revolución de las TIC. La aparición de las TIC, conocidas también como Tecnologías de Información y Comunicación, se introducen cada día más en las vidas de millones de personas, tanto para la obtención de información como para el ocio, el teletrabajo y las propias gestiones con las administraciones estatales. Ello ha propiciado la propagación de los medios de comunicación social, los cuales son, a su vez, incisivos conformadores de opinión, además de distribuidores de información, la mayoría de las veces adquiridos por grupos empresariales. También la cultura audiovisual oligopólica e internacional⁶⁹ que provee las pantallas de contenidos tóxicos de la industria cultural (música, cines, redes sociales, cine, videojuegos) y muy influyentes para la educación de adolescentes.

Neoliberalismo político, ideológico y económico. Desde la década de los ochenta del pasado siglo, esta ideología económica ha sido hegemónica e incuestionable. Esta hegemonía ha supuesto una pérdida de poder de decisión sobre la economía global por parte de los gobiernos, y un férreo control de las economías y políticas de los países del norte global sobre los llamados países del sur global. Opera como un gran aparato político e ideológico de marcado carácter mercantilista, el cual conduce e interioriza las conductas de los gobernados de tal forma que compitan y se gestionen como “empresarios de sí mismos” naturalizando las lógicas imperativas que funcionan dentro del mercado. Si la escuela es el “lugar donde se forman a las personas” (como dice Bourdieu), entonces el Neoliberalismo tiene gran interés en meterle mano a la educación con la implantación de asignaturas de “Emprendimiento” y “Matemáticas para la empresa”, entre otras.

Relativismo ideológico y moral. El paradigma de razón ilustrada fue cuestionado a favor de un mayor pragmatismo y relativismo ideológico. La racionalidad y la verdad son concebidas como constructos sociales y culturales, al igual que clásicos opuestos como el bien y el mal u hombre y mujer. La falta de certezas absolutas y la incertidumbre caracterizan una época en la que los universalismos son puestos en cuestionamiento continuamente. Los sistemas ideológicos y axiológicos, si bien son constructos sociohistóricos, no tienen el mismo valor, pues los hay unos mejores que otros. Entonces, lo que permite decir qué es bueno y qué es malo varía en función de los puntos de vista individuales o colectivos.

69 Illescas, Jon E. (2019), *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El viejo topo, p. 25.

Los fenómenos migratorios y flujos de personas hacia países más desarrollados económicamente han propiciado transformaciones en la sociología de estos países, emergiendo conflictos y fenómenos de xenofobia, exclusión social, explotación laboral, multiculturalismo, etc. Una pedagogía actual y racional debería tener en cuenta estos factores a la hora de elaborar contenidos y ponerlos en relación con este contexto, además del beneficio y utilidad que esta nueva pedagogía podría suponer ya no sólo para los y las docentes, sino para toda la ciudadanía.

Incremento de tendencias suicidas entre adolescentes. Una clara señal de que vivimos en una sociedad enferma es que los menores se autolesionan e infringen daño, en datos cada vez más preocupantes, además de un notorio ascenso de las tasas de suicidios⁷⁰ de la población.

3. 2. La nueva Ley de Educación de 2022: LOMLOE

La LOMLOE (nueva Ley de Educación española implantada en el curso 2022-2023) creada bajo del gobierno central de coalición de izquierdas por los partidos PSOE-Unidas Podemos, ha establecido una nueva herramienta que demarca los fines de las diferentes etapas de la enseñanza. Los objetivos de estos denominados *perfiles de salida* son “identificar y definir, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo”⁷¹. Parece ser que esta nueva inclusión pretende asemejar coherencias con respecto a las políticas educativas análogas europeas, las cuales nos facilitarían en un futuro abrir nuevas vías de comunicación profesional y laboral.

Los retos y desafíos globales del siglo XXI junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030⁷² (adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015) serán afrontados por el alumnado que supere la enseñanza básica y, además, logre dar sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones que son considerados “problemas reales de la vida cotidiana”.

Ahora bien, si nos detenemos en algunos de estos principios y fines (tomaré algunos como ejemplo y será suficiente para mostrar las incongruencias), observamos que, en consecuencia, a la ya llevada a cabo supresión de las asignaturas de “Ética” y “Filosofía” en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se ha implementado una nueva materia: “Educación en Valores Cívicos

70 Recuperado de: <<https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>> (Consultado el 11/11/2022).

71 Recuperado de: <<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/perfil-salida.html>> (Consultado el 07/11/2022).

72 Recuperado de: <<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>> (Consultado el 04/11/2022).

y Éticos”. Se pretende que, mediante los tres bloques de saberes básicos (“Autoconocimiento y Autonomía moral”, “Sociedad, justicia y democracia” y, por último, “Desarrollo sostenible y ética ambiental”) que comprenderían entre 1,5 y 3 horas semanales en un curso lectivo a lo largo de toda la ESO, se dominen y adquieran destrezas como las siguientes:

Desarrollar una *actitud responsable* a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.

Desarrollar un *espíritu crítico*, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.

Analizar de *manera crítica* y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un *uso ético* y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.

Desde luego que, si se quisiera conformar un pensamiento crítico y una actitud responsable que potenciara la adherencia de nuevas destrezas sujetas al aprendizaje de materias como la digitalización, el uso de nuevas tecnologías, robótica y programación o el emprendimiento, ésta no es una estrategia coherente con los objetivos previamente señalados, pues, se pretende hacer creer que la didáctica de la Filosofía no es adecuada para la madurez intelectual del alumnado cuando, por otro lado, se le está exigiendo que sean los nuevos aliados y aliadas de Greta Thunberg.

¿De dónde sacamos tiempo para la explicación de conceptos políticos básicos y el funcionamiento de los sistemas estatales para que los y las estudiantes logren situarse como sujetos autónomos? ¿Cómo lograr el agenciamiento o la autoconciencia de clase sin proporcionar unas teorías sociológicas básicas? ¿Cómo lograr un punto de vista crítico sin un cuestionamiento del sistema económico imperante actual causante de la desastrosa degradación del medioambiente que quieren combatir? ¿Qué hacer para llamar su atención frente a una industria cultural dominante que cubre de supuesto “entretenimiento” los asuntos verdaderamente importantes que afectan al ser humano, y evitar tocar temas que puedan dividir al público? Más bien supone adquirir una conciencia acerca de la problemática sin querer lograr una verdadera solución de cambio por parte de *sujetos-agentes*.

Parece ser que, hoy en día, nos encontramos ante una encrucijada: es una situación difícil en la que el simplismo de los medios y de los agentes políticos no contribuye a superar las dificultades del sistema educativo tanto internas como externas. Internas porque los mismos centros en calidad de organización burocrática frenan cualquier iniciativa que se salga de la norma autonómica o estatal; y externa, por las altas expectativas que la sociedad tiene puesta en la enseñanza. Por un lado, se pide que se inculquen valores como esfuerzo y tolerancia cuando vivimos en un mundo donde la cultura dominante es publicidad disfrazada de videoclips o cine; pero, por otro lado, se reclama que la educación es un espacio social en el que participamos todos y todas, y que debemos construir desde una perspectiva crítica.

Teniendo en cuenta la relación del suicidio en adolescentes con el nivel de renta familiar queda claro que, en los hogares con rentas más bajas tienen menos recursos culturales y económicos para tratar de ayudar a los adolescentes. Aquí se infiera cierta responsabilidad política por parte del profesorado y la institución educativa. La neutralidad también es una decisión y una actitud elegida, y la pasividad política en la sociedad de masas es una característica más que está presente en adultos y jóvenes. Por un lado se reclama al sistema educativo que sea realista y prepare a los estudiantes para una vida profesional con idealismos transformadores, y por otro, se les achaca tener una actitud conformista frente a desafíos políticos y sociales, que es lo que se encarga de impregnar la industria cultural: productos culturales con mensajes hedonistas y vacíos ¿Cómo vamos a culpar a las y los adolescentes por su actitud pasiva si están inmersos en un panorama en el que la transmisión de los discursos son divergentes y están enfrentados entre sí?

Optar por un modelo educativo más humanista, cercano y bidireccional nos haría entender las necesidades de nuestro plural alumnado. Facilitar conocimientos que resulten de utilidad, pero sin olvidar que tenemos la responsabilidad y la exigencia de enseñar a cuestionar, a pensar y a dialogar esos pretendidos saberes, para no caer en el arbitrario cultural dominante. Para ello, es imprescindible que la educación (en el sentido marxista de pedagogía racional aquí tratado) sea bidireccional, y preguntar a nuestras y nuestros estudiantes cómo se sienten con respecto a las exigencias que se les presentan, porque este trabajo ya ha dejado de claro manifiesto que la libertad y libre elección sólo se producen desde la toma de conciencia del propio posicionamiento social. Ésta es una manera de entender y empatizar con estudiantes que requieren más atenciones: acercarnos sin miedo y sin juicios de valor, con apertura al entendimiento del otro y predisposición a la autocrítica.

La labor de los sociólogos marxistas del siglo pasado es incuestionable y supone un gran avance y mejoría para la institución de la enseñanza, pues efectivamente, a grandes rasgos así sigue funcionando la escuela de hoy. Podemos seguir apreciando que, como casi siempre, las conductas problemáticas vienen asociadas a un determinado sector social más marginal y abocado

a condiciones de vida de delicada situación. Se nos olvida que la escuela, el instituto y la universidad son espacios sociales en los que se “socializa”, y esto implica aprender a relacionarnos, adquirir consciencia de sí mismo, pero también del “otro/a”, además de las muchas experiencias de un gran calado que se llevan a cabo en la vida de cualquier persona.

La experiencia de ir a la escuela, al instituto o a la Universidad, nos cambia la vida de forma radical porque nos va a posicionar en la sociedad como sujetos de forma inexorable. La educación no debe resolver los problemas contextuales individuales ni generales, que es algo de lo que también se peca en exceso. Como docentes tenemos nuestros deberes y obligaciones, pero también nuestras limitaciones como seres humanos. Al medio educativo no se le puede poner el peso de la esperanza de la transformación social del mañana, y más sin medios objetivos para que las y los estudiantes lo consigan. Estos perfiles de salida resultan “naïfs” sin esos medios, y contradictorios con respecto a las nuevas adhesiones didácticas como las asignaturas de emprendimiento y digitalización, que apuntan claramente hacia otras direcciones si no van acompañadas de disciplinas de humanidades y ciencias sociales.

Pero es palpable el miedo a introducir ciertos contenidos de índole pragmático en la educación secundaria obligatoria. Por poner algunos ejemplos: llevar a cabo la tarea de realizar una declaración de la renta (algo a lo que todos y todas las ciudadanas nos enfrentamos el día de mañana), tramitar ayudas o subvenciones estatales, el procedimiento de unas elecciones democráticas y su funcionamiento, poner reclamaciones a los consiguientes departamentos, mis derechos y obligaciones como ciudadana, cómo funciona la seguridad social, aprender a leer un contrato laboral, un estatuto de trabajadores, qué es un sindicato y para qué sirve, conceptos sobre derecho laboral, y un largo etc. No se incluyen estos conocimientos porque esto supondría quizás una peligrosa arma de conocimiento de grupos oprimidos contra grupos privilegiados, los cuales en el futuro recurrirán a su bagaje familiar, cultural o económico para resolver cualquier tipo de duda al respecto de esto. No querer incluir esta información en los currículos oficiales muestra la falta de compromiso político por parte de la educación, y deja en evidencia cómo ésta perpetúa la reproducción social.

4. Conclusiones

En este último apartado retomaré algunas cuestiones claves en relación con lo que ya comenté en la introducción. Comenzaré con mi propio posicionamiento y algunas consideraciones autobiográficas para señalar a las mismas teorías sociológicas de la educación, que aquí se vierten. Para ello, emularé el estilo socio-biográfico del filósofo francés Didier

Eribon⁷³ con el que guardo algunas analogías vitales. He adoptado esta visión porque creo que los testimonios aportan trascendencia a los argumentos, y al final, ¿qué filosofía o idea no está basada en la experiencia o relación personal con el entorno?

Y es que la lectura y redacción de este trabajo me han llevado a momentos de emoción, angustia y dolor, pero también de alivio. Por todo ello, me siento atravesada por cada concepto, pero también agradecida de poder ser reconocida y pronunciar me como estudiante no privilegiada ni heredera de ninguna cultura dominante. Afirmino con orgullo que cada análisis teórico aquí descrito me ha desgarrado, porque no ha habido lectura, ni trabajo, que no haya sido leído, ni escrito con sudor y lágrimas a lo largo de toda mi vida estudiantil.

Para ello, tengo que reseñar dos libros de gran calado personal: *Chavs. La demonización de la clase obrera* de Owen Jones y *La clase obrera no va al paraíso* de Arantxa Tirado y Nega. Estos estudios, publicados en 2011 y en 2016 respectivamente, han abierto un halo de luz y esperanza para todas y todos aquellos que vivimos lo que se describe en los mismos: la dificultad añadida y oculta de pertenecer a una familia pobre en la que ningún miembro ha tenido contacto con la cultura o no terminaron apenas los estudios primarios y, por esto, en algunos casos no se le otorga ningún valor a la educación, sino más bien al contrario, se la percibe como algo extraño o como una amenaza, además de todas las disociaciones que todo este proceso conlleva.

Declaro esto a sabiendas de que mi testimonio y mi palabra tienen un valor de poca relevancia por ser una estudiante con un expediente académico lejos de ser brillante. Sí que, en cambio, podría ser recordada por ser quizás una de las estudiantes que más años ha estado matriculada en el grado de filosofía de la Universidad de Zaragoza y que, probablemente, más promociones de estudiantes hayan conocido. No puedo tampoco obviar que conocí a algún compañero y compañeras de grado por los cuales siento gran admiración y nos reconocimos de orígenes similares; ellos y ellas con mejores calificaciones y expedientes mucho más destacables. Dicho esto, no quiero excusarme y menos todavía, sin recalcar que el esfuerzo constante da sus frutos.

Yo, que siempre me he sentido en una situación completamente atípica, sin respaldos (salvo el de algún profesor o profesora que tuve la suerte de encontrar) y continuamente disociada, dudosa de entender a qué mundo correspondo, avergonzada por pretender lo que no soy, haciendo esfuerzos que no eran comparables con los del resto de estudiantes, tragando con las injusticias del sistema educativo y sus becas, siempre trabajando a la vez que estudiando para poder subsistir; he sufrido las consecuencias del hecho de que, efectivamente, la educación está basada sobre la injusta desigualdad socioeconómica, y que además, ella misma incurre en expulsar sin consideración los sujetos que muestren inflexibilidad a su adaptación.

73 Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2018/05/15/babelia/1526383950_588797.html> (Consultado el 12/11/2022). Interesante entrevista realizada a Didier Eribon en El país, mayo de 2018.

Para ponerlo en palabras técnicas y sin caer en sentimentalismos, me remitiré a dar información de forma concisa: madre emigrante del sur explotada en el campo desde la infancia sin haber asistido a la escuela, simplemente habiendo recibido clases para aprender a leer y escribir, y sin apenas socialización, que comienza a trabajar en la juventud; padre con estudios primarios pero que comienza a trabajar desde la adolescencia; hermanos, primos y primas que apenas alcanzan el graduado escolar y comienzan a trabajar en cualquier puesto de trabajo sin cualificación. Sin familiarización de hábito de estudio⁷⁴ y sin ni siquiera un espacio para poder realizar los deberes, alcanzo (sorprendentemente) los niveles de primaria y secundaria. La inexistencia de inteligencia emocional, la falta de comunicación, el alcoholismo, la adicción al juego y la drogadicción están presentes entre mis familiares. Pero no es algo inusual, es lo propio del barrio y del entorno en el que vivo; es lo que hacen la mayoría de mis vecinos y vecinas tanto adultos como adolescentes: es nuestro lenguaje, el lenguaje de la evasión y la violencia.

Es curioso porque hasta yo misma he ofrecido las resistencias espontáneas de las que hablan los sociólogos C. Baudelot y R. Establet y, de hecho, añadiría que son imitadas, porque lo normal entre el alumnado de ese estrato social es reírse o ridiculizar aquello que captan como pretencioso y alejado de su realidad. Y además, si quieres aprender y acercarte a la enseñanza, hay riesgo a ser señalada o cuestionada por aquellos estudiantes que boicotean la clase y no muestran respeto o interés por los contenidos.

En un momento dado, el capital económico cambia en mi familia y soy (por suerte) llevada a una psicóloga debido a mis comportamientos rebeldes e inusuales. Aquí soy “diagnosticada” como alumna de altas capacidades, lo cual me convierte en poseedora del *don* y de las capacidades *innatas* de las que P. Bourdieu y J. C. Passeron tanto reniegan. Aquí comienza mi primera deslealtad, y es que, a pesar de reconocerme partidaria de las tesis de la reproducción, reconozco mi facilidad y cercanía para la lectura, la escritura y la música, sin ningún acercamiento previo por parte de nadie. Con lo cual, yo mismo incurriría en una traición hacia mi propia ideología, la cual estaría alineada en contra del “planteamiento incrustado en la conciencia colectiva funcionalista liberal”⁷⁵, que defiende un sistema educacional igualitario en el que la posición social no se da por filiación hereditaria, sino por mérito y cualificación, y la educación, es el medio por el cual conseguirlos. Este acceso a la educación dependerá de las preferencias y capacidades intelectuales, las cuales, bajo este supuesto, son distribuidas por el azar.

Continuando con mi historia, se me lleva a terapia para alejarme de la educación porque se advierte desde mi entorno familiar que se me está “comiendo la cabeza”. El negocio de hostelería familiar apremia, y quieren que arrime el hombro y esté más presente, algo a lo que yo me niego

74 Tirado, A., Romero, R. (2016), *La clase obrera no va al paraíso*, op. cit., p. 127.

75 *Ibid.*, p. 119.

rotundamente. En este caso, llevo a cabo la *traición de la becario*⁷⁶, como diría el gran Gramsci, porque me alejo del destino marcado despertando sentimientos encontrados entre miembros de mi familia, los cuales me lanzan comentarios hirientes por desafiar lo que era una honrada salida laboral. Pues según intuyo, esto les hace sentirse cuestionados y menospreciados por osar a un futuro prometedor proyectando una carrera universitaria. Así pues, mi traición es doble porque va en ambas direcciones: hacia mi familia, clase, *habitus* o TP primario, y hacia mi propia ideología, pues hago apología meritocrática sin intención. Mi utopía de movilidad social puede conducirme a la corroboración del engañoso “sí se puede ascender en el ascensor social”, lo cual, legitimaría el discurso de dominación, y a su vez, constituiría la excepción que confirma la regla. Añadámosle la presión y la coerción involuntaria que lleva una elección de estas magnitudes en un contexto así: la continua examinación de mi propia vocación, la auto presión infringida, la coerción⁷⁷ involuntaria por no “perder el tiempo” en otras actividades productivas, etc.

Con todo esto, quiero dejar entrever cómo efectivamente, el capital económico no es lo único que resulta determinante en la educación, sino que también está completamente condicionado por ese importante bagaje cultural que posibilita un apoyo, comprensión y soporte del que yo no he podido salir beneficiada en mi vida, sino más bien he sido claramente perjudicada.

Dejando a un lado la falta de reconocimiento y volviendo a la situación de la educación española, pondré de manifiesto algunos datos que sacan a relucir la cruda realidad. Y es que, como hemos visto, el sistema educativo constituye una carrera de obstáculos en la que muy pocos de los que provengan de un hogar proletario podrán llegar a la ansiada meta llamada Universidad pública. Al propio Ministerio de Educación no le queda más que reconocer esta realidad en el informe “¿Universidad sin clases?” elaborado por varios especialistas por encargo del Ministerio, en el que podemos leer que:

el acceso y el logro académico en la educación secundaria y universitaria guardan una estrecha relación con la ocupación y el nivel educativo de los padres y las madres (...). El logro educativo es superior entre los estudiantes cuyos padres son trabajadores no manuales, y entre aquellos cuyos progenitores cuentan con estudios universitarios.⁷⁸

Y los datos que aparecen en dicho informe, provenientes de la encuesta internacional Eurostudent IV, son de lo más elocuentes: casi el 74% de los estudiantes universitarios

76 *Ibid.*, p. 134

77 *Ibid.*, p. 126.

78 Recuperado de: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/universidad-sin-clases-condiciones-de-vida-de-los-estudiantes-universitarios-en-espana-eurostudent-iv/universidad-espana/14909>> (Consultado el 09/11/2022).

españoles son hijos de profesionales de nivel medio-alto, mientras que solo el 26,9 % son hijos de trabajadores manuales.

Con estos datos puestos sobre la mesa, los alumnos y alumnas del Máster de formación de profesorado deberíamos, sin excepción alguna, estudiar y profundizar acerca de las teorías de la reproducción social para obtener una contundente concienciación sobre las estructuras hegemónicas que se perpetúan en el tiempo desde la educación más temprana. Al igual que ya se están comenzando a introducir materias de igualdad de género o pensamiento postcolonial para erradicar conductas estigmatizantes, ¿por qué no sucede lo mismo con los grupos de clase social clásicamente denominada como “obrero o pobre”? De otra manera, en una sociedad de consumo, en la que la adquisición de innumerables bienes y objetos es una obsesión, no ser un consumista integral acarrea sus consecuencias, como el estigma de pobreza. El concepto de pobreza no es únicamente una serie de incomodidades, carencias y sufrimiento físico, también es una condición social y psicológica que acarrea exclusión.

A esto tengo una posible respuesta gracias al reciente estudio que hace el periodista británico y activista político Owen Jones, en el cual subraya que esta clase se ha convertido en objeto de escarnio y miedo debido a la demonización por parte de los medios de comunicación⁷⁹ y las campañas políticas iniciadas en la década de los 70, lideradas por políticos y políticas dirigentes como Margaret Thatcher, Tony Blair y David Cameron hasta la actualidad. El experimento “thatcherista” que forjó la sociedad en la que hoy vivimos, creó una fuerte ofensiva contra las comunidades, industrias, valores e instituciones obreras y, en consecuencia, ser de clase obrera ya no era algo de lo que estar orgullosa. El objetivo de ésta fue en palabras de Jones “evitar que pensáramos en términos de clase puesto que es un concepto comunista”⁸⁰. Thatcher quería básicamente acabar con la idea de que la gente podía mejorar su vida por medio de la acción colectiva más que por el individualismo, el esfuerzo y enriquecimiento personal, mediante declaraciones como: “No existe una cosa llamada sociedad. Existen hombres y mujeres individuales, y hay familias”⁸¹. ¿Nos suena de algo? Parece ser un discurso muy contemporáneo que nos empuja a pensar en nuestros problemas como algo de lo que nos debemos ocupar bajo nuestra única y exclusiva responsabilidad.

Curiosamente este libro fue escrito, explica el autor, porque en una cena amigos y amigas alguien hizo una broma injuriosa sobre la gente “choni” y “cani” (el equivalente a *chavs* en España) que va a comprar determinadas prendas de ropa a un sitio de poco gusto y estilo, y todos y todas ríen a carcajadas sobre lo ridícula que esta clase de personas pueden llegar a ser. El periodista señala que la gente que participaba de la cena pertenecía a diferentes etnias, había igualdad de sexos, amplias orientaciones sexuales, y además de compartir un ámbito cultural de mente abierta, todas y todos se

79 La acuñación del término peyorativo y ofensivo *chavs* está presente en diferentes programas de la televisión británica o series de televisión.

80 Jones, O. (2013), *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing, p. 65.

81 *Ibidem*.

situaban en un pensamiento político de izquierdas. ¿Por qué entonces nadie se inmutó ante el chiste de tintes despectivos? ¿Por qué el odio a los grupos de clase trabajadora y sin cualificación ni estudios se ha vuelto tan aceptable socialmente? ¿Por qué se permite esta discriminación?

Son varios los elementos distintivos e identitarios sobre los que identificar a un *chavs* o a una *choni*: desde el lenguaje, la vestimenta, la música que escucha, los sucesos que relata o la realidad en la que vive y le rodea. Bernstein⁸² identifica dos códigos⁸³ lingüísticos: uno restringido o público, y otro elaborado y formal. La clase obrera utiliza el primero, determinado por uso de oraciones cortas y gramaticalmente simple. Éste alberga significados inherentes que no necesitan hacerse explícitos en la comunicación, ya que se dan en experiencias vitales de esta clase social. Las clases medias y altas utilizan un código elaborado, con oraciones estructuradas de forma más compleja; algo que se traduce en una riqueza léxica superior. La imposición del código dominante en la escuela no se produce únicamente sobre la base de que ésta utilice el código elaborado y superior, también se produce marginación lingüística cuando aparecen códigos sencillamente distintos⁸⁴ y por ello, son discriminados. ¿Y qué otra alternativa nos queda? ¿Crear dos escuelas con dos redes y dos lenguajes distintos? ¿Es posible una educación que resista a la reproducción? ¿Es posible la emancipación en el presente panorama educativo? Está claro que, diferenciando o creando nuevas redes de escolarización o formación académica la brecha se ampliaría cada vez más, porque si algo considero de vital importancia, es evitar la segregación en las escuelas públicas, concertadas o privadas (en esta última es una auténtica fantasía) en la medida en que se pueda, porque será uno de los pocos espacios en los que los individuos de diferentes estratificaciones sociales se verán obligados a relacionarse las unas con los otros.

En el informe PISA del año 2015 que redactó el Ministerio de Educación español, se afirma que “el efecto del índice social, económico y cultural es, por tanto, un factor para tener en cuenta en la interpretación de los resultados”⁸⁵. Por otro lado, en el temario de “Sociología” del Máster, se nos mostró que existen actualmente perspectivas duales, a pesar de la reproducción, con un creciente número de estudios sobre el impacto en la mejora de resultados de la colaboración: escuela-familia-

82 Basil Bernstein es un sociólogo inglés cuyas repercusiones en el pensamiento pedagógico contemporáneo han realizado importantes aportaciones a la Sociología de la educación. De la teoría bernsteiniana de los códigos ha gozado de especial preeminencia el estudio de éstos en la vida escolar. La lengua puede llegar a ser la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales menos favorecidos. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un papel importante de control sobre los alumnos, y les transmite valores y usos lingüísticos dominantes, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto.

83 *Ibid.*, p. 124-125.

84 Ese universo de la miseria también posee su lenguaje, y éste se encuentra presente en *Los miserables*, en personajes como Babet, Tragamar o Gavroche. Incluso, el asunto del argot de los miserables ocupa varios capítulos (libro séptimo de la cuarta parte) donde Victor Hugo se pregunta: “¿Y qué es el caló? Es todo a la vez; nación e idioma; es el robo bajo dos especies: pueblo y lengua”, reflexiona Hugo. En otra ocasión: “El caló es el verbo hecho presidiario”. Hugo, V. (2005), *Los miserables*. Madrid: Random house.

85 Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c> (Consultado el 07/11/2022).

comunidad. Los mismos avalan la capacidad de transformación de los sujetos y aseguran que la educación puede ser una herramienta de este proceso de transformación. Por ejemplo, el proyecto INCLUD-ED⁸⁶ recogía aquellas Actuaciones Educativas de Éxito que promovían el éxito escolar y la mejora de la convivencia, con un gran impacto en alumnado desfavorecido. Mediante estas alternativas presentadas en clase, se nos asegura, que se ha demostrado que mejoran el aprendizaje, el rendimiento del alumnado y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa en el centro, además de conducir a la eficiencia y equidad (una terminología muy apropiada para una educación que resulta ser esencialmente mercantilista).

Parece ser que, lentamente, las personas más desfavorecidas van apareciendo por las universidades españolas, y los índices de escolaridad van mejorando. Pero esto no es razón suficiente para dar legitimidad y credibilidad a una enseñanza basada en la injusticia social que diversifica y segrega. Los datos estadísticos que otorgan una leve esperanza a que éste es un modelo de sistema educativo a seguir, deben ser puestos en tela de juicio porque muchas veces encontramos serias contradicciones. Y, menos aún, la inserción de nuevas asignaturas o contenidos que atienden única y exclusivamente a una imperiosa necesidad de introducir a los estudiantes en el mercado de la tecnología y el mundo empresarial más agresivo de la historia, que lo único que está consiguiendo es arrasar con los recursos naturales y arrojarnos a un horizonte desolador, donde el consumismo sin medida es aliado de la descarnada publicidad. Y seguir pretendiendo, además, que estas y estos estudiantes van a saber afrontar los retos del futuro con los problemas de desigualdad y reproducción de hace 50 años, pero con mayor urgencia que nunca y agravados. Eso sí, dejemos que las pocas asignaturas de contenido crítico y social que podamos enseñar, ya ni siquiera sean instruidas en los estudiantes de educación primaria ni secundaria. Ahora, cada vez son menos los no herederos y herederas que tendrán la oportunidad de hacerse libres a través de la toma de conciencia de su propio posicionamiento social.

5. Bibliografía

- Althusser, L. (1970), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín: Quinto sol.
- Baudelot, C., Establet, R. (1987), *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

86 Recuperado de: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E> > (Consultado el 07/11/2022).

- Carles, P. (2001), *La sociología es un deporte de combate*. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=la+sociol%C3%Ada+es+un+deporte+de+combate.
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Hugo, V. (2005), *Los miserables*. Madrid: Random house.
- Illescas, Jon E. (2019), *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El viejo topo.
- Jones, O. (2013), *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Tirado, A., Romero, R. (2016), *La clase obrera no va al paraíso*. Madrid: Akal.
- VV. AA. (2007), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.