

**POLITICA,
IGUALDAD
SOCIAL
Y
EDUCACION**

**Textos seleccionados
de Sociología de la
Educación (I)**

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**Libros de bolsillo de la
Revista de Educación**



La edición de este libro ha corrido a cargo del Equipo de Estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica integrado por:

Gonzalo Junoy, Director

Germán Gómez

Enrique Guerrero

Inmaculada Martín-Caro

María Luisa Robles

Política, igualdad social y educación

Política, igualdad social y educación

Textos seleccionados de Sociología
de la Educación

1978



LIBROS DE BOLSILLO
DE LA REVISTA DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SECRETARIA GENERAL TECNICA

REVISADO Y APROBADO POR EL
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
Y TECNOLÓGICAS (CONICET)
EN EL AÑO 1978
CONICET - MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SECRETARIA GENERAL TECNICA

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Imprime: Artes Gráficas Benzal. Virtudes, 7. Madrid-3
Depósito legal: M. 27.273.—1978
ISBN: 84-369-0624-1
Impreso en España. Printed in Spain

INDICE

Introducción. Germán Gómez Orfanel	9
Las funciones liberalizadoras e igualadoras de la enseñanza: Una perspectiva general. Remi Clignet	27
Educación e Igualdad. Raymond Boudon	55
Educación y Movilidad Social. John P. Neelsen	77
Escuela y Movilidad Social. Wolfgang Einsiedler	105
Educación, Selección y Titulación. Hartmut Titze	135
Estado y Escuela. Clemens Menze	165
Educación y Desarrollo político. James S. Coleman	187
La Educación: ¿Un obstáculo para el desarrollo? Anotaciones sobre las funciones políticas de la educación en Asia y Africa. Theodor Hanf, Karl Ammann y otros	225
Reproducción cultural y reproducción social. Pierre Bourdieu	257

INTRODUCCION

GERMAN GOMEZ ORFANEL

Nuestra intención al dedicar dos volúmenes de la Colección de Libros de Bolsillo de la Revista de Educación a cuestiones de Sociología de la Educación ha sido la de ofrecer al lector español un conjunto de textos que le permitan conocer algunos de los principales enfoques y corrientes de pensamiento predominantes en este campo de la investigación educativa.

En este primer volumen, y bajo el título de **Política, Igualdad Social y Educación**, reunimos nueve textos de autores de diferentes nacionalidades y cuyos intereses ideológicos no son coincidentes.

Nuestro propósito ha sido subrayar, por una parte, las interconexiones existentes entre las estructuras político-ideológicas y la configuración que adoptan los sistemas educativos, y señalar además las contradicciones que han acompañado a los intentos de compensar las desigualdades sociales por medio de un tratamiento educativo que se presenta como formalmente igualitario (*).

(*) Tres de los textos que reproducimos en este volumen (los firmados por R. Clignet, J. Neelsen y Theodor Hanf y colaboradores) fueron presentados a un coloquio sobre Educación y Política, celebrado en Friburgo en febrero de 1973 y organizado por el Arnold-Bergstraesser-Institut de dicha ciudad y el German Institute for International Educational Research de Francfort, siendo reproducidos posteriormente por la «Comparative Education Review» en el número correspondiente al mes de febrero de 1975. Los artículos de H. Titze, W. Einsiedler y C. Menze proceden, respectivamente, de las revistas «Die Deutsche Schule», «Pädagogische Rundschau» y «Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik». El trabajo de R. Boudon fue publicado en la revista francesa «Orientations», y el de P. Bourdieu ha sido reproducido en el volumen colectivo editado por Richard Brown, y titulado «Knowledge, Education and Cultural Change» (Londres, 1973).

LA EVOLUCION DE LAS IDEAS SOBRE LA IGUALDAD

Si la Revolución Francesa ha constituido sin duda alguna un proceso imprescindible para la comprensión del mundo contemporáneo, parece lógico aludir a la aportación de uno de los pensadores que, situado en dicho marco histórico, más ha contribuido a la configuración de los sistemas educativos modernos; nos referimos a Condorcet, autor del famoso «Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública», presentado a la Asamblea Nacional francesa el 20 y 21 de abril de 1792, y de diversas Memorias sobre la Instrucción Pública, aparecidas en 1790 y 1791.

Condorcet considera a la educación, y en esto aparece como precursor de tendencias ideológicas posteriores, como instrumento en cierta medida compensador y equilibrador de las desigualdades naturales.

«Hay todavía otra desigualdad, de la que el único remedio puede ser una instrucción igualmente repartida. Cuando la ley ha hecho a todos los hombres iguales, la única distinción que los separa es la que nace de su educación... El deber de la sociedad, relativamente, a la obligación de extender de hecho todo lo posible la igualdad de los derechos, consiste pues, en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes de hombre, de padre de familia y de ciudadano» (1).

Afirmando por otro lado que el primer fin de una instrucción nacional... es «asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funcio-

(1) Primera Memoria, en Condorcet, «Escritos pedagógicos», Madrid, 1922, páginas 17-18.

nes sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la Naturaleza y para establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley» (2).

La educación vendría a ocupar una posición intermedia entre la proclamación de las igualdades formales, igualdad ante la ley y ausencia de discriminación, y las desigualdades reales en riqueza, poder, prestigio, etc. Paulatinamente irían aumentando las demandas de educación, la realización efectiva del derecho a la educación y se solicitaría la intervención del Estado en el campo de la enseñanza.

Recordemos que una de las características y constantes del pensamiento liberal ha sido su insistencia en distinguir entre las categorías de público y privado, entre lo político y lo económico, entre Estado y Sociedad en suma, lo cual es decisivo para la comprensión del origen y evolución de la sociedad burguesa. Lo político tendería a concentrarse en torno a la noción de Estado, el cual constituiría el ámbito para el desarrollo de las fuerzas sociales y económicas. El Estado, organización artificial destinada a garantizar la libertad, la propiedad y la seguridad de los ciudadanos, establecería a través de la legislación (emanada, no se olvide, de los órganos representantes del conjunto de los ciudadanos) las reglas que encauzaran y protegieran el ejercicio de tales derechos. La intervención estatal en la vida económica sería mínima, quedando ésta sometida a los pactos entre los propietarios de los medios de producción y los asalariados.

La fundamentación filosófica e ideológica de la intervención estatal en sectores como el educativo, podría asociarse con la concepción hegeliana de las relaciones entre Sociedad y Estado.

Hegel (y pedimos disculpas por la simplificación de su pensamiento) consideraría a la sociedad burguesa como

(2) Informe, en op. cit., págs. 127-128.

el «sistema de las necesidades» (System der Bedürfnisse), en cuyo marco los individuos en cuanto personas privadas actúan, teniendo por fin particular su propio interés y ofreciendo la imagen de la oposición de los intereses de unos individuos frente a otros. Para evitar la autodestrucción de la sociedad y superar el egoísmo de los individuos, el Estado se presentaría como el Principio de lo General, que transporta a la Sociedad hacia la Objetividad, Verdad y Eticidad, como Organismo que por su propia naturaleza no puede tener ningún interés particular.

«Frente a las esferas del derecho y del bienestar privados, de la familia y de la sociedad civil..., el Estado... es el poder superior al cual están subordinados y dependientes las leyes e intereses de esas esferas. Su fin es el interés general como tal y en esto radica la conservación de los intereses particulares» (3).

En las sociedades preindustriales, las instituciones educativas se dedicaban a la educación de una élite, así como a la conservación y desarrollo de las tradiciones culturales. La educación recibida estaba determinada por la posición socioeconómica, y el sistema educativo ni constituía un factor de innovación cultural ni tampoco un cauce de movilidad social y laboral generalizada.

Las necesidades del progreso técnico y de la revolución industrial fueron determinando la sustitución de una educación unitaria y elitista por otra caracterizada por un número mayor de destinatarios que permitiera formar la fuerza laboral que se precisaba. Se pensaba que todo el mundo debería poseer unos conocimientos mínimos que le permitiesen dominar una técnica o ejercer algún oficio. La educación va siendo considerada como un medio de producción; no es ya una actividad para el ocio, sino medio para formar hombres adaptados y útiles.

La cultura del industrialismo y su demanda de expertos obligan a la enseñanza a organizarse en un complejo de escuelas e instituciones con objetivos más o menos espe-

(3) G. F. Hegel: «Filosofía del Derecho», Editorial Claridad, Buenos Aires, 1968, págs. 215 y sigs.

cializados. Las funciones económicas de la educación irán exigiendo que la enseñanza secundaria y superior se basen en una enseñanza primaria general o cuasi general.

El sistema educativo tendrá como objetivos:

- La enseñanza de una «cultura general».
- El permitir la adquisición de automatismos elementales (como lengua, lectura, escritura, cálculo).
- La preparación para las profesiones, bien a un nivel elevado (enseñanza superior) o intermedio (enseñanza profesional) (4).

Durante siglos la capacidad de poder leer y escribir fue privilegio de una minoría, basta pensar que incluso a mediados del siglo XVIII no más de un 10 % de la población mundial podía hacerlo. A partir sobre todo de comienzos del siglo XIX, la necesidad de los diversos países de adaptarse a las consecuencias políticas y económicas de la industrialización, determinó que se empezara a considerar el desarrollo y extensión de la educación como factor decisivo para la modernización y el cambio. Se puede establecer una relación entre la expansión educativa por un lado y el crecimiento económico y el desarrollo político por otro.

En los países anglosajones estaba bastante difundida la teoría de que la extensión de la educación constituía un presupuesto esencial para el desarrollo y estabilidad de un sistema democrático. De todos modos, lo que es difícil negar es la estrecha vinculación entre el desarrollo de la educación y el proceso de formación como naciones y como Estados que experimentaron los diversos pueblos europeos a lo largo del siglo XIX sobre todo.

Peter Flora (5) ha señalado cómo en el citado siglo los países europeos tuvieron que ocuparse de tareas como:

- La creación y organización de un sistema estatal de

(4) M. Lobrot: «La pédagogie institutionnelle», París, 1970, págs. 22-28.

(5) P. Flora: «Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung» («El desarrollo educativo en relación con el proceso de formación de los Estados y las Naciones»), en «Soziologie und Sozialgeschichte», Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 16/1972, páginas 294-319.

enseñanza, lo cual presuponía el sometimiento de los poderes eclesiásticos en materia de enseñanza al poder civil.

- La generalización de un sistema de enseñanza elemental para el «pueblo» y la consiguiente integración de tal tipo de educación con los niveles secundario y superior.
- La compatibilización de una formación humanística, clásica y general con la creciente necesidad de una enseñanza técnica y profesional.

En nuestro país tales tendencias cristalizarían en la Ley Moyano de 1857, que reconocía la existencia de dos tipos de educación (pública y privada), establecía tres niveles de enseñanza (primera, segunda y superior) y declaraba la primera enseñanza elemental obligatoria para todos los españoles (art. 7.º), la cual se ofrecería gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres no pudiesen pagarla (art. 9.º).

En realidad, los sistemas educativos continuarían ofreciendo dos modalidades esenciales de enseñanza: una de carácter básico, dirigida a la generalidad de la población, y otra de tipo elitista, que permitiría completar la enseñanza secundaria y cursar estudios en las Universidades. Las escuelas serían así un instrumento imprescindible de selección social y de reparto de posiciones sociales.

En el marco de la sociedad liberal, basada en un individualismo económico y en una democracia política formal, la igualdad se concebía sustancialmente como igualdad ante las normas. Cuando en el Preámbulo de la Declaración de Independencia de las colonias norteamericanas (1776) se afirmaba que todos los hombres han sido creados iguales, se quería decir que todos los hombres tenían por nacimiento los mismos derechos morales y políticos y los mismos deberes, pero no que nacieran con las mismas aptitudes o capacidades.

El tema de la igualdad social ha ocupado una posición central en la evolución de los Estados Unidos y se ha reflejado en autores de la primera hora, como Jefferson,

Jackson, Paine y posteriormente Tocqueville (6), Dewey (7) y Hartz (8), entre otros muchos. Además ha constituido durante mucho tiempo el núcleo principal de investigación en la Sociología de la Educación (9) y continuamente aparece como cuestión polémica en textos recientes que se ocupan desde una perspectiva crítica de la evolución de la educación norteamericana (10).

En relación con uno de los dogmas reformistas por excelencia, el principio de oportunidades iguales, recogemos la siguiente cita cuyo contenido crítico es especialmente ilustrativo:

«La doctrina de la igualdad de oportunidades es el producto de una sociedad competitiva y fragmentada, una sociedad dividida en la que el individualismo... es el principio ético dominante. Es una expresión simbólica precisa del modelo liberal-burgués de sociedad que extiende la noción de mercado a todas las esferas de la existencia. Considera a las relaciones humanas en conjunto como una pugna en la que cada individuo compite por conseguir bienes escasos, ya que nunca hay suficiente para todos y donde lo que uno gana es pérdida para otro. Basándose además en la atractiva creencia de que todo debe tolerarse para mejorar las condiciones personales en tanto las capacidades propias lo permitan... Todo ello es la encarnación perfecta de las concepciones reformistas liberales. Se rompe además la oposición solidaria a las condiciones de desigualdad existentes, ofreciendo a los miembros más capaces y ambiciosos de los grupos desfavorecidos la se-

(6) A. de Tocqueville: «La Démocratie en Amérique».

(7) John Dewey: «Democracy and Education» (1916).

(8) Louis Hartz: «The Liberal Tradition in America: An Interpretation of American Political Thought Since the Revolution» (1955).

(9) Baste citar trabajos como los de James Coleman: «Equality of Educational Opportunity» (1966); Peter M. Blau y O. D. Duncan: «The American Occupational Structure» (1967), y C. Jencks et al.: «Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America» (1972).

(10) David K. Cohen y Marvin Lazerson: «Education and the Industrial Order» (1970); Michael B. Katz: «Class, Bureaucracy and School: The Illusion of Educational Change in America» (1971); Colin Greer: «The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education» (1972); Joel H. Spring: «Education and the Rise of the Corporate State» (1972); Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel H. Spring: «Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century» (1973), y Martin Carnoy (ed.): «Schooling in a Corporate Society: The Political Economy of Education in America» (1975).

ductora posibilidad de salir de su situación inferior y alcanzar posiciones más beneficiosas. Las reglas del juego garantizan así que el carácter fundamental del sistema socioeconómico permanezca inmutable» (11).

La política educativa de los sectores liberales más progresistas y de los grupos socialistas insistiría sobre todo en los años posteriores a la primera guerra mundial, en la generalización, gratuidad y unificación de la enseñanza secundaria, para acabar con una situación en la que sólo se beneficiaba una minoría de dicha enseñanza.

La utilización de fórmulas como la escuela unificada o la llamada «comprehensive school» en Gran Bretaña, constituiría un paso importante hacia la moderación de las desigualdades educativas.

En la actualidad, se tiende a sustituir la noción de igualdad de oportunidades por otros esquemas que supongan una mayor profundización en la igualdad. La llamada educación compensatoria, por ejemplo, supone ofrecer un trato más favorable (desigual) a los sectores de la población que se consideran más perjudicados con objeto de hacer posible una situación más equilibrada.

La creencia central en que la educación es un factor clave para el logro de una mayor igualdad social ha caracterizado los últimos veinte años de reformas educativas en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, los efectos de la intensa expansión educativa experimentada por tales países han puesto en evidencia las limitaciones de la educación formal. Las diferencias sociales se manifiestan de modo decisivo antes de la entrada en la escuela e incluso se amplían a lo largo de los años de escolaridad, siendo la escuela la encargada de legitimar la desigualdad. En resumen, que si el sistema escolar es en realidad una institución que no sirve para transformar las relaciones sociales sino que tiende a reflejarlas y a perpetuarlas, es conveniente plantearse la posibilidad de dejar de considerar a la escuela como el instrumento vital para la reforma social.

(11) John H. Schaar: «Equality of opportunity and beyond» (pág. 237), en J. Roland Pennock y John Chapman (eds.): «Equality», Nueva York, 1967.

En apoyo de estas sugerencias recogemos la siguiente cita de Christopher Jencks, como expresión de lúcido escepticismo:

«En América, como en todas partes, la tendencia a largo plazo desde hace doscientos años lleva hacia la igualdad. En América, sin embargo, la acción de los poderes públicos no ha contribuido más que débilmente a esta tendencia. Tal estado de cosas durará en tanto que los partidarios de la igualdad supongan que los poderes públicos no pueden obrar directamente, sino que deben recurrir a manipulaciones ingeniosas de instituciones marginales como las escuelas. Si nosotros queremos superar esta transición, debemos instaurar un centro político sobre las instituciones económicas que conforman nuestra sociedad, por decirlo así, nos hará falta lo que otros países llaman un socialismo. Todo lo que quede por debajo de esto conducirá a las mismas decepciones que en las reformas de los años sesenta» (12).

Educación y sistema político

La consideración de la educación, como un conjunto de procesos que tienen lugar en el marco de la sociedad global, contribuye a fijar la atención en las interrelaciones existentes entre los fenómenos educativos y los de tipo económico, político, cultural-ideológico, de estratificación, etcétera.

Así, el sistema educativo fomenta la legitimación del poder político, colaborando a través de los procesos de socialización en la creación de un consensus o conjunto de valores comunes sobre los que descansa la organización política.

Parece lógico, pues, que el **control** del sistema educativo sea un problema político decisivo y que los grupos que detentan el poder en una comunidad política fomenten un tipo de educación coherente con su ideología e intereses.

(12) Ch. Jencks y M. Bane: «Schools and Inequality», publicado bajo el título «La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia», en Alain Gras: «Sociología de la Educación. Textos Fundamentales», Editorial Narcea, Madrid, 1976, págs. 278-287.

«Every state has the type of education that it will», escribía Isaac Kandel en 1933 (13), frase que asociamos con la conocida expresión anglosajona «what you want in state, you must put in school» (14).

En 1965, James Coleman (15) señalaba que salvo escasas excepciones los politólogos habían dedicado poca atención a la vinculación entre Educación y Política, aludiendo a la escasez de estudios empíricos centrados en el análisis de las vías a través de las cuales los sistemas educativos influían en el funcionamiento de los sistemas políticos.

Esta circunstancia contrastaba con el gran interés que los sociólogos habían prestado a la relaciones entre la escuela y la estructura social de clases, mientras que los economistas estudiaban los efectos de la escolarización sobre el mercado de trabajo.

Posteriormente el interés por los procesos de desarrollo político incrementó el número de investigaciones empíricas sobre la interconexión entre la educación y funciones políticas como la socialización, la integración y el reclutamiento políticos, así como sobre el papel de la educación en el cambio político y la modernización. En los Estados Unidos en concreto han sido frecuentes los estudios sobre la toma de decisiones de política educativa tanto a nivel local («Community power») como federal y en el marco de los diversos estados. El enfoque predominante era el funcionalista, que adoptaba variedades como el estructural-funcionalismo, el análisis de sistemas, etc.

Es ya un lugar común afirmar que las funciones de la escuela son la socialización o internalización de unos valores o actitudes que contribuyen al mantenimiento de la cohesión social y la asignación de posiciones en la estructura social. Es decir, impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la

(13) I. L. Kandel: «Comparative Education». Boston, 1933, pág. 82.

(14) Véase nuestro artículo «Sociedad, educación y escuela: Notas para un análisis de sus interrelaciones», publicado en la REOP, núm. 50, octubre-diciembre 1977, págs. 143-170.

(15) James Coleman (ed.): «Education and Political Development». (Reproducimos en el presente volumen la importante introducción de Coleman a dicho libro colectivo.)

vida adulta e intervenir en la distribución de los recursos humanos en función de la división del trabajo (16).

El proceso de transmisión de contenidos culturales puede considerarse como una fuente de creación de consenso o como expresión y al mismo tiempo soporte de un sistema de dominación de clase en el sentido de que los valores transmitidos por la escuela se correspondan con la ideología dominante en la sociedad.

Para Louis Althusser, el sistema escolar es uno de los que él denomina aparatos ideológicos de Estado, cuyo objetivo es la reproducción de las relaciones de producción (17). La Escuela no sólo reproduce unos conocimientos específicos, sino también procesos de pensamiento y actitudes vinculadas con el respeto hacia el funcionamiento de las relaciones de producción. El aprendizaje de tales procesos adopta dos formas: en primer lugar, los alumnos aprenden a respetar las condiciones de la producción (lealtad, horario, normas jurídicas, sentido de la propiedad...); después, aprenderán técnicas concretas para la realización de una actividad laboral.

Para autores como Gintis, las titulaciones educativas son un «certificado de docilidad», en el sentido de que expresan una socialización tendente a fomentar una adaptación eficiente para el trabajo y una aceptación internalizada de las jerarquías dentro de la empresa (18).

* * *

El texto de Remi Clignet constituye un resumen de sus ideas expuestas en el libro aparecido en 1974 titulado «Liberty and Equality in the Educational Process». Basándose

(16) Valga como referencia el célebre texto de Talcott Parsons titulado «La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana», cuya traducción en castellano ha sido publicada en el número 242 de la Revista de Educación (enero-febrero 1976), págs. 64-86.

(17) Véase el artículo «Ideología y aparatos Ideológicos del Estado», publicado en «Escritos», de Louis Althusser, Editorial Lata, Barcelona, 1974. Dicho autor distingue entre aparatos represivos de Estado (Tribunales, Policía, Gobierno...) y aparatos ideológicos de Estado (Escuelas, Familias, Medios de Comunicación, etc.).

(18) H. Gintis: «Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity», en American Economic Review, 61 (mayo 1977), págs. 266-279.

en la relación dialéctica (y también convergente) existente entre las categorías ideológicas de Libertad e Igualdad, analiza las conexiones recíprocas del sistema escolar con la Política, la Economía, la Religión y la Familia.

Conviene tener presente que la interacción entre la libertad y la igualdad educativas siempre ha sido problemática, y si idealmente dichas nociones son complementarias, dado que los individuos deberían disfrutar de una libertad igual, sin embargo, históricamente, la libertad de que gozan determinados grupos o individuos ha sido frecuentemente alcanzada a costa de otros sectores de la sociedad, contribuyendo a la perpetuación de las desigualdades. Por otro lado, la consecución de una mayor igualdad ha supuesto frecuentemente una centralización creciente del poder político y económico en el ámbito educativo, que se asocia con una disminución de la libertad educativa en perjuicio de algunos grupos (19).

Daniel Bell, en un sugestivo libro recientemente publicado en nuestro país (20), alude a que la tradición liberal que parte de Kant y continúa con Tocqueville defendía una noción de libertad que fácilmente entraba en conflicto con las exigencias igualitarias. Para el liberalismo clásico la igualdad no es otra cosa que igualdad ante la ley, establecimiento de unas reglas de juego iguales para todos, dentro de las cuales cada uno podría desarrollar sus capacidades, elecciones, fortuna..., obteniendo gratificaciones desiguales, pues una cosa es tratar a la gente de manera igual y otra hacerlos iguales. Además, la igualdad de derechos es compatible con la pugna, con la competencia por el «éxito».

Las aportaciones de R. Boudon, J. Neelsen, W. Einsiedler y H. Titze coinciden en su preocupación por el problema

(19) Como muestra de que en numerosas ocasiones la dialéctica libertad-igualdad sirve de soporte a pugnas ideológicas que reflejan conflictos de intereses, baste aludir a que la polémica existente en nuestro actual período de transición y constituyente acerca de la financiación pública de la enseñanza no estatal se asocia, por un lado, con la libertad de enseñanza, y por otro, con la generalización e igualación del derecho a la educación.

Asimismo, la constitucionalización o no de la libertad de empresa en el marco de una economía (¿social?) de mercado se inscribe en parámetros semejantes.

(20) Daniel Bell: «Las contradicciones culturales del capitalismo», Alianza Editorial, Madrid, 1977, págs. 244 y sigs.

de la relación entre la igualdad ante la Educación y las desigualdades sociales, centrándose en cuestiones como la desigualdad real de oportunidades de enseñanza, es decir, la diferencia en función de los orígenes sociales de las probabilidades de acceso a los diferentes niveles educativos y sobre todo a los superiores, y la movilidad social, es decir, la diferencia en función de los orígenes sociales de las probabilidades de acceso a los diferentes niveles socioprofesionales (21).

R. Boudon en concreto afirma en el artículo que reproducimos que la lenta pero constante disminución de desigualdad de oportunidades en el ámbito de la enseñanza no ha afectado de modo relevante al aumento de la movilidad social, es decir, que los efectos de la herencia social son todavía decisivos y que la reducción de las desigualdades escolares no ha sido acompañada de una reducción de las desigualdades de rentas, siendo baja la correlación entre nivel de instrucción, movilidad y nivel de renta.

Neelsen se ocupa por su parte del análisis del modelo de estratificación estructural-funcionalista y del basado en las teorías del conflicto. Para el primero, la sociedad es un sistema de recompensas desiguales, en el que los grupos de status se forman basándose en el prestigio y en la ocupación profesional. La educación ofrecería las capacitaciones técnicas precisas y fomentaría la integración del individuo en los diferentes estratos. La teoría del conflicto concibe a la sociedad en términos de coacción y de poder considerando a la desigualdad social como un elemento estructural, y al conflicto entre las clases sociales, como el fundamento de las relaciones sociales. En este marco la educación refleja la estructura social existente y confirma y estabiliza las diferencias entre las clases.

Si bien la Sociología de la Educación ha alcanzado su mayor desarrollo en países como Gran Bretaña y Estados Unidos, no hay que descuidar las aportaciones de otros países, y por ello recogemos en el presente volumen los textos de tres autores alemanes.

(21) R. Boudon: «L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles», A. Colin, París, 1973, pág. 7.

En primer lugar, Wolfgang Einsiedler realiza una evaluación crítica de las teorías explicativas de la noción de movilidad social en relación con los resultados escolares, analizando la función de la escuela como distribuidora de status y adoptando una postura más bien escéptica sobre la eficacia transformadora de la misma, afirmando que las posiciones mejor premiadas son siempre cubiertas por determinados grupos de población, ya que el éxito escolar y el status profesional siguen siendo distinciones adjudicadas y dependen del origen social.

H. Titze señala en su trabajo cómo en el marco de la evolución del Estado capitalista la institución central para el reparto de oportunidades sociales, es decir, el criterio legitimador de la atribución de recompensas desiguales, se ha desplazado desde el mercado (modelo liberal) al sistema educativo en cuanto dispensador de titulaciones (sociedad industrial). El individuo que se somete a una serie de procesos de enseñanza y los supera con éxito se considerará legitimado para acceder a la posesión de unas ventajas inalcanzables para quienes no se hayan beneficiado de los distintos grados de enseñanza. Para Titze la enseñanza cumple dentro del capitalismo organizado una función compensadora, ya que las escuelas en cuanto instituciones públicas de distribución de oportunidades sociales deben compensar el reparto asimétrico condicionado por las estructuras del capitalismo. Por otro lado, la generalización de la educación va acompañada de contradicciones básicas, ya que desencadena mayores exigencias de igualdad, difícilmente compatibles con un tipo de sociedad que reproduce y asegura la desigualdad como algo estructuralmente necesario.

Clemens Menze recoge desde una marcada perspectiva histórica y centrándose en la evolución política alemana aspectos útiles para la comprensión de los fenómenos de sometimiento de las escuelas al poder político, dedicando la parte final de su artículo a los problemas de la Formación Política en el sistema de enseñanza de la República Federal Alemana.

Reproducimos también en el presente volumen un texto

ya clásico, la introducción escrita por James S. Coleman al libro colectivo editado por dicho autor y titulado «Education and Political Development». Dicha obra, publicada en 1965, formaba parte de los famosos «Studies in Political Development», conjunto de investigaciones patrocinadas por el Social Science Research Council de los Estados Unidos, y en los que participaron Lucian W. Pye, Gabriel A. Almond y Sidney Verba, entre otros.

La aportación de Coleman ofrece consideraciones acerca de las relaciones entre la educación formal y los procesos de cambio, modernización y crecimiento económico.

Un sistema moderno se caracterizaría por el predominio de la secularización, la vigencia de normas racionales-legales que regulen el comportamiento de los poderes públicos, una capacidad creciente para movilizar recursos nacionales y (re)distribuirlos, la extensión de la participación política y la creciente integración de los diferentes sectores de la sociedad.

En el texto de Patrick V. Dias, Theodor Hanf y colaboradores se llega a la paradójica conclusión de que las estructuras formales de educación existentes en Africa y Asia y heredadas de la etapa colonialista dificultan el crecimiento económico y son causa de inestabilidad política.

Los autores, tras analizar las funciones socializadoras y distributivas de los sistemas educativos de dichos países, llegan a la conclusión de que las instituciones educativas transmiten contenidos culturales ajenos a la realidad y que el cursar estudios se presenta como el único cauce posible de mejora personal en un ámbito de subdesarrollo.

Hemos recogido, finalmente, un importante trabajo de Pierre Bourdieu, para quien la educación contribuye a mantener más que a reducir la desigualdad social, siendo la función del sociólogo «determinar la colaboración efectuada por el sistema educativo a la reproducción de la estructura de relaciones de poder existentes entre las clases sociales». La utilización del concepto de **capital cultural** permite a Bourdieu considerar el entorno cultural, el conocimiento y las capacidades intelectuales como algo análo-

go a los bienes económicos que son producidos, distribuidos y consumidos por los individuos y los grupos (22). Por otra parte, las escuelas cumplirían una función ideológica de legitimación del orden establecido reforzando la transmisión de las desigualdades socioculturales.

(22) David Swartz: «Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality», en *Harvard Educational Review* (noviembre 1977), págs. 545-555.

LAS FUNCIONES LIBERALIZADORAS E IGUALADORAS DE LA ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA GENERAL

REMI CLIGNET *

Desde hace mucho tiempo, los filósofos han venido subrayando la contribución de la instrucción formal a la libertad. Ya en 1816, Jefferson escribía:

«Si una nación espera ser ignorante y libre en estado de civilización, espera lo que nunca fue y jamás será. No conozco otro depósito seguro de los poderes fundamentales de una sociedad que el propio pueblo, y si no consideramos a éste lo bastante ilustrado para ejercer su control con saludable discreción, el remedio no es quitárselo, sino informar su discreción por medio de la educación.»

En tanto que aquí se definen la libertad y sus determinantes educativos como bienes «colectivos», los especialistas en ciencias sociales han insistido más recientemente en las contribuciones de la educación a las libertades «individuales», introduciendo el concepto de la igualdad de oportunidades. De hecho, han delineado las condiciones bajo las cuales la instrucción formal amplía la «gama» de opciones individuales políticas o económicas.

Sin embargo, igualdad y libertad tienden a excluirse mutuamente y a entrañar procesos conflictivos. En educación, por ejemplo, se puede definir la libertad en función del poder que tienen unos actores o grupos de actores para definir las funciones de la instrucción y controlar la puesta en práctica de las políticas pertinentes (más específicamente, la distribución a las instituciones educa-

* Artículo publicado en la «Comparative Education Review», vol. 19/1, febrero 1975, págs. 88-104.

tivas de los recursos materiales y humanos adecuados). Ahora bien, dado que los profesores, los administradores, los alumnos y los padres de estos últimos mantienen posiciones divergentes sobre el tema, sus respectivas libertades se excluyen mutuamente. A su vez, el resultado de los conflictos derivados afecta a la definición y al alcance de la contribución de la instrucción formal a la igualdad de oportunidades.

No obstante, este concepto de igualdad de oportunidades educativas presenta una serie de facetas. Desde un primer punto de vista, el término sugiere que todas las personas deberían disfrutar de igual acceso a las estructuras educativas; sin embargo, tal definición es restringida, ya que solamente acentúa la necesidad de minimizar o racionalizar las funciones «clasificadoras» de las escuelas y de hacerlas más universales. Una segunda definición subraya las funciones igualadoras de los tratamientos y las comunicaciones educativas. En este segundo contexto, el tratamiento pedagógico adoptado por la enseñanza debería tener en cuenta las desigualdades ya existentes entre grupos de edad, sexo, sociales, étnicos, religiosos y culturales. Así, pues, la primera definición acentúa la importancia que se debe conceder a la igualdad de «inputs», pero la segunda subraya la significación de la igualdad alcanzada por los graduados escolares. Finalmente, una tercera definición hace hincapié en la necesidad de ofrecer recompensas similares a los logros educativos similares. Independientemente de las diferencias sociales, culturales o étnicas, habría que sancionar las disparidades en el rendimiento educativo mediante contrastes paralelos en la libertad de que disfrutaran los individuos dentro de las estructuras familiares, económicas, políticas y religiosas. La instrucción formal debería ser el determinante único y unívoco de la diferenciación social.

Resumiendo, el dilema entre libertad e igualdad tiene implicaciones educativas específicas. En consecuencia, una de las tareas de los especialistas en ciencias sociales es evaluar en qué grado afectan las estructuras familiares, económicas, políticas y religiosas a la definición y al ejer-

cicio de las actividades educativas, y alternativamente, en qué medida la participación en las estructuras educativas libera a los individuos de las sujeciones que experimentan en las estructuras familiares, económicas, políticas y religiosas. Tal es el tema de este ensayo. Puesto que la definición y el ejercicio de las actividades educativas vienen determinados a la vez por la historia pasada de las escuelas y por su actual vinculación a otras instituciones básicas, el dilema educativo entre libertad e igualdad es siempre culturalmente relativo. Por tanto, el presente trabajo ofrece también una breve evaluación de la contribución del método comparativo en el campo de la educación.

LA EDUCACION Y LA FAMILIA

Evidentemente, la organización y la definición de las actividades educativas no son independientes de los modelos familiares. En varios países se espera de los profesores que actúen a modo de sustitutos de los padres. Al menos al principio, la expresión «in loco parentis» no era una mera imagen retórica, y se les pedía que impusieran a los niños las mismas formas de control social ejercidas por los padres. A medida que un número creciente de personas impugnaban la definición de las relaciones intergeneracionales, el mandato que los profesores habrían de ejercer por tal concepto se hizo más limitado. Sin embargo, al tiempo que las actividades educativas tienden a modelarse deliberada y conscientemente sobre los papeles familiares, la interacción entre escuela y familia puede implicar también pautas que reflejan a la vez divergencias y convergencias en las funciones que efectivamente desempeñan las instituciones educativas y familiares (1). Según esto, en las páginas siguientes expondré cómo afectan las estructuras y los procesos familiares a los papeles educativos, e invirtiendo el enfoque,

(1) Para una distinción entre modelos conscientes e inconscientes, ver C. Lévi-Strauss: «Anthropologie Structurale», París, Plon, 1958, cap. 5.

demostraré a continuación que la instrucción libera a los individuos de las sujeciones que experimentan en el contexto familiar.

Influencia de las estructuras y los procesos familiares en los papeles educativos

Puesto que nuestra preocupación por la calidad de las oportunidades educativas requiere una evaluación de la distribución del rendimiento educativo, deberíamos tener presente que tal distribución no es independiente de las estructuras familiares, y más específicamente de: a) la definición del campo de cónyuges elegibles; b) las funciones reproductoras de la «familia»; c) sus funciones de colocación, y d) su estructura de poder.

Definición del campo de cónyuges elegibles. En cuanto que el rendimiento individual depende de la inteligencia y en cuanto que la inteligencia depende a su vez en parte de factores genéticos, el rendimiento educativo de un grupo de edad se ve afectado por las reglas que adoptaron las generaciones anteriores para la definición de los cónyuges socialmente aceptables (2). Las limitaciones en la frecuencia de los matrimonios entre personas de distinta clase, distinto grupo étnico o distinta fe, se asocian a restricciones paralelas en fondos genéticos, y eso tiende a perpetuar la distribución diferencial de la inteligencia entre una variedad de segmentos sociales. En este sentido, las contribuciones de la herencia y del medio a la inteligencia son complementarias. Las reglas sociales que rigen el «casamiento clasificativo» facilitan la sistematización de los modos actuales de estratificación a lo largo del tiempo.

Funciones reproductoras de la familia. Numerosos estudios han demostrado que existe una correlación negativa

(2) Reconocemos las limitaciones de la definición que afirma que inteligencia es lo que se mide con los «tests» de inteligencia. Sin embargo, tal definición es socialmente significativa con vistas a su uso en la escuela. Para una discusión del tema, ver A. Jensen: «How Much Can We Boost IQ?», Harvard Educational Review (1969) (Reprint Series no. 2).

entre el rendimiento educativo y la dimensión de la familia, correlación negativa que se puede observar en varios países y entre una gama muy variada de clases sociales (3). Ello sugiere que los patrones de interacción existentes en las familias con gran número de hijos impiden a cada uno de esos hijos interiorizar con éxito aspectos cruciales de los papeles adultos y afrontar airoosamente los desafíos educativos. Con todo, tal correlación negativa podría reflejar también la intervención de «modelos conscientes» ligados a la cultura y de ideologías particulares. De ese modo, se ha asociado la industrialización a la aparición de una ideología que subraya las incompatibilidades entre la movilidad ascendente y el familismo (4). En esta perspectiva, se cree que las oportunidades de un niño para ascender por la jerarquía social dependen de la intensidad del cuidado que reciba de sus progenitores inmediatos. En cambio, en muchos países en vías de desarrollo persiste la creencia de que la movilidad intergeneracional es resultado del azar, en cuyo caso se supone que el número de hijos engendrados por una persona aumenta las probabilidades de que uno de ellos llegue a alcanzar el «premio gordo» (5).

Sin embargo, el impacto negativo de la dimensión de la familia no pesa por igual sobre los hijos con distinto puesto por edad entre sus hermanos. En tanto que los hijos únicos tienden a disfrutar de más privilegios, los obstáculos que deben superar sus equivalentes con numerosos hermanos varían según el lugar que ocupen entre ellos. Es más desventajoso tener hermanos menores que hermanos mayores (6). Los efectos de la dimensión de la familia varían también según la distribución por sexos de los hijos. Ciertos estudios parecen indicar que el hijo

(3) A. Anastasi: «Intelligence and Family Size», *Psychological Bulletin*, 53 (1956), págs. 187-209.

(4) E. Shefki y W. Bell: «Social Area Analysis», Stanford, Stanford University Press Monographs, 1955.

(5) Esto caracteriza al Camerún, por ejemplo, donde Clignet y Sween han observado que es entre los hogares de trabajadores no manuales del sector público donde se encuentra el mayor número de hijos y de estudiantes por encima de los catorce años de edad.

(6) P. Blau y O. Duncan: «The American Occupational Structure», Nueva York, Wiley & Sons, 1967, pág. 314.

varón tiene más oportunidades de alcanzar el éxito académico cuando tiene hermanas mayores que cuando tiene hermanos mayores, en tanto que otros sugieren que las similitudes en el sexo de los hermanos tienen influencia positiva en el logro educativo de los hijos más pequeños (7).

Posición social de la familia. El rendimiento educativo diferencial de los niños se puede ver también afectado por los modelos subyacentes a las actividades de colocación de los grupos familiares. En ciertas culturas, la enseñanza tiene por objeto confirmar la preeminencia del «status» asignado a ciertos hijos, en tanto que en otras la propia familia ve en ella un factor igualador.

Hay tres mecanismos mediante los cuales aseguran los grupos familiares la situación de los hijos: reglas de herencia, tipos de matrimonio y tipos de descendencia. Habbakuk ha sugerido que la distribución de la instrucción dentro de una familia difiere entre las culturas dominadas por las reglas de la primogenitura y las que siguen los principios de la igualdad de derechos (8). En el primer caso, los hijos menores no tienen ningún derecho a participar en el patrimonio familiar, y la supervivencia les exige ser geográficamente móviles, a fin de buscar los tipos de trabajo mejor retribuidos en un ambiente industrial y urbano y, por tanto, de educarse. En el segundo, los individuos tienen pocos incentivos para abandonar las actividades agrícolas, y su instrucción formal será, pues, probablemente resultado de fuerzas inducidas exteriormente, como los cambios tecnológicos. En el primer caso, la distribución de la instrucción formal no estará sólo más estrechamente relacionada con la dimensión de la familia, sino también más diferenciada dentro de los grupos familiares.

En lo que respecta al tipo de matrimonio, muchas sociedades tradicionales que practican la poligamia introdu-

(7) Ver D. Lavine: «The Prediction of Academic Performances», Nueva York, Russell Sage, 1965, cap. 6.

(8) J. Habbakuk: «Family Structure and Economic Change in XIXth Century Europe», *Journal of Economic History*, 15 (1955), págs. 1-13.

cen una jerarquía de derechos y obligaciones entre las coesposas y su descendencia. Dado que, por lo general, la de más edad suele tener derecho a un tratamiento de preferencia, la cuestión es determinar si los actores significativos de tales sociedades utilizan la educación para confirmar las ventajas adscriptivas de sus hijos o si la contemplan como un medio para facilitar la redistribución de las oportunidades de éxito. Las pruebas de que disponemos sugieren que no hay diferencias en los censos escolares de los niños procedentes de culturas monógamas y polígamas y, además, que las actitudes de los actores polígamos hacia la instrucción formal, lejos de ser uniformes, dependen de los tipos de descendencia de sus grupos familiares (9).

El alto grado de consonancia entre las líneas de descendencia y las líneas de autoridad en las sociedades patrilineales facilita la adaptación de los actores individuales a los procesos y las estructuras modernizadoras. Eventualmente puede acentuar la competencia entre coesposas, y tal situación contrasta favorablemente con el ambiente imperante en las sociedades matrilineales, donde las contradicciones entre las líneas de autoridades y de descendencia obstaculizan las respuestas positivas a la modernización y originan disparidades en las demandas que los adultos imponen a los hijos jóvenes. En resumen, el logro académico es más problemático en las culturas matrilineales que en las patrilineales, y dentro de las primeras, entre las familias polígamas que entre las monógamas. Por añadidura, la distribución de las inscripciones escolares en un grupo familiar debería estar más diferenciada entre las culturas patrilineales que entre las matrilineales.

Estructura de poder de la familia. Afectado por las estructuras formales de los grupos familiares, el rendimiento educativo sufre también la influencia de la distribución real

(9) R. Clignet: «Many Wives, Many Powers», Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1970, cap. 8; R. Clignet y P. Foster: «The Fortunate Few», Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1966, caps. 3 y 6. Para una breve revisión de los efectos del matrimonio plural en el rendimiento, ver D. McClelland: «The Achieving Society», Princeton, Nueva Jersey, Van Nostrand, 1961, pág. 374.

del poder y la autoridad entre los actores adultos. Depende de la consistencia de la estructura doméstica de poder y de la forma de autoridad que cada progenitor ostenta ante los hijos (10). Desde luego, las contradicciones en las imágenes a que se ve expuesto el niño en la red familiar impiden su interiorización de la necesidad de excelencia, que es fundamento del rendimiento educativo.

Más controvertidas son las pruebas respecto al impacto relativo de las técnicas de socialización del padre y de la madre. En tanto que el papel de la segunda parece ser significativo, su impacto varía según: a) el sexo del hijo; b) su nivel de inteligencia; c) las orientaciones generales del entorno inmediato hacia los papeles femeninos (no se considera de la misma forma la intervención de las madres), y d) la clase social de la familia (11).

Influencia de la instrucción formal en los papeles familiares

Hasta aquí he mostrado cómo afectan las estructuras y los procesos familiares a la igualdad de oportunidades educativas. Alternativamente, las experiencias educativas influyen en los patrones de comportamiento familiar, especialmente en el comportamiento matrimonial, las relaciones conyugales y las prácticas de crianza de los hijos.

Comportamiento matrimonial. En todo el mundo existe la tendencia a contraer matrimonio con personas que hayan recibido una cantidad similar de educación. La semejanza de experiencias educativas facilita una interacción más frecuente y mayores similitudes en valores y actitudes (12). No obstante, la importancia de la homogamia

(10) G. Elder y C. Bowerman: «Adolescent Perception of Family Power Structure», *American Sociological Review*, 23 (1964), págs. 551-567; F. Strodbeck: «Family Value Interaction and Achievement», en R. Winch y L. Goodman: «Selected Readings in Marriage and the Family», Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1971, págs. 364-380.

(11) D. Lynn: «The Process of Learning Parental and Sex Role Identification», *Journal of Marriage and the Family*, 28 (1966), págs. 466-470.

(12) R. Winch: «The Modern Family», Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1963, cap. 10.

educacional varía con el desarrollo educativo relativo de la sociedad en general. En las sociedades muy desarrolladas, esa homogamia caracteriza por igual a hombres y mujeres a causa de las limitadas diferencias en el logro educativo de ambos sexos. En las naciones en vías de desarrollo, es más notable cuando se considera el punto de vista femenino, pues la escasez de mujeres educadas impide a los hombres escoger (aunque quisieran hacerlo) una compañera con su mismo nivel de educación.

En conjunto, el logro educativo se asocia también a un ensanchamiento del campo definido de cónyuges elegibles. Las personas con un nivel de instrucción más alto tienden a conceder menos importancia a los factores nacionales, culturales o religiosos en sus elecciones matrimoniales (13). Sin embargo, los efectos de la instrucción formal son en este aspecto más accidentales y más relativos de lo que a los educadores les gustaría. Incluso en el contexto de los países comunistas las preferencias matrimoniales de los estudiantes universitarios siguen aún determinadas por su origen familiar.

La educación afecta, asimismo, a la edad en que contraen matrimonio las personas. En las naciones en vías de desarrollo, el ascenso en el logro educativo de las estudiantes va asociado a un retraso en la edad a la cual se casan, y ello refleja claramente su deseo de escapar a las restricciones a que se ven sometidas tradicionalmente las mujeres. En las naciones muy industrializadas, en cambio, la relación entre el nivel de instrucción formal y la edad en el momento de contraer matrimonio tiende a ser curvilínea. Las personas con un nivel de educación bajo se casan tarde, porque no pueden hallar compañero o compañera; pero un nivel de educación muy elevado tiene el mismo efecto, porque los individuos tienen más oportunidades y se toman más tiempo para elegir su cónyuge. Finalmente, «a lo largo del tiempo», el desarrollo educativo se asocia a un descenso en la edad del matrimonio.

(13) A. Fiamengo: «L'Instruction et le Choix du Conjoint», en J. Passeron y R. Castel: «Education Développement et Démocratie», París, Mouton, 1967, páginas 137-149.

A medida que aumenta el número relativo de estudiantes se deja de considerar marginal su papel. Ante las nuevas pautas de distribución de los gastos educativos se dejan de contemplar los papeles estudiantil y matrimonial como mutuamente excluyentes. En resumen, el logro educativo de las personas y de las sociedades a que pertenecen tiende a minimizar las limitaciones tradicionalmente unidas a las elecciones matrimoniales.

Relaciones conyugales. Generalmente se asocia el logro educativo al desarrollo de unas relaciones más igualitarias entre cónyuges. Sin embargo, Goode nos previene al respecto contra los peligros de identificar lo que la gente dice que hace con lo que hace en realidad. Es decir, las personas educadas tienden a afirmar que son más democráticas de lo que realmente son, en tanto que las no educadas suelen ser más autocráticas en la imagen que pretenden ofrecer de sí mismas que en sus auténticos patrones de interacción (14).

No obstante, el logro educativo modifica las incompatibilidades percibidas entre los papeles domésticos de la mujer y su participación en el mercado de trabajo, pero tales modificaciones dependen del desarrollo educativo de la sociedad en general (15). En las naciones en vías de desarrollo la correlación entre el «status» educativo y ocupacional de las mujeres casadas es relativamente alto, pues no está diferenciada la resistencia a los cambios en los papeles asignados a la mujer. Esta correlación suele ser más baja en las naciones industrializadas, donde las escuelas locales sirven a menudo de mercados matrimoniales, lo cual lleva a distinguir la igualdad de oportunidades educativas de la igualdad de oportunidades ocupacionales.

Prácticas de crianza de los hijos. En conjunto, se tiende a asociar el logro educativo con un descenso en el valor

(14) W. Goode: «World Revolution and Family Patterns», Nueva York, Free Press, 1963, introducción y cap. 2.

(15) Castel y Passeron: «Éducation Développement», en introducción, páginas 19-20, op. cit.

atribuido al hecho de tener muchos hijos, si bien esta relación es más acentuada entre las mujeres que se casan pronto. En otras palabras: la instrucción formal tiende a liberar a las mujeres de las obligaciones de fertilidad tradicionales (16).

Las actitudes positivas de las mujeres educadas hacia las innovaciones tienden, asimismo, a afectar a sus prácticas de crianza de los hijos. Aunque la dirección de la asociación entre la instrucción formal y la lactancia materna o las técnicas de enseñanza de la limpieza varíe a lo largo del tiempo, las actitudes y los comportamientos pertinentes varían siempre entre las madres con diferentes niveles de instrucción formal. Las mujeres educadas tienden a ser innovadoras al respecto o al menos a contarse entre las primeras en adoptar las nuevas prácticas y técnicas (17).

Finalmente, las madres educadas son también innovadoras en sus expectativas respecto a los hijos mayores. Tienen más influencia que sus equivalentes sin educar, en los mecanismos del control social que se ejerce sobre las instituciones educativas. La naturaleza y la eficacia de las demandas que ambos grupos de mujeres imponen a sus hijos y a los profesores de éstos son muy diferentes.

EDUCACION Y ECONOMIA

Las orientaciones y los conceptos económicos afectan a la percepción que tienen los individuos y los grupos acerca de los procesos educativos. Así, las ideologías económicas se han traducido con frecuencia en programas de estudios, y Adam Smith afirmó hace mucho tiempo que las escuelas deberían imbuir a los alumnos la importancia y los méritos de la competencia. Es más: a menudo se utilizan modelos económicos para evaluar el rendimiento de las instituciones educativas. El empleo de términos como

(16) Blau y Duncan: «American Occupational Structure», págs. 358-380.

(17) M. Kohn: «Social Class and Parental Values», en Winch y Goodman: «Marriage and the Family», págs. 349-363.

«inputs» y «outputs», o análisis de costes y beneficios, indica claramente la influencia de los economistas sobre los educadores. No está claro, sin embargo, si la preocupación por la igualdad educativa refleja un deseo de incrementar la productividad general o de alcanzar mayor justicia en la distribución de un bien determinado.

Considerando que la igualdad de oportunidades educativas suscita en parte los problemas derivados de las asimetrías en la distribución del rendimiento educativo, es necesario examinar cómo afectan las estructuras y los procesos económicos al acceso a los servicios educativos, y notablemente a las variaciones en el perfil social y cultural de las poblaciones estudiantil y docente, así como en la definición de los papeles pertinentes.

Influencia de las estructuras y los procesos económicos en la instrucción formal

Con el aumento de la complejidad económica se produce una institucionalización del proceso educativo y un incremento correspondiente en los censos escolares. Tres factores contribuyen a explicar esta relación. A medida que la economía se hace más compleja, la transmisión del cuerpo de conocimientos apropiado tiene necesariamente que exigir que los jóvenes pasen en la escuela un período de tiempo más prolongado. En segundo lugar, el aumento de recursos individuales derivado del crecimiento económico permite a las familias mantener a sus miembros más jóvenes durante más tiempo. Finalmente, dado que la complejidad económica se asocia a un aumento en la productividad individual, y por ende a una reducción de las necesidades de mano de obra, la capacidad para mantener a los individuos en las escuelas permitiría a los gobiernos conseguir un mejor control de las presiones que se ejercen sobre el mercado de trabajo.

Sin embargo, el aumento de los censos escolares no lleva necesariamente a una distribución más equitativa de los servicios educativos. Con el desarrollo económico y educativo, lo que cuenta no es ya que las personas acu-

dan a las escuelas, sino más bien la longitud y la naturaleza del programa de estudios que siguen, así como el perfil organizativo de las instituciones donde estudian. El hecho de haberse educado en una escuela académica o de formación profesional no siempre rinde retribuciones similares. También hay contrastes en las recompensas que se derivarán de la asistencia a una institución pública o privada o de acudir a un centro cuyo cuerpo estudiantil comparta las mismas características sociales y culturales del interesado (18). Por añadidura, el desarrollo educativo y económico modifica el perfil de los «negativos» educativos. Con los aumentos de los censos generales puede descender la diferencia en los logros de las poblaciones urbanas y rurales, pero la creciente diferenciación interna de esas poblaciones se asocia a los contrastes acentuados en el acceso relativo de sus componentes a las estructuras educativas más gratificantes. En suma, el desarrollo económico modifica las formas y el alcance de la estratificación social y, por ende, la naturaleza y la magnitud de las desigualdades educativas (19).

Los cambios en la composición de la población estudiantil van acompañados de cambios correspondientes en el perfil de la fuerza docente. El desarrollo económico incrementa el número de oportunidades de movilidad ascendente, produciéndose un descenso proporcional en el atractivo de la enseñanza como ocupación. Este descenso, selectivo, afecta inicialmente a la enseñanza primaria. Al propio tiempo, no se experimentan necesariamente sus efectos del mismo modo en las instituciones públicas y en las privadas, si bien los contrastes pertinentes varían con las culturas, y en especial con la centralización relati-

(18) Según estas líneas, es importante determinar si: a) La distinción entre escuelas públicas y privadas es universal o varía en sus implicaciones entre los países centralizados y descentralizados. (Actualmente estoy investigando el problema, tomando como tema de estudio las escuelas del este y el oeste del Camerún.) b) La suerte de las minorías sociales o étnicas depende del grado de segregación de las instituciones que frecuentan. Para una discusión de este punto, ver C. Jencks: «Inequality: A Reassessment of the Family and Schooling in America», Nueva York, Basic Books, 1972.

(19) Los países africanos ofrecen casos al respecto. En los primeros tiempos, los jefes locales se oponían a la instrucción occidental de sus hijos, y eran los sectores más marginales de la población los que tenían acceso más frecuente a las escuelas locales.

va de las estructuras políticas y educativas de los países en estudio (20). En todos los casos, sin embargo, el descenso en la atracción de la enseñanza como ocupación va asociado a cambios en la composición de los cuerpos docentes. Hombres de los estratos sociales y culturales más bajos compiten con mujeres de orígenes sociales y culturales más elevados por la posesión de los puestos docentes mejor retribuidos.

Los cambios en la composición de las poblaciones estudiantil y docente tienen su paralelo natural en los cambios en la naturaleza de sus relaciones. Inicialmente, los profesores ejercen un monopolio sobre todas las fuentes de conocimiento, y lo ejercen sobre un corto número de afortunados. Con el aumento de la división del trabajo se produce una división correspondiente del conocimiento y el poder de los profesores se reduce proporcionalmente. Por añadidura, los cambios en las técnicas y los instrumentos pedagógicos modifican ese poder. La despersonalización de las relaciones entre alumnos y profesores no es la misma cuando se deriva de la difusión de libros, de material audiovisual y de materiales televisivos. En suma, los cambios tecnológicos afectan a la libertad de que disfrutaran profesores y alumnos en sus contactos recíprocos.

No obstante, nuestra tarea consiste ahora en obtener una mejor comprensión de los mecanismos por los cuales influye el desarrollo económico en la dimensión tanto absoluta como diferencial de los censos educativos. Evidentemente, el crecimiento de los servicios educativos exige inversiones financieras apropiadas. Aunque haya una relación entre el desarrollo económico y el crecimiento educativo, su forma y su intensidad dependen de los mecanismos o procesos por los que se distribuyen los recursos financieros a las empresas educativas. En realidad, la relación entre desarrollo económico y gasto educativo está muy lejos de ser perfecta, y ello es resultado de la competencia entre los administradores es-

(20) R. Clignet y P. Foster: «Teachers as Agents of Modernization in the Cameroun», de próxima publicación.

colares y los funcionarios de otros organismos (bienestar, defensa nacional, etc.) (21). También es imperfecta a causa de las variaciones en el origen de los fondos educativos y, por tanto, en los procesos por los cuales se controla su cantidad y su uso. El examen de los países centralizados y descentralizados ofrece casos que apoyan lo anterior. En Francia, por ejemplo, los fondos destinados a la educación proceden fundamentalmente de los impuestos sobre la renta nacional, sometidos al control de las burocracias nacionales y las asambleas políticas. En Estados Unidos, los fondos para la educación primaria y secundaria derivan todavía de los impuestos sobre la propiedad local. Por consiguiente, hay acusados contrastes en el gasto educativo de los distritos escolares americanos. Aunque cada vez se haga mayor uso de los fondos estatales y federales con la clara intención de igualar tales gastos, el alcance de esas actividades igualadoras no ha aumentado a lo largo del tiempo. Determinada en parte por la cantidad de fondos utilizados a tal fin, la compensación acusa más fuertemente la influencia de los mecanismos mediante los cuales se distribuyen los fondos (22).

Naturalmente, las desigualdades en el gasto sólo serán significativas en la medida en que originen disparidades paralelas en el rendimiento educativo. Sin embargo, las diferencias inter e intranacionales en el origen y la cantidad de los fondos educacionales no van acompañadas necesariamente de contrastes paralelos en los ingresos de los diversos grupos sociales en las universidades ni en el rendimiento académico individual (23).

Aunque las variaciones en los recursos humanos y sociales de las instituciones educativas no sean necesariamente responsables de gran parte de la variación en la distribución del rendimiento académico, sí pueden explicar, en cambio, las disparidades en la satisfacción relativa de

(21) J. Vaisey: «The Economics of Education», Londres, Penguin, 1962.

(22) S. Michelson: «The Political Economy of Public School Finances», en M. Carnoy (ed.): «Schooling In a Corporate Society», Nueva York, McKay, 1972, pág. 15 y sigs.

(23) «Equality of Educational Opportunity», Washington, D. C., U. S. Government Office of Education, 1966.

estudiantes y profesores. Es posible que el concepto de igualdad de oportunidades educativas sea, en su uso actual, demasiado estrecho. Aunque tal vez la falta de servicios adecuados no afecte a los rendimientos, aún puede impedir que los individuos y los grupos obtengan igual satisfacción de su experiencia educativa (24).

Influencia de la instrucción formal en las estructuras y los procesos económicos

En tanto que los factores económicos influyen en la igualdad educativa, la instrucción formal influye en la libertad de que disfrutan los individuos y las sociedades en el terreno económico. Se supone que el logro educativo afecta al éxito y a la situación ocupacionales. También se supone que tiene impacto sobre los procesos de consumo.

Educación y posición profesional. La relación entre la instrucción formal y la posición profesional parece seguir un patrón curvilíneo. En las sociedades con un nivel de complejidad económica relativamente bajo, la educación no es necesariamente el único modo de obtener el acceso a los puestos mejor retribuidos de la estructura económica, y en las sociedades más desarrolladas, las experiencias educativas parecen dejar de actuar a la vez como condiciones necesarias y suficientes para ganar tales puestos.

En el contexto de las naciones en vías de desarrollo, las disparidades entre el crecimiento económico y el educativo llevan a acentuadas fluctuaciones en la evaluación de los valores educativos. Así, hay un ascenso en el nivel educativo de las poblaciones sin empleo (25). Del mismo modo, hay un descenso en el logro educativo diferencial de los trabajadores administrativos y manuales (26). Finalmente, los contrastes entre las oportunidades que

(24) Jencks: «Inequality», cap. 1.

(25) R. Clignet y J. Sween: «Urban Unemployment as a Determinant of Political Unrest», *Canadian Journal of African Studies*, 3 (1969), págs. 463-487.

(26) R. Clignet: «Camerounian Blue and White Collar Workers», de próxima publicación.

ofrece el mercado de trabajo y las esperanzas o las aspiraciones de los graduados escolares tienden a reducir al mínimo el impacto de las estructuras educativas en las carreras laborales. Es decir, que la naturaleza de los programas de estudio que ofrecen las escuelas no es necesariamente un buen elemento de pronóstico del puesto de trabajo que inicialmente ocuparán los estudiantes o que podrán alcanzar tras cierta experiencia ya como trabajadores (27).

En el contexto de las naciones industrializadas, la evidencia muestra que, mientras que en los Estados Unidos hay una correlación general de 0,65 entre el logro educativo y la ocupación, todavía existen contrastes en el destino ocupacional y las retribuciones de los individuos con un mismo nivel de educación (28). De hecho, hay factores atributivos y particulares que afectan a la contribución de la instrucción formal a los procesos de movilidad ascendente y descendente. En Estados Unidos, los padres y los hijos con un mismo nivel educativo no pertenecen necesariamente al mismo estrato social (29). Además, los beneficios económicos que obtienen los americanos (blancos y negros) de la instrucción formal no sólo son diferentes en un momento dado, sino también a lo largo del tiempo (30).

Educación y consumo. Evidentemente, la instrucción formal afecta a la elección de residencia. En las naciones en vías de desarrollo, las preferencias por la vivienda urbana y cosmopolita aumentan al mismo tiempo que el logro educativo (31). También en las naciones altamente industrializadas, las experiencias educativas afectan a la

(27) Clignet y Foster, en «Fortunate Few», demuestran que los alumnos de los centros de formación profesional no van a parar necesariamente a los limitados puestos de trabajo para los que han sido preparados. A fin de cuentas, parece que cuando la división del trabajo es baja, los programas de formación no deberían ser específicos. Véase cap. 8.

(28) Jencks: «Inequality», caps. VI y VII.

(29) Anderson: «A Skeptical Note on Vertical Mobility», *American Journal of Sociology*, 66 (1961), págs. 560-570.

(30) S. Michelson: «Rational Income Decisions of Blacks and of Everybody Else», en Carnoy (ed.): «Corporate Society», págs. 116 y sigs.

(31) Clignet y Foster: «Fortunate Few», caps. 6 y 7; M. Peil: «The Ghanaian Worker», Londres, Cambridge University Press, 1972, pág. 39.

gama y a la naturaleza de las elecciones residenciales individuales: a la «gama», en cuanto que determinan los recursos adquiridos por los individuos, y a la «naturaleza» de esas elecciones, en cuanto que las personas con recursos similares, pero diferentes «tipos» de educación y, por tanto, de ocupación, tienden a concentrarse en partes distintas del espacio urbano (32).

Más en general, la educación parece influir en los patrones de «socialización anticipante». En otras palabras: tiende a ampliar el lapso dentro del cual están dispuestos a operar los individuos, y por lo mismo afecta al grado en que se inclinan a negociar sus credenciales educativas antes del fin de sus estudios. Aunque ello sea así en lo que atañe al consumo, no es aplicable a los procesos productivos. De hecho, tal vez los individuos educados sean con más frecuencia capaces de preparar su ingreso en las estructuras económicas existentes, pero no por ello propenden necesariamente a modificarlas. En este sentido, los efectos de la instrucción formal en la disposición para convertirse en empresario son problemáticas y probablemente variarán de unas culturas a otras.

Resumiendo, los efectos liberadores de la instrucción formal en el comportamiento económico individual son moderados y la influencia de la educación no es independiente de los componentes del «status» individual basados en la atribución. Del mismo modo, también son modestos los efectos liberadores de la educación sobre las estructuras económicas generales. Al contrario de las expectativas de los planificadores de la mano de obra, los individuos no aceptan pasivamente que se les sitúe en los lugares que los organismos estiman que les corresponden a la vista de sus logros o su experiencia educativa (33).

(32) A. Feldman y C. Tilly: «The Interaction Between Physical and Social Space», *American Sociological Review*, 25 (1961), págs. 877-886.

(33) De ahí el fracaso de tantas escuelas agrícolas.

LA EDUCACION Y LAS ESTRUCTURAS Y PROCESOS POLITICOS

Las actividades educativas sufren intensamente la influencia de los modelos políticos conscientes. Desde luego, el conocimiento no es neutro y se le puede ver tanto como instrumento de liberación como de opresión. Como sucedía con la economía, se utilizan las ideologías políticas para definir las actividades y los papeles educativos, y los profesores suelen emplear un vocabulario político para identificar las instituciones que pueden proteger sus intereses ocupacionales. En este sentido, la elección de expresiones como «senado de facultad» no es, ciertamente, accidental. Por añadidura, también las estructuras y los procesos políticos influyen en la igualdad de oportunidades educativas.

Influencia de las estructuras y los procesos políticos en la instrucción formal

En primer lugar, hay factores políticos que influyen en la definición del programa de estudios. Tanto la importancia concedida a la formación cívica como a la naturaleza del programa de estudio correspondiente dependen de las orientaciones y las estructuras políticas. La enseñanza de la historia varía a través de las culturas y a lo largo del tiempo por las mismas razones.

Lo que aún es más importante: la definición y el ejercicio de los papeles educativos depende de la centralización relativa, no sólo de las instituciones educativas, sino también de otras instituciones sociales básicas (económicas, políticas y religiosas). Así, pues, la centralización influye en:

a) el número de factores de selectividad. El étnico, por ejemplo, debería ser menos significativo en un contexto centralizado ante la ideología universalista en que se apoyan las actividades educativas (34);

[34] Ver R. Clignet y P. Foster: «Convergence and Divergence in Educational Development in Ghana and the Ivory Coast», en A. Zolberg y P. Foster: «Ghana and the Ivory Coast Perspective on Modernization», Chicago, University of Chicago Press, 1971, págs. 264-289.

b) la composición de la fuerza docente y, por ende, su poder de negociación ante los administradores educativos y ante el público en general. La centralización implica uniformidades en los requisitos previos para el acceso efectivo a este grupo ocupacional y, por tanto, mayor solidaridad de sus componentes. A su vez, esa solidaridad implica una uniformidad acentuada en el ejercicio de las actividades docentes. En otras palabras: la enseñanza es más impersonal y universalista y también lo es la evaluación de los alumnos. Puesto que su suerte es ampliamente independiente de las presiones de su clientela inmediata, el personal de los sistemas centralizados debería ser menos sensible en su docencia y sus evaluaciones a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo;

c) la frecuencia y la forma de los conflictos que oponen al público o los padres de los alumnos y el personal docente. La centralización limita los cambios educativos fraccionarios (35). Como resultado, las comunidades locales tienen pocas probabilidades de establecer conexiones directas entre sus quejas, la expresión institucionalizada de éstas y las eventuales respuestas del gobierno al mal-estar resultante. En suma, la centralización reduce la participación en las asociaciones voluntarias que se ocupan de los temas educativos. Además, en tanto que las tensiones subyacentes son casi siempre de fondo en este contexto particular, en el de los países descentralizados tienden con más frecuencia a ser de procedimiento. La diversidad de estrategias que emplean las sociedades descentralizadas para tratar tales tensiones facilita la impugnación de la validez y la universalidad de los procedimientos utilizados para movilizar los grupos sociales y hacer frente a los conflictos educativos.

Naturalmente, el dilema entre centralización y descentralización es culturalmente relativo. Con seguridad, la descentralización acentúa la importancia de la libertad en el

(35) M. Crozier: «The Bureaucratic Phenomenon», Chicago, University of Chicago Press, 1964, cap. 9. Ver también M. Crozier: «La Société Bloquée», París, Le Seuil, 1970, cap. 7; L. Wylie: «Village in the Vaucluse», Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1957.

proceso educativo, en tanto que la centralización subraya el significado de la igualdad. Sin embargo, las manifestaciones de estos dos esquemas varían de unos países a otros. En lo que se refiere a la descentralización, el modelo británico acentúa la autonomía ocupacional del personal de cada escuela, en tanto que las formas americanas implican el control de profesores y administradores por parte de la comunidad local (36). Es probable que tales diferencias reflejen los distintos patrones de reclutamiento de los profesores ingleses y americanos, así como los contrastes en el grado en que están uniformemente centralizadas o descentralizadas las diversas instituciones de ambos países. En cuanto a la centralización, contrastes paralelos caracterizan los panoramas francés e italiano (37). Las diferencias en los esquemas históricos de desarrollo educativo en los dos países se asocian a contrastes paralelos en el poder que para los profesores se deriva de una estructura organizativa centralizada. Los profesores franceses han alcanzado mayor autonomía y, por tanto, mayor profesionalización.

Finalmente, las actitudes hacia la centralización cambian con el tiempo. En Estados Unidos se la consideró a menudo como causa del acentuado autoritarismo que caracterizaba al programa de estudios y el ambiente de las escuelas comunitarias, en tanto que se veía la intervención del Gobierno Federal como un mecanismo necesario para atenuar la opresión de las comunidades negras (38). En cuanto los negros obtuvieron un mínimo de poder político en las ciudades del Norte, empezaron a creer que la movilización de las masas a nivel local incrementaría sus beneficios educativos y, por consiguiente, se convirtieron en paladines del concepto del control por la comunidad. En términos más generales, hay variaciones en las condiciones bajo las cuales perciben los individuos y los grupos la centralización o la descentralización como

(36) Comparar en este sentido O. Banks: «Sociology of Education», Londres, Batsford, 1969, y R. Corwin: «Sociology of Education», Nueva York, Appleton Century Crofts, 1965.

(37) P. Bourdieu y J. C. Passeron: «La Comparabilité des Systèmes d'Enseignement», en Castel y Passeron: «Education Développement», págs. 21-48.

(38) Para un punto de vista teórico, ver L. Fein: «The Ecology of Public Schools», Nueva York: Pegasus, 1972.

esquemas organizativos capaces de mantener o incrementar su poder de negociación ante otros segmentos sociales o ante la sociedad en general (39). A lo largo del tiempo estas percepciones parecen oscilar entre dos polos.

Efectos de la educación en las estructuras y los procesos políticos

Se dice que la instrucción formal «libera al individuo de las sujeciones que se le imponen en el terreno político». De hecho, esa liberación asume dos formas.

Por un lado, se asocia la educación superior a un liberalismo acentuado de las actitudes sociales y políticas individuales. Hay, sin embargo, dos limitaciones a tal proposición. Primero, el mayor liberalismo no es necesariamente resultado de la socialización de las normas y los valores de las instituciones educativas, sino más simplemente de la selectividad que rige el acceso a la educación superior (40). Por añadidura, la estabilidad de los cambios derivados de las experiencias educativas es incierta, y muchos estudios parecen señalar que, tras la graduación, se produce un retroceso de las actitudes políticas hacia las de la población en general.

Por otro lado, la instrucción formal facilita el ensanchamiento de los canales de participación y una mayor movilización política. Los individuos educados participan en más grupos, cada vez más distintivos, y están dispuestos a movilizarse sobre un número de temas más amplio (41). Sin embargo, la forma de participación política derivada de la educación superior varía con el conjunto de las características del medio en que viven las personas. Así, se pueden distinguir las comunidades unas de otras en función de su rango social (esto es, sus niveles educativos y ocupacionales en general), su estilo de vida (proporción de los sexos, porcentaje de familias numero-

(39) A. Etzioni: «The Active Society», Nueva York, Free Press, 1967, parte IV.

(40) Ver la revisión general de estos temas en K. Feldman y T. Newcomb: «The Impact of College on Students», San Francisco, Jossey Bass, 1969.

(41) L. Milbrath: «Political Participation», Chicago, Rand McNally, 1965.

sas y proporción de mujeres ventajosamente empleadas) y sus características étnicas (42). Según tal conjunto de factores, la participación individual será «local» o «cosmopolita». Del mismo modo, será activa, revistiendo formas institucionalizadas o no institucionalizadas, o se mantendrá pasiva, como una especie de «voyeurismo». Además, la influencia de la educación en la participación política varía también según las características de la sociedad en general. Así, pues, los antecedentes educativos del personal político no son iguales en las culturas donde el reclutamiento de los partidos sigue estrechamente líneas de clases y en aquellas donde es más amplio y donde la pertenencia a un partido se basa en orientaciones más tecnocráticas que puramente ideológicas (43). Del mismo modo, los efectos del logro educativo en la empatía política, y más específicamente en el uso de los medios de comunicación de masas, difieren entre las sociedades donde se consideran las actividades radiotelevisivas y periodísticas fundamentalmente como empresas económicas (tal es el caso de la tradición anglosajona) y aquellas donde se definen primordialmente como actividades de orientación política (como en el caso de Francia) (44).

Resumiendo, no hay duda alguna de que la instrucción formal influye en la socialización política. Sin embargo, la forma y la extensión de la interacción correspondiente varía según las líneas culturales; por consiguiente, la contribución de la educación es más limitada y más particularista de lo que a los educadores les gustaría que fuese.

LA EDUCACION Y LA RELIGION

La interacción entre la escuela y la Iglesia lleva ya largo tiempo establecida, puesto que las Iglesias han tenido

(42) Ver los diversos libros y artículos sobre este tema de S. Greer, y en especial «The Social Structure and Political Process of Suburban», *American Sociological Review*, 25 (1960), págs. 514-526.

(43) Milbrath: «Political Participation».

(44) D. Lerner: «The Passing of Traditional Society», Nueva York, Free Press, 1958.

un importante papel en la institucionalización temprana de la socialización. Todavía es evidente hoy día su papel histórico al respecto, en las controversias sobre la influencia que deberían ejercer los profesores en la moralidad de sus alumnos. La socialización de la enseñanza, ¿debería referirse exclusivamente a conocimientos o, por el contrario, afectar también al control de los vestidos, de la longitud de los cabellos y de los papeles del sexo? Independientemente de esa función, sin embargo, la religión afecta a la igualdad de oportunidades educativas, y es a ese punto al que quiero dedicar mi atención.

Influencia de la religión en el logro educativo. Se pueden desarrollar tres grandes hipótesis para explicar la influencia de los diversos antecedentes religiosos en el logro educativo. Primero, los valores esenciales de una creencia religiosa pueden ser más o menos congruentes con las exigencias del campo académico. Puesto que el éxito educativo requiere la interiorización de una elevada necesidad de rendimiento, se puede sospechar que el énfasis del catolicismo en la dependencia y la heteronomía reducirá las oportunidades individuales de ganar el acceso a la cima de la escala académica. No obstante, esta hipótesis presupone unos conflictos en las orientaciones de la Iglesia y de la enseñanza. Significativos en los países de predominio protestante, tales conflictos son remotos en las culturas dominadas por el catolicismo (45).

Segundo, se podrían asociar los esquemas organizativos de las diversas religiones a la aparición de patrones de interacción diferentemente congruentes con las exigencias de los papeles educativos. Al tiempo que la creencia católica en el mundo como un «valle de lágrimas» previene o inhibe la búsqueda y el crecimiento intelectual, esa inhibición se refuerza con la dependencia de los niños católicos de la autoridad de los sacerdotes y el personal eclesiástico.

Finalmente, la tercera hipótesis indica que el rendimiento

(45) G. Lenski: «The Religious Factor», Nueva York, Doubleday, 1961, capítulo VI.

más bajo de ciertos grupos religiosos es fundamentalmente resultado de las posiciones relativas que ocupan en la sociedad en general (46). El rendimiento inicialmente bajo de los católicos americanos, por ejemplo, se podría atribuir en última instancia a los estereotipos negativos adscritos a muchos grupos étnicos católicos. Cuando esos grupos consiguen arraigar con suficiente profundidad en el sistema social americano, se produce una considerable elevación en su rendimiento educativo y en sus contribuciones a las actividades de investigación intelectual. Contribuciones que tienden a ser mayores en el caso de los católicos educados en instituciones privadas que en el de los que frecuentaron instituciones públicas, lo cual demostraría que los dos primeros supuestos carecen de consistencia. En suma, la influencia que ejerce la religión sobre la instrucción es culturalmente relativa.

Recapitulando, las afiliaciones religiosas afectan a la igualdad de oportunidades educativas en el sentido de que su sistema de valores, sus esquemas organizativos y los estereotipos que evocan por parte del resto de la población no ofrecen a los individuos las mismas probabilidades de ganar el acceso a la cima de la escala académica. Por añadidura, la composición de las escuelas religiosas privadas permite a los alumnos individuales participar en redes sociales particulares, lo cual afecta a su acceso a las recompensas potenciales que reclaman como resultado de sus experiencias académicas.

Influencia de la instrucción formal sobre la religión. Sin lugar a dudas, se puede esperar que la instrucción formal modifique el comportamiento y las orientaciones religiosas individuales. Sin embargo, parece ser que hay muy pocos datos sistemáticos sobre este punto. Por consiguiente, me gustaría sugerir a título de hipótesis que la educación probablemente aumente las actitudes ecuménicas e intensifique el compromiso social de los diversos

(46) Ver los artículos y libros de P. Rossi y A. Greeley sobre el tema, y en especial S. Warkov y A. Greeley: «Parochial School Origins and Educational Achievement», *American Sociological Review*, 31 (1966), págs. 401-410.

grupos de denominación. Estas hipótesis se basan en la observación de que los clérigos de varias religiones han desempeñado en los últimos tiempos un papel cada vez más importante en la movilización de las masas en el contexto de los movimientos sociales antibelicistas o de los orientados a una mayor justicia en las libertades civiles.

Algunas conclusiones sobre el método comparativo

Hasta aquí he expuesto la relatividad cultural de la contribución de las estructuras familiares, políticas, económicas y religiosas a la igualdad de oportunidades educativas o de la influencia del logro educativo en los procesos familiares, económicos, políticos y religiosos. Evidentemente, la función del método comparativo es identificar las contingencias que se esconden bajo esa relatividad (47). En el terreno educativo, la finalidad del método comparativo no es sólo establecer lazos «funcionales» entre los papeles o los procesos educativos y los que se observan en otros contextos, sino también identificar la «dinámica»

(47) El método implica cuatro etapas sucesivas que, aunque no se sigan necesariamente en el mismo orden de secuencia, siempre buscan identificar la naturaleza exacta de la asociación entre una serie de variables. En la primera etapa, llamada «generalización de la contingencia», el investigador pretende demostrar que los cambios en la variable independiente se asocian a cambios paralelos en la variable dependiente. Por ejemplo, se espera que las variaciones en la centralización relativa de las instituciones educativas y vayan acompañadas de contrastes en los modos de enseñanza y de examen y en el perfil social o cultural de los cuerpos docentes. En la segunda etapa, el investigador debe demostrar que, si existe una relación entre las variables independiente y dependiente de su elección, se debe asociar la ausencia de cambios en la primera a la ausencia de cambios o de contrastes en la segunda. Esto es lo que tiende a establecer la prueba de «réplica».

Aunque el investigador haya establecido la existencia de una relación entre las variables dependiente e independiente, tal asociación podría ser ficticia y enmascarar otros factores más significativos. La tercera prueba consiste, por tanto, en buscar una «generalización universal» y examinar si la relación se mantiene cuando se introducen variaciones sistemáticas en otros factores que se consideran como carentes de influencia sobre el fenómeno. Puesto que no se pueden obtener muchas generalizaciones universales, la última prueba consiste en la «especificación», esto es, especificar las condiciones bajo las cuales se mantiene la asociación entre las variables independiente y dependiente originales. Los efectos del catolicismo sobre el rendimiento educativo, por ejemplo, pueden variar según el origen étnico de los pueblos de tal fe o según las orientaciones de la sociedad en general. Negativos en ciertos casos, pueden ser positivos en otros. R. Marsh: «Comparative Sociology», Nueva York, Harcourt and Brace, 1967, págs. 39-41.

de tales lazos. En otras palabras: el método comparativo implica a la vez análisis sincrónicos y diacrónicos, y esta combinación es particularmente importante a la vista de la naturaleza parcialmente retrospectiva de los procesos educativos. Desde luego, y considerando que distribuyen a dos generaciones en series de papeles subordinados y supraordinados, las escuelas tienden a justificar sus prácticas sobre la base de los precedentes en jurisprudencia y, por tanto, están condicionadas por su propio pasado y sus percepciones de lo que significa la historia. Así, pues, es igualmente importante examinar las series de respuestas de las instituciones educativas al cambio e identificar cómo reflejan actualmente tales instituciones otros sectores de la estructura social existente. Las escuelas son a la vez réplicas de su pasado y de la estructura social presente.

Sin embargo, la tarea de los especialistas en ciencias sociales no consiste solamente en examinar la relatividad cultural de las contradicciones entre libertad e igualdad en el contexto educativo institucionalizado. A medida que los individuos y los grupos adquieren mayor conciencia de tales contradicciones, acentúan el efecto del libre albedrío en los procesos de cambio social. Como resultado, es probable que se embarquen en aventuras utópicas. En su último libro, Kozol ilustra la amplia gama de utopías que actualmente han aparecido en las escuelas libres (48). Evidentemente, algunas de ellas son «milenaristas» en sus orientaciones, puesto que subrayan la importancia de las emociones en una revolución pedagógica que debe ser permanente (49). Otras son conservadoras, en cuanto que tienden a restaurar los temas culturales dominantes de un pasado glorioso. Un tercer grupo es libertario, pues sus esfuerzos reflejan la creencia de que el futuro desarrollo de la educación resolverá los conflictos entre individuos y grupos y de que la crisis actual refleja simplemente una socialización insuficiente. Finalmente, un último grupo de utopías educativas considera la escuela como uno

(48) Ver J. Kozol: «Free Schools», Boston, Houghton Mifflin, 1972.

(49) K. Mannheim: «Ideology and Utopia», Nueva York, Harcourt Brace, 1936.

de los lugares privilegiados donde se exacerbaban las tensiones sociales, y desde los cuales, por lo mismo, se deben extender las revoluciones totales. Así, pues, el papel del sociólogo no puede ser solamente identificar la contribución del sistema escolar institucionalizado al dilema entre libertad e igualdad; también consiste en clasificar las utopías educativas y analizar el orden de secuencia en que aparecen. La búsqueda sociológica de libertad e igualdad implica no sólo una evaluación de la necesidad y las coacciones sociales, sino también una estimación de la creatividad individual y colectiva (50).

(50) Este artículo es un resumen de las opiniones desarrolladas más extensamente en R. Clignet: «Liberty and Equality in the Educational Process», Nueva York, Wiley, 1974, caps. 1, 2 y 12.

EDUCACION E IGUALDAD

RAYMOND BOUDON *

Paradojas de la disminución de las desigualdades escolares

Si examinamos rápidamente las investigaciones efectuadas por la sociología de la educación en los diez últimos años, podemos descubrir dos grandes tendencias: estudios microsociológicos dirigidos a descubrir los factores que explican a nivel del medio familiar y escolar la desigualdad de oportunidades en la enseñanza y estudios macrosociológicos que intentan analizar la relación entre las estructuras sociales y el fenómeno de la desigualdad de oportunidades. En el primer grupo pueden incluirse los notables trabajos realizados por el I. N. E. D. bajo la dirección de Alain Girard, y en el segundo, el libro de Baudelot y Establet sobre la «Escuela capitalista en Francia» (1). Se trata sólo, naturalmente, de dos ejemplos para clarificar las ideas. La literatura relativa a la desigualdad de oportunidades en la enseñanza es enorme y no podemos presentar en este artículo, ni siquiera sucintamente, una bibliografía sobre el tema.

No puede negarse que ese cúmulo de investigaciones empíricas y teóricas emprendidas en la mayoría de las sociedades industriales a lo largo de los diez últimos años, ha acrecentado considerablemente nuestros conocimientos, pero también es cierto que estas investigaciones han

* Artículo publicado en la revista francesa «Orientations», tomo 15, número 54, abril 1975, págs. 135-149.

(1) «Population et l'enseignement», Paris, P. U. F., 1970 (Demographie et sciences humaines, I. N. E. D.), XXXII-571 págs.; Christian Baudelot y Roger Establet: «L'école capitaliste en France», Paris, Maspero, 1971.

producido algunos resultados difícilmente explicables dentro del marco de las teorías propuestas.

De esta manera, en la mayoría de las sociedades industriales, se observa que la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza ha disminuido de forma lenta y regular a lo largo de los últimos decenios. Dicho en otros términos: la probabilidad de que un adolescente perteneciente a las clases inferiores alcance, por ejemplo, el nivel universitario ha aumentado, a igualdad de tiempo, más deprisa que la misma probabilidad en el caso de un adolescente que pertenezca a las clases superiores. Por supuesto que los órdenes de magnitud siguen siendo muy diferentes, pero la tendencia a la disminución de las desigualdades es de cierta entidad y se extiende también al conjunto de las sociedades industriales occidentales. Este hecho no es, en sí mismo, sorprendente y puede considerarse como un aspecto más del aumento general del nivel de vida que produce una disminución de la parte relativa de los gastos escolares en el presupuesto familiar. Tampoco se puede olvidar la existencia de un efecto de plafond: cuando el 10 por 100 de los efectivos escolares de una clase social accede a la universidad en un período determinado, este porcentaje puede duplicarse en el período siguiente, cosa que es aritméticamente imposible cuando el porcentaje inicial es del 80 por 100.

La paradoja no se plantea, pues, a ese nivel, sino más bien en el hecho de que la progresiva igualación de las oportunidades en el terreno de la enseñanza, no ha producido las consecuencias que por puro sentido común o por aplicación de las teorías usuales podrían esperarse.

En este sentido, suele admitirse que las sociedades industriales son meritocráticas, es decir, que valoran las aptitudes infrecuentes y confían en el sistema escolar para descubrir esas aptitudes, proposición que es una de las constantes de la sociología de la educación. Ya en 1927 Sorokin afirmaba con toda claridad que la función primordial de la institución escolar era la de escoger, la de seleccionar a los individuos con el fin de asegurar el mayor grado de correspondencia entre sus capacidades y las

capacidades requeridas por los diferentes empleos y posiciones que componen la estructura socioprofesional (2), y concebía la función selectiva de la escuela como complementaria de la selección que efectúa la familia. En resumen, la teoría de Sorokin está muy cerca de las teorías hoy corrientes, según las cuales la escuela contribuye a «reproducir» en el tiempo el sistema social y, especialmente, las desigualdades que éste comporta.

La intensidad de la herencia social

Si se considera válida esta perspectiva, se deduce inmediatamente que la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza es responsable en buena medida de la intensidad de la herencia social que existe en las sociedades industriales. Dicho con otras palabras, esta forma de desigualdad es un factor primordial de la inmovilidad social y profesional entre una generación y la siguiente, de donde se deduce que la reducción de la desigualdad de oportunidades escolares debe ir acompañada de una reducción de la herencia social, o si se prefiere utilizar otra terminología, de la inmovilidad social intergeneracional.

Sin embargo, resulta que esta conclusión, que se desprende de una serie de proposiciones aparentemente evidentes, es empíricamente falsa. Como ya he dicho, todas las sociedades industriales se caracterizan desde hace varios decenios por una disminución, ciertamente lenta, pero no desdeñable y regular, de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza. Ahora bien, esta disminución no ha tenido, aparentemente, ningún efecto notable sobre el nivel de la herencia social: todos los estudios de movilidad social, sean suecos, ingleses o americanos, muestran, por el contrario, que las probabilidades de ascenso, de descenso o de estabilidad social de una ge-

(2) Pitirim Sorokin: «Social Mobility», 1927, reimpresso en 1959 con el capítulo IV, vol. 4, de «Social and Cultural Dynamics», con el título de «Social and Cultural Mobility», Glencoe, Illinois, The Free Press.

neración a otra son claramente constantes (3). Dicho con mayor precisión, estas probabilidades sólo se modifican ligeramente en el tiempo y, en la medida en que puedan cambiar, no señalan ninguna tendencia al aumento de la movilidad social intergeneracional.

Nos encontramos, pues, con una primera serie de hechos difícilmente compatibles con las teorías más usuales y que, en cualquier caso, éstas no pueden explicar.

El nivel de movilidad social

En un estudio reciente, también se ha observado que la movilidad social parecía tener un nivel sensiblemente igual en países caracterizados por grados muy diferentes de desigualdad de oportunidades en la enseñanza. Las estadísticas demuestran, sin lugar a duda, que en Estados Unidos, Suecia, Noruega e Inglaterra la desigualdad de oportunidades escolares es sensiblemente inferior (me refiero aquí a datos del período 1960-70) a la de Alemania, Francia o Suiza. Sin embargo, no parece que la herencia social sea más débil en los países primeramente citados. También éste es un hecho al mismo tiempo incontestable y difícil de explicar con ayuda de las teorías disponibles.

Las desigualdades de las rentas

Consideremos ahora las «desigualdades de las rentas». Los economistas de la educación y especialmente los teóricos del capital humano han señalado que se puede considerar la educación como una inversión cuya remuneración es más grande cuanto mayor es la propia inversión. En términos más prosaicos: la renta depende generalmente del nivel escolar, de donde parece legítimo dedu-

(3) Por ejemplo, Peter M. Blau y Otis Dudley Duncan: «The American Occupational Structure», Nueva York, Wiley, 1967; David Glass: «Social Mobility in Britain», Londres, Routledge y Kegan Paul, 1954; Gösta Carlsson: «Social Mobility and Class Structure», Lund, Gleerup, 1958.

cir que cuando los individuos son menos desiguales entre sí, desde el punto de vista del nivel de instrucción, las desigualdades de las rentas deben disminuir. En otras palabras: una reducción de las desigualdades escolares debería ir acompañada de una reducción de las desigualdades de las rentas. Pero también los hechos contradicen esta proposición «evidente». Desde la posguerra hasta nuestros días, se ha observado una reducción de la desigualdad de oportunidades escolares en las sociedades industriales, pero las desigualdades de las rentas no han seguido una tendencia paralela. No acudo a expresiones más precisas con objeto de no lanzarme a una discusión difícil. De todas formas, hay una cosa clara y es que la incontestable reducción de la desigual distribución del capital escolar no lleva aparejada un efecto claro y general sobre las desigualdades de las rentas.

«Status» social y nivel de instrucción

Esta serie de paradojas se ha completado recientemente con otras, puestas de relieve por dos notables estudios realizados por los americanos Blau y Duncan por un lado y Jencks por otro (4). Blau y Duncan han demostrado que en Estados Unidos la correlación estadística entre el nivel de instrucción y el «status» social es baja. La primera variable explica alrededor del 30 por 100 de la variación de la segunda. Así pues, las oportunidades escolares varían fuertemente en función de las clases sociales, pero el «nivel de instrucción está débilmente correlacionado con el "status" social». También este resultado es poco compatible con la teoría de que las desigualdades escolares son el factor determinante y casi único de las restantes formas de desigualdad. Y lo que es aún más chocante es que, cuando se han aplicado a datos europeos, especialmente suizos o alemanes, métodos de análisis similares

(4) Blau y Duncan: op. cit.; Christopher Jencks: «Inequality, a Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America», Nueva York, Basic Books, 1972.

a los que Blau y Duncan han utilizado para Estados Unidos, se ha llegado a los mismos resultados: al igual que en Estados Unidos, en Alemania y Suiza el «status» social sólo depende débilmente del nivel de instrucción. En cuanto a la renta, su relación con el nivel de instrucción es aún menor.

Podría continuar enumerando las paradojas reveladas por la sociología de la educación y que son incapaces de explicar las teorías usuales. Los resultados a que he hecho sucintamente referencia bastan para demostrar que no se puede creer, puesto que se contradice con hechos perfectamente constatados, que la disminución de las desigualdades escolares produzca necesariamente la disminución de la rigidez de la herencia social o que tenga necesariamente efectos reductores sobre la desigualdad de las rentas. Es igualmente falso afirmar que las desigualdades escolares son el factor determinante del resto de las formas de desigualdad social: los ciudadanos de cualquier sociedad industrial son desiguales entre sí desde el punto de vista del «status» social y de la renta, pero estas desigualdades vienen determinadas en escasa medida por las desigualdades escolares. Pero otra vez nos encontramos, por paradójicos que puedan parecer, con resultados ampliamente comprobados: en todas las sociedades industriales de las que poseemos estadísticas suficientes, se observa, a lo largo de las últimas décadas, una disminución de la desigualdad de las oportunidades escolares, una movilidad constante, una estabilización del abanico de las rentas, una baja correlación, casi inexistente, entre nivel de instrucción y movilidad y una bajísima correlación entre nivel de instrucción y de renta.

Desigualdades escolares y herencia social: el método de modelos

¿Cómo pueden explicarse estos hechos? No hay más remedio que reconocer que todavía son poco conocidos en Francia. El sociólogo y el comentarista avezado en los

problemas educativos recurren frecuentemente a la teoría simplista de que el capital cultural que la familia transmite al niño predetermina en gran medida el capital escolar, es decir, el nivel de instrucción que será capaz de adquirir y que predeterminará a su vez: su «status» socio-profesional. Esta teoría explica algunos hechos conocidos y triviales, como, por ejemplo, que los alumnos de la Escuela Politécnica procedan en general de familias acomodadas y que «triunfen» en la vida más fácilmente que sus compañeros, pero es claramente incapaz de explicar las paradojas que acabamos de mencionar. En Estados Unidos, especialmente después de las investigaciones de Jencks, la tendencia hacia el escepticismo es clara. Si el nivel de instrucción está escasamente correlacionado con el «status» social, con la renta y con la movilidad, esto quiere decir que el «status» social depende de gran número de variables de las que sólo algunas se toman en consideración en las encuestas. De esta manera, Samuel Bowles, uno de los mejores pensadores de la economía radical (5), indicaba recientemente que se comprenderían mejor —estadísticamente hablando— las posiciones alcanzadas por los individuos en la sociedad si fuera posible medir «su conformismo», es decir, su grado de aceptación de las normas sociales. Evidentemente estas variables son mucho más difíciles de estudiar que el nivel de instrucción o el «status» social del padre.

La insuficiencia de los instrumentos analíticos

En «L'inégalité des chances» he propuesto un diagnóstico diferente, según el cual las paradojas puestas de relieve por las investigaciones son el resultado de la insuficiencia de los instrumentos de análisis estadístico y teórico que se emplean habitualmente (6). No es mi in-

(5) Samuel Bowles: «Understanding unequal economic opportunity. The role of schooling IQ and family economic status», American Economics Association, Toronto, diciembre 1972.

(6) París, Colin, 1973; versión americana: «Education, Opportunity and Social Inequality», Nueva York, Wiley, 1974.

tención presentar aquí el modelo, bastante complejo, que he elaborado, sino que me limitaré a exponer las líneas básicas del mismo. Se fundamenta en el hecho de que es científicamente ingenuo pensar que existe una relación directa entre las diferentes formas de desigualdad. Consideremos, por ejemplo, la forma de desigualdad que se conoce con el nombre de inmovilidad social intergeneracional o con el de herencia social, y que es la intensidad con que la posición social que ocupa el padre determina la posición social del hijo. Esta forma de desigualdad está afectada, naturalmente, por la desigualdad de oportunidades escolares, pero lo está de una manera compleja: imaginemos, por ejemplo, una sociedad en la que la desigualdad de oportunidades en la enseñanza fuera muy grande, pero en la que la distribución de las calificaciones profesionales efectuadas por el sistema educativo estuviera fuertemente desfasada respecto de las exigencias de la estructura socioprofesional. Para clarificar las ideas, imaginemos que el sistema produce anualmente tres veces más estudiantes que plazas vacantes existen en la clase superior. En este caso, una parte de los estudiantes no podrá pertenecer a esta clase. Incluso suponiendo que la desigualdad de oportunidades escolares sea muy grande, una parte relativamente alta de los adolescentes nacidos en la clase superior tendrá que abandonarla. De la misma manera, si el sistema produce todos los años tres veces «menos» estudiantes que los necesarios para cubrir las vacantes producidas en la clase superior, aunque la desigualdad de oportunidades escolares sea muy grande, una parte considerable de adolescentes nacidos en el seno de otras clases accederá necesariamente a la clase superior. Vemos, pues, que no es posible pensar en una relación mecánica entre la desigualdad de oportunidades escolares y el nivel de la herencia social. El razonamiento sucinto que acabamos de esbozar muestra, por el contrario, que no es imposible, teóricamente hablando, que el grado de herencia social sea mayor en una sociedad X que en otra sociedad Y, aun cuando la desigualdad de oportunidades escolares sea mayor en X que en Y.

Para que se produzca esta situación es suficiente que el desfase entre la distribución de las calificaciones profesionales producidas por el sistema escolar y las «necesidades» del sistema socioeconómico esté más acentuado en Y. Este desfase puede, efectivamente, producir una movilidad compensadora y superior a los efectos de la herencia producidos por un mayor grado de desigualdad escolar. Así, pues, aun en el caso de que la desigualdad de oportunidades escolares sea la única variable que influya en el grado de herencia social, no puede deducirse que ésta tenga que ser necesariamente más o menos grande, según lo sean las desigualdades escolares.

Ahora bien, la relación entre las desigualdades escolares y la herencia social se complica todavía más porque esta última variable está sometida a la influencia de otros factores. Imaginemos, por ejemplo, que en la sociedad X la tasa media de fecundidad de la clase superior sea mucho más débil que la de la clase inferior y que ambas tasas sean iguales en la sociedad Y. En consecuencia, y aun en el caso de que las desigualdades escolares sean comparables en las dos sociedades, los estudiantes de origen social bajo serán proporcionalmente más numerosos en la sociedad Y. Así pues, suponiendo que el resto de los factores sean iguales, la herencia social será menos intensa en X, aun cuando la desigualdad de oportunidades en la enseñanza sea parecida en las dos sociedades. Si además introducimos la hipótesis de que el desfase entre la distribución de las competencias profesionales no es el mismo en ambas sociedades, el análisis se hace aún más complicado.

También podemos considerar dos sociedades, X e Y, iguales en todos los factores (el mismo grado de desigualdad escolar, la misma distribución de calificaciones profesionales producidas por el sistema educativo, la misma distribución de los empleos y posiciones sociales, las mismas tasas de fecundidad de las clases, etc.), pero que se diferencian en el hecho de que la sociedad X ha recurrido ampliamente a una política de inmigración para cubrir determinadas clases de empleos. Esta circunstancia

es suficiente para que las estructuras de la herencia social sean diferentes en ambas sociedades.

Análisis sistémico de los determinantes de la herencia social

Los ejemplos anteriores habrán servido para poner de manifiesto dos puntos importantes. El primero, de naturaleza metodológica, es que el grado de herencia social existente en una determinada sociedad es una consecuencia de un conjunto complejo de variables que componen un «sistema». Supongamos que un gobierno, gracias a una política eficaz, consigue que la desigualdad de oportunidades escolares disminuya enormemente; si nos encontramos en una sociedad liberal, esta disminución sólo podrá conseguirse mediante la elevación del nivel escolar medio de las clases inferiores en relación con el de las clases superiores. No es ciertamente concebible, en una sociedad de este tipo, que la igualación se efectúe hacia abajo. Teniendo en cuenta que, al tener la estructura social una forma piramidal, las clases inferiores son mucho más numerosas que las superiores, la disminución de las desigualdades escolares entre las clases irá acompañada necesariamente de un aumento de los efectivos que alcanzan los niveles escolares más elevados, concretamente el nivel universitario. Puede ocurrir que este aumento de efectivos disminuya el desfase entre la distribución de las calificaciones profesionales y la distribución de las posiciones sociales. Supongamos, por ejemplo, que en el período precedente el número de estudiantes haya sido muy inferior al de los puestos vacantes a nivel de la clase superior y que la disminución de la desigualdad de oportunidades vaya acompañada del aumento del número de estudiantes necesario para que se cubran las vacantes que se producen periódicamente en la clase superior. En este caso, la disminución de la desigualdad de oportunidades escolares hará que disminuya la herencia social (puesto que un porcentaje relativamente mayor de los adolescen-

tes de origen social inferior accederán a la universidad); pero, por otro lado, el hecho de que el número de estudiantes sea en lo sucesivo igual al de las vacantes producidas en la clase superior producirá un efecto inverso: mientras que el primer número era inferior al segundo, una parte de los adolescentes que no habían alcanzado el nivel universitario podían, no obstante —dada la insuficiencia del número de estudiantes—, intentar ocupar empleos que confieren un «status» social superior. Después de la reforma, al haber aumentado, por hipótesis, el número de estudiantes, es más difícil para los que no han alcanzado el nivel universitario y que, a pesar de la reducción de la desigualdad de oportunidades, siguen siendo numerosos entre los adolescentes de las clases inferiores conseguir un empleo de nivel superior. Así, pues, la reforma producirá dos efectos de signo contrario: uno de los cuales tiende a hacer que disminuya la herencia social y el otro a que se acreciente ésta. El problema consiste, pues, en saber cuál de los dos efectos será más intenso. Según los casos, la reducción de las desigualdades escolares podrá ir acompañada, suponiendo constantes los factores restantes, de un aumento, de una disminución o de una estabilización de la herencia social. En el razonamiento anterior he partido de que el desfase entre la estructura de los empleos disponibles iba disminuyendo a lo largo del tiempo. Se comprende fácilmente que si introducimos la hipótesis inversa —un desfase creciente— se llega también a la conclusión de que la reducción de las desigualdades escolares no implica necesariamente una disminución de la herencia social.

Para concluir esta cuestión metodológica, vemos que no es posible analizar la relación entre desigualdades escolares y herencia social, ni limitándonos a admitir simplemente y —valga la expresión— «axiomáticamente» que las dos formas de desigualdad deben comportarse de manera paralela ni aplicando métodos de análisis estadísticos incapaces de tener en cuenta el carácter «sistémico» de las variables que influyen en la herencia social, es inútil tratar de determinar de forma absoluta y general el efec-

to de una disminución de la desigualdad de oportunidades escolares sobre la herencia social, puesto que según que ésta acentúe o reduzca el desfase entre la distribución de las calificaciones escolares y la distribución social de las vacantes, según que esta disminución ocurra en una sociedad en la que las tasas de fecundidad varían de una clase a otra, según se practique una y otra política de inmigración —para mencionar solamente algunas de las variables que componen el sistema de determinantes de la herencia social—, la disminución de las desigualdades escolares puede producir efectos diferentes sobre la herencia social.

Desigualdades escolares y herencia social

Estas observaciones nos llevan a una conclusión de primordial importancia para el problema de fondo que venimos considerando: una disminución de la desigualdad de oportunidades escolares no implica de ninguna manera la atenuación de la herencia social; según los casos, esta disminución puede producir efectos positivos, negativos o nulos sobre la herencia social. Este resultado es paradójico si adoptamos los esquemas mentales elementales que generalmente los sociólogos utilizan. Resulta fácilmente comprensible cuando se parte de modelos simples, parecidos a los que acabamos de esbozar. Si formalizamos estos modelos y les damos una expresión más precisa, resulta posible explicar claramente la razón por la que el conjunto de las sociedades industriales occidentales de las que tenemos datos suficientes aparecen generalmente caracterizadas, a lo largo de un período de varios decenios, por una disminución considerable y regular de las desigualdades escolares junto con una estabilización del grado de la herencia social. Este hecho incontestable parece paradójico si razonamos con el lenguaje ordinario, pero se hace perfectamente inteligible cuando se utiliza el «método de los modelos» para analizar el complejo conjunto de interdependencias, causante

de la relación existente entre desigualdades escolares y herencia social.

Debo añadir que el análisis precedente no tiene por qué llevarnos a la conclusión de que la disminución de las desigualdades escolares no produce necesariamente ningún efecto sobre el nivel de herencia social. Aunque los parámetros característicos de las sociedades industriales han sido causantes de que la disminución de las desigualdades escolares no haya ido acompañada de una disminución de la herencia social a lo largo de los últimos decenios, esto, como fácilmente se comprenderá, no es una ley universal. Según los casos —más concretamente en función de la configuración de los factores simultáneamente responsables de la herencia social—, una disminución de la desigualdad de oportunidades escolares puede ir acompañada, insistimos en ello, de un aumento, de una disminución o de una estabilización de la herencia social. La configuración de estos factores en las sociedades industriales liberales ha revestido tal forma, que la disminución de la desigualdad de oportunidades escolares ha ido acompañada de una estabilización del grado de herencia social.

La política de igualdad de oportunidades escolares

Este análisis plantea, naturalmente, un «problema político» considerable. La opinión política suele admitir generalmente que la disminución de la desigualdad de oportunidades en la enseñanza debe implicar una reducción del grado de herencia social. De manera recíproca, algunos sociólogos han defendido la idea de que la importancia y la estabilización del grado de herencia social derivan esencialmente de la perpetuación de la desigualdad de oportunidades escolares. Sin embargo, como acabamos de ver, ambas proposiciones son erróneas. La segunda es falsa, porque está en contradicción con el hecho incontrovertible de que la desigualdad de oportunidades escolares ha

disminuido considerablemente en todas las sociedades industriales a lo largo de los últimos decenios. La primera es errónea, porque el desarrollo de los modelos sencillos demuestra que la disminución de las desigualdades escolares no implica «necesariamente» una atenuación de la herencia social. El hecho de que esta relación no se observe al analizar la reciente evolución de las sociedades industriales es la mejor prueba de que dicha relación no debe darse necesariamente.

Estos modelos simples explican también por qué países muy diferentes entre sí desde el punto de vista de la desigualdad de oportunidades en la enseñanza no son diferentes desde el punto de vista de la herencia social. Como ya hemos dicho, Suecia, Noruega, Estados Unidos y Gran Bretaña son mucho más igualitarios desde el punto de vista escolar que Francia, Suiza o Alemania. Sin embargo, la inmovilidad social tiene la misma magnitud en todos estos países. Esta constatación, que fue motivo de escándalo cuando la formularon por primera vez Bendix y Lipset, pero que se ha visto confirmada por todas las investigaciones posteriores, se explica fácilmente a partir de los modelos que he esbozado antes (7), lo mismo que una disminución de las desigualdades escolares a lo largo del tiempo no produce necesariamente como consecuencia una disminución del nivel de la herencia social, una diferencia de la desigualdad escolar en el espacio no tiene por qué corresponder a una diferencia en el nivel de la herencia social. Los modelos precedentes muestran cómo dos sociedades pueden caracterizarse por grados diferentes de desigualdad escolar sin que esta diferencia se corresponda con una diferencia en la herencia social. A este respecto, la observación confirma ampliamente la deducción.

Tenemos que hacer una observación incidental de carácter político: el hecho de que la disminución de la desigualdad de oportunidades en la enseñanza no implique

(7) Reinhard Bendix y Seymour M. Lipset: «Social Mobility in Industrial Society», Los Angeles, University California Press, 1959.

necesariamente la disminución de la herencia social, no es suficiente para echar por tierra los fundamentos de una política de igualdad de oportunidades escolares. Utilizando el lenguaje de los economistas, podemos decir que la educación es, al mismo tiempo, un bien de consumo y una inversión. Si nos fijamos principalmente en la faceta de «bien de consumo», y si se considera políticamente esencial aumentar la igualdad en el consumo de los bienes fundamentales, el aumento de la igualdad de oportunidades escolares es un objetivo indiscutible. Si consideramos especialmente el carácter de «bien de inversión» hay que tener en cuenta los análisis anteriores y los modelos que se pueden deducir de ellos, puesto que no es seguro que una distribución más igualitaria del capital escolar contribuya a hacer que disminuya la herencia social. Dicho en otros términos: cuando el objetivo político que se persigue es la disminución de la herencia social, no siempre es verdad que la disminución de la desigualdad en la enseñanza sea el mejor y más eficaz medio para alcanzar dicho objetivo. Los sociólogos, sobre todo los sociólogos franceses, han extendido la idea de que la desigualdad de oportunidades escolares es el principal factor de la inmovilidad social. Nada es menos seguro, como muestran a la vez la lógica y la observación.

Las desigualdades de las rentas

Digamos ahora algo sobre el problema de las desigualdades de las rentas. El «sentido común» indica que el nivel de la instrucción da la medida de una inversión que debería producir según su valor: cuanto más largos hayan sido los estudios, más elevadas deben ser las rentas obtenidas de esa inversión. De aquí se deduce que una disminución de la desigualdad en la distribución del capital escolar debe implicar, siendo iguales el resto de los factores, una disminución de la desigual distribución de las rentas. Esta es la tesis de los teóricos del capital humano y de numerosos economistas y sociólogos. Como en el

caso anterior, la proposición que conduce al necesario paralelismo entre la designación de oportunidades escolares y la distribución de la renta reposa, a pesar de su carácter «evidente», en un análisis insuficiente. Imaginemos, por ejemplo, un sistema educativo con dos niveles escolares principales: un nivel alto y un nivel elemental. Supongamos también que en un momento determinado la producción de diplomas de nivel alto sea insuficiente en relación con las «necesidades» de la estructura socio-profesional y que en el período siguiente esta insuficiencia haya quedado ampliamente solucionada. Supongamos además que en ese mismo período haya decrecido sensiblemente la desigualdad de oportunidades escolares. ¿Cuál será el resultado de esta evolución desde el punto de vista de las desigualdades de renta? En el primer período, puesto que los graduados de nivel alto no alcanzan el número suficiente, una parte de las posiciones sociales de nivel alto será necesariamente ocupada por personas del nivel escolar «bajo». En el período siguiente no ocurre lo mismo, sino que existe un número suficiente de graduados de nivel escolar alto, de tal manera que las vacantes del nivel socioprofesional superior son ocupadas con mayor frecuencia que en el primer período por personas que tienen un nivel escolar alto. En resumidas cuentas, el nivel medio de instrucción de las personas que ocupan posiciones «superiores» en la sociedad crece, pues, de un período a otro, más deprisa que el de las personas que ocupan posiciones «bajas» (para simplificar el razonamiento, las posiciones socioprofesionales consideradas se reducen a dos). Dicho en otros términos: la diferencia entre el nivel medio de instrucción de ambas categorías socioprofesionales crece a lo largo del tiempo. Como se ha admitido que los estudios se remuneran como cualquier otra inversión, se desprende que las desigualdades de renta existentes entre las dos categorías socioprofesionales crecen del primero al segundo período en el caso considerado.

En resumen: un aumento de la igualdad de oportunidades escolares no excluye un aumento de las desigualda-

des de renta entre las clases sociales o categorías socio-profesionales, y esto no porque la primera evolución sea causa de la segunda, sino porque cuando el aumento de la igualdad de oportunidades escolares va acompañado —como ha ocurrido en las sociedades industriales occidentales— de un aumento rápido del número de graduados de nivel alto, esta última circunstancia es causa de que el nivel de instrucción medio de las personas que ocupan las posiciones socioprofesionales más elevadas crezca más rápidamente que el de las personas «asignadas» a las posiciones inferiores. Aunque es cierto que el nivel de instrucción se remunera en cuanto tal, también es verdad que simultáneamente se observa en el modelo típico de evolución de las sociedades industriales en los últimos decenios una disminución de la desigualdad de oportunidades escolares y un aumento de desigualdad de las rentas.

Las tendencias paradójicas de las sociedades industriales

La sustitución de los modos de pensar utilizados generalmente en la sociología por el método de los modelos, permite explicar las tendencias paradójicas y, sin embargo, incuestionables que caracterizan a las sociedades industriales desde hace varios decenios. En particular, se explica fácilmente el hecho de que la igualdad de oportunidades escolares haya podido aumentar con regularidad sin que dicho aumento haya producido consecuencias positivas sobre el nivel de herencia social o sobre la desigual distribución de las rentas.

También se explica el resultado que ha sorprendido mucho a los investigadores americanos y que los investigadores franceses continúan muchas veces ignorando y que consiste en que las sociedades industriales, a pesar de su carácter completamente meritocrático, «se caracterizan por una escasa correlación entre nivel de instrucción y posición social, entre nivel de instrucción y movilidad y entre nivel de instrucción y de renta». El «sentido co-

mún», la «evidencia» y las teorías sociológicas corrientes sugieren, por el contrario, que en una sociedad meritocrática, la influencia del nivel de instrucción sobre estas variables debería ser grande, es decir, que debería traducirse, dicho con términos técnicos, en unos altos coeficientes de regresión o de regresión parcial. Sin embargo, los valores que se observan en Suiza, Alemania y Estados Unidos son siempre muy bajos. Cosa que ni siquiera en sociedades completamente meritocráticas es difícil que suceda, como fácilmente puede comprenderse. Imaginemos que una sociedad atribuye sistemáticamente, y a medida que se producen las vacantes, las posiciones sociales de nivel social elevado a los poseedores de títulos superiores. Imaginemos, en suma, una sociedad lo más meritocrática posible, ¿se derivará de aquí una alta correlación entre el nivel de instrucción de los individuos y su «status» socioprofesional? Se derivará, efectivamente, si el número de graduados de nivel superior producido por el sistema educativo es igual al número de posiciones sociales disponible en el estrato superior de la jerarquía socioprofesional. La respuesta será negativa si la oferta se desvía considerablemente por exceso o por defecto de la demanda. ¿Es razonable suponer una exacta adecuación de la oferta y de la demanda? Esta hipótesis es realmente plausible en una sociedad autoritaria donde la estructura de la oferta está sometida de alguna manera al control de la autoridad política. Sin embargo, cuando nos encontramos con sociedades de tipo liberal caracterizadas por una casi total ausencia de control de la autoridad política sobre la «demanda de enseñanza», es decir, sobre la estructura de la oferta de las calificaciones profesionales, entonces la hipótesis considerada es muy aventurada.

Sistema escolar y corrección de las desigualdades sociales

No quiero insistir aquí sobre un punto ampliamente desarrollado en mi libro «L'inégalité des chances», pero

resulta fácil demostrar que se pueden aportar estadísticas relativas a la evolución temporal de la demanda de educación en los diferentes niveles escolares a partir de un modelo en el que se supone que todo el mundo trata de optimizar su demanda de enseñanza en función de sus recursos.

La hipótesis principal del modelo es sencilla, supone que lo que se deja de ganar como resultado de un año de escolaridad suplementaria se evalúa subjetivamente en función del «status» social de la familia y, por tanto, de su renta; si la renta del cabeza de familia es de 20.000 F. mensuales, dejar de ganar 1.500 F. mensuales se considera menos grave que cuando la renta es de 2.000 F. En el primer caso se tenderá a considerar que un año de escolaridad suplementaria es una operación beneficiosa, y en el segundo, se podrá considerar deficitaria. No es mi intención profundizar aquí en este punto, sino solamente subrayar que un modelo de este género, que supone que las tendencias observadas a nivel macrosociológico en la evolución de la demanda de enseñanza son resultantes de la agregación de decisiones individuales, explica perfectamente las series estadísticas disponibles relativas a Francia, Alemania, Suiza, Suecia, Noruega, Estados Unidos y otros países. Pero si es posible conocer la evolución de las tendencias globales de la demanda de enseñanza a partir de un modelo que supone que estas tendencias resultan de la agregación de decisiones individuales, podemos concluir que no existe ninguna razón para que la estructura de la oferta de las calificaciones profesionales se corresponda exactamente con la demanda. De donde se deduce que no debemos esperar que exista una íntima correlación entre el nivel de instrucción por un lado y la renta, la movilidad o el «status» socioprofesional por otro. Además, como ya hemos visto, esta correlación es siempre débil en la realidad.

En este trabajo sólo he podido esbozar a un nivel lógico muy general las demostraciones cuyo detalle figura en «L'inégalité des chances». Estas demostraciones llevan a conclusiones no desprovistas de interés, tanto

desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico. Muestran, en primer lugar, que la teoría «del sentido común», según la cual las desigualdades escolares son la fuente principal, si no única, de las desigualdades sociales en general, es, pura y simplemente, falsa. Es asombroso observar a este respecto cómo los sociólogos que se han apropiado de esta teoría han intentado demostrar que las desigualdades escolares se mantenían estables a lo largo del tiempo y estaban convencidos de que la estabilidad del grado de herencia social implicaba la permanencia de las desigualdades escolares. Sin embargo, las desigualdades escolares no son constantes. El hijo de un obrero inglés nacido en 1910 tenía «cuarenta» veces menos oportunidades de asistir a la rama más selecta de la enseñanza secundaria que el hijo de un cuadro superior. Este coeficiente de disparidad es de sólo «seis» para los nacidos después de 1930. Este solo hecho basta para invalidar cualquier teoría que dé por supuesto un fuerte paralelismo entre las desigualdades escolares y las sociales.

Es preciso, pues, rendirse a la evidencia: la reducción de las desigualdades escolares no implica de ninguna manera la necesaria reducción de otras formas de desigualdad social, como la herencia social (inmovilidad social intergeneracional) o las desigualdades de renta, de donde resulta que la reforma del sistema escolar y el aumento de la igualdad de oportunidades escolares no son los principales caminos para corregir las desigualdades sociales. La disminución de la desigualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza es incondicionalmente deseable desde el punto de vista individual si consideramos la educación como un bien de consumo. Desde el punto de vista de la colectividad, entraña efectos eminentemente positivos (aumento de la participación política, contribución al crecimiento, etc.); pero también hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista del individuo, si consideramos la educación como una inversión, puede que no vaya acompañada por un aumento de sus posibilidades de movilidad. Desde otra perspectiva, la de la colectivi-

dad, puede que no entrañe ningún efecto correctivo sobre otras formas de desigualdad social.

Los reformadores escolares de la III República veían en la generalización de la educación un factor de igualdad social. Algunos sociólogos contemporáneos ven en las desigualdades escolares la causa principal de la desigualdad social, opinión ésta que no es más que la imagen invertida de la primera. En ambos casos, se supone que la causalidad va de lo escolar a lo social, pero la verdad es que las desigualdades escolares son la consecuencia de las desigualdades sociales y que la corrección de las primeras puede tener sólo un efecto retroactivo despreciable sobre las segundas e incluso ir acompañada de efectos desigualadores. Así, pues, es preciso atacar frontalmente las desigualdades sociales si se quiere que disminuyan (menciono solamente a título informativo la conclusión de «L'inégalité des chances», según la cual la disminución de la desigualdad de oportunidades escolares tiene que realizarse por medio de una política de igualdad social directa, mucho más que a través de la reforma del sistema escolar).

No se me oculta que esta conclusión contradice a la opinión corriente de que las sociedades en las que vivimos son técnicas y meritocráticas; las desigualdades ante la enseñanza, aunque tienden a disminuir, siguen siendo considerables, hecho del que se deriva la creencia, fácilmente comprensible de que la igualdad escolar es la clave de la igualdad social o, recíprocamente, que la desigualdad escolar es el fundamento de la desigualdad social. Pero ¿consiste la función del sociólogo en confirmar las creencias corrientes? ¿No es, por el contrario, evidente que la relación entre igualdad escolar e igualdad social es el complejo producto de un sistema de determinantes elementos que deben ser analizados? Cuando se realiza este análisis se llega a consecuencias que pueden resultar paradójicas, pero que están de acuerdo con la observación, mientras que las creencias «de sentido común» conducen a proposiciones que están en contradicción con los hechos.

EDUCACION Y MOVILIDAD SOCIAL

JOHN P. NEELSEN *

La yuxtaposición de los conceptos de educación y movilidad social suele basarse en cinco presupuestos: 1) que la sociedad se halla estratificada; 2) que el esquema de estratificación admite la movilidad, es decir, que es esencialmente abierto; 3) que la educación desempeña un importante papel en esta movilidad; 4) que la educación constituye un «status» al que se accede, y 5) que el desempeño de un determinado papel está íntimamente vinculado a la educación. Además, la sociedad se concibe como una jerarquía de posiciones diferenciadas en función de las características de cada tipo de trabajo (es decir, manual, administrativo, directivo, etc.). Se presume que la estructura social se halla condicionada por el desarrollo de las fuerzas productivas y que, por consiguiente, es relativamente fija. Sin embargo, suele darse por sentado que tanto la retribución correspondiente a cada posición (en términos de ingresos, poder político, etc.) como el proceso de reclutamiento para las distintas posiciones es de carácter flexible y susceptible de ser influido. Desde un punto de vista igualitario, el interés principal se centra en el proceso de reclutamiento. Esto quiere decir que en las sociedades igualitarias la distribución de las distintas posiciones debe aproximarse a la situación de igualdad de oportunidades (1). Es precisamente desde este enfoque desde

* Traducción del texto publicado en la «Comparative Education Review», volumen 19, número 1 febrero 1975, págs. 129-143.

(1) La desigualdad en la retribución constituye un mecanismo destinado a establecer o mantener la desigualdad de oportunidades y/o de asignación de posiciones entre los distintos grupos o capas sociales. Por tanto, si bien las sociedades que se basan en la igualdad de la asignación de posiciones deben prescindir de la desigualdad en la retribución con el fin de evitar el surgi-

el que se examinan en el presente trabajo las relaciones entre educación y movilidad. El examen se lleva a cabo a nivel tanto teórico como metodológico mediante referencia a ciertos datos comparados de origen empírico.

Movilidad social y estratificación social

Aquí se entiende la estratificación social como un proceso de distribución de bienes escasos. Aquellas posiciones que disfrutan de iguales oportunidades de acceso a tales bienes forman círculos que, a su vez, se integran en una jerarquía de estratos. Por definición, el estudio de la educación y la movilidad circunscribe el concepto de movilidad social al de aquellos cambios que entrañan el desplazamiento de un estrato a otro.

Geiger subrayaba el hecho de que los procesos de movilidad individual nunca tienen lugar de modo aislado, sino que, por el contrario, reflejan cambios correlativos en la estructura social (2). Podemos distinguir tres fenómenos relacionados entre sí:

1) El volumen estático de un estrato puede ser el resultado bien de la ausencia de movilidad, bien de un equilibrio entre el número de personas que acceden al estrato en cuestión y el de las que lo abandonan.

2) Lo más frecuente, sin embargo, es que se registre una relación desigual entre ambos flujos, con la consiguiente redistribución de volumen entre los diversos estratos y el correlativo cambio en la forma de estructura social.

3) Por último, toda transformación del sistema global de distribución de la sociedad se caracteriza por la progresiva sustitución de un criterio diferencial de la jerarquía de las posiciones por otro. Un ejemplo elemental de

miento de nuevos privilegios de grupo y nuevas privaciones, la simple eliminación de tales retribuciones no implica la abolición de todas las contradicciones sociales, es decir, el fin de la sociedad de clases. Ver a este respecto las recomendaciones para la «nueva sociedad de clase media», H. Schelsky: «Gesellschaftlicher Wandel», *Offene Welt*, 41, 1953.

(2) Th. Geiger: «A Dynamic Analysis of Social Mobility», *Acta Sociologica, Scandinavian Review of Sociology*, 1, 1 (1954), págs. 26-34.

este proceso lo constituye la transición de la sociedad agraria a la industrial. Por tanto, el análisis de la movilidad debe centrarse en la estructura social en su conjunto antes que en un determinado estrato o institución individual. El factor tiempo debe tomarse asimismo en consideración para poder contemplar un determinado sistema de estratificación como un fenómeno transitorio e históricamente condicionado. A diferencia del enfoque estático, el punto de vista dinámico considera la movilidad social como un desplazamiento de individuos entre los diversos estratos dentro de un contexto de estructuras y criterios de estratificación variables.

La trascendencia de estas observaciones será más evidente luego de analizar el siguiente fenómeno: aparentemente, la movilidad horizontal de los negros norteamericanos desde los trabajos agrícolas hacia los puestos de trabajo no calificados y semicalificados fue acompañada de una movilidad en sentido vertical. Tal conclusión es, sin embargo, prematura y resulta de la limitación del alcance del análisis a grupos o estratos aislados. De hecho, las pruebas aportadas por Baran y Sweezy indican que la movilidad mostrada por los negros norteamericanos en términos absolutos no implicó una mejoría paralela de su status social «relativo» (3). Si bien se han beneficiado del movimiento ascensional general de todos los estamentos de la escala jerárquica, lo cierto es que los negros, considerados como grupo, han permanecido en el último peldaño de la sociedad americana. Resulta evidente que para llegar a conclusiones válidas respecto del fenómeno de la movilidad se requiere un enfoque global que abarque la totalidad del esquema de posiciones y retribuciones imperante en una sociedad. Desde una perspectiva igualitaria, sólo son decisivos aquellos aspectos de la movilidad que implican una reducción de las diferencias sociales entre los grupos.

Estas observaciones resultan asimismo aplicables a la investigación educativa, especialmente a la que se orien-

(3) P. Baran y P. Sweezy: «Monopoly Capital», Nueva York, Monthly Review Press, 1966, cap. 9.

ta a evaluar la función socioestructural de la educación formal. Esto resulta más evidente cuando se toma en consideración el nivel de análisis de los estudios acerca de los criterios de reclutamiento seguidos por determinadas instituciones educativas. La controversia en torno al carácter abierto del sistema escolar de Ghana sirve para ilustrar este punto (4). Otra observación es la de que la educación constituye únicamente un medio de lograr la movilidad social, no el fin del proceso global; la democratización del acceso a la misma no implica necesariamente una tendencia igualitaria. Las diferencias institucionales pueden tener más peso en el proceso de segregación de los grupos y estratos sociales que el nivel absoluto de educación alcanzado. Los datos obtenidos en la India (5) y Puerto Rico (6) subrayan este punto. Por otra parte, la relación existente entre el nivel educativo, la categoría laboral y las diferencias de ingresos nos indican que la educación constituye un requisito necesario de la movilidad social (7). Sin embargo, ni aun la igualdad absoluta de oportunidades educativas implica necesariamente la igualdad de oportunidades en el acceso a los empleos. La antigua casta de los intocables en la India, cuyos miembros, aun poseyendo igual nivel de capacitación, perma-

(4) En contra de la afirmación de Foster de la existencia de una «notable fluidez de acceso» en el quinto grado de la enseñanza escolar, Hurd y Johnson alegan que el sexto grado constituye el principal mecanismo de selección del sistema escolar de Ghana, en cuyo grado la composición social del alumnado es sorprendentemente menos igualitaria y plural. P. Foster: «Education and Social Change in Ghana», Londres, Routledge, 1965; G. E. Hurd y T. J. Johnson: «Education and Social Mobility in Ghana», *Sociology of Education* (invierno de 1967), págs. 55-70. En la siguiente edición de *Sociology of Education* (invierno de 1968) aparece la réplica de Foster y una puntualización de la tesis de Hurd y Johnson.

(5) J. P. Neelsen: «The Impact of Education on the Social Stratification in India», *Journal of Social Research*, 15, 2 (1972), págs. 51-76. Además, J. P. Neelsen: «Schichtungsmodelle, Schichtungstheorien und die sozial-strukturelle Rolle von Erziehung - Eine theoretische Diskussion und eine empirische Fallstudie aus Indien», Munich, Weltforum Verlag, 1974.

(6) L. Sussman: «Summary Review by the Rapporteur», en «OECD. Social Objectives in Educational Planning», París, OCDE, pág. 181. Además, L. Sussman: «Democratization and Class Segregation in Puerto Rican Schooling - The U.-S. Model Transplanted», *Sociology of Education*, 41, 4 (1968), págs. 321-341.

(7) El hecho de que esta correlación se haya debilitado en el curso de los últimos años no contradice nuestro punto de vista, ya que es a la demanda funcional objetiva de desempeño de determinadas funciones y no a la distribución de un esquema educativo dado, a los que nos referimos aquí. Ver J. K. Folger y C. B. Nam: «Trends in Education in Relation to the Occupational Structure», *Sociology of Education*, 38 (1964), págs. 19-33.

necían en situación de paro durante períodos de tiempo más prolongados que el resto de sus compatriotas, y que cuando podían trabajar era en los puestos peor remunerados, constituye un ejemplo del predominio de criterios selectivos de carácter particularista, como es la pertenencia a determinada casta, o de índole universalista, como es el caso de la educación (8). Por último, cuando sobreviene una transformación estructural como, por ejemplo, de una sociedad adscriptiva a una sociedad orientada hacia el rendimiento, el carácter comparativamente abierto de la sociedad o de determinada institución puede que refleje más el proceso de reestructuración en sí mismo —por ejemplo, la disolución de los estamentos tradicionales y el reagrupamiento y aparición de otros nuevos— que la emergencia de los nuevos principios estructurales del orden social (9).

Los modelos de estratificación, las teorías de la estratificación y el papel de la educación

La elección del modelo de estratificación y, en mayor grado, la de sus variables, limita tanto como facilita el análisis del fenómeno y la adopción de la política a seguir, al centrar el interés en determinadas categorías de datos. Por tanto, los modelos de estratificación no pueden juzgarse en términos de verdadero o falso, sino evaluarse en función de la significación y el alcance de los hechos que explican. Sin embargo, si bien tenemos tendencia a interpretar la sociedad desde el punto de vista de nuestro modelo particular, por otra parte, como apuntamos a continuación, los distintos modelos se derivan de dos teorías básicas de la desigualdad social.

Los modelos de estratificación social más frecuentemente usados son cuatro:

(8) E. Hommes y N. Trivedi: «The Market for Graduates - A Field Report», *Economic and Political Weekly*, 6 (1971), págs. 2486-2491.

(9) Th. Geiger: «Theorie der Sozialen Schichtung», en Th. Geiger: «Arbeiten zur Soziologie», Neuwied, Luchterhand, 1962, págs. 186-205, especialmente la 203.

1) Modelos de prestigio, basados en el diferente grado de prestigio de las distintas ocupaciones (10).

2) Modelos de carácter ocupacional-funcional, en los cuales las clases de trabajo y las cualificaciones correspondientes constituyen el criterio de jerarquización ocupacional.

3) Modelos de «status» socioeconómico. El alto grado de diferenciación social existente en la sociedad industrial ha dado lugar a que el «status» social individual esté integrado por una combinación de diversos «status» de jerarquía potencialmente distinta. Teniendo en cuenta este carácter multidimensional, el «status» socioeconómico combina, en una escala casi unidimensional, una serie de variables como son los ingresos, la educación, la disponibilidad de bienes de consumo y el nivel cultural (11).

4) Modelos de clase. Una breve ojeada a la literatura nos revela la existencia de diferencias sustanciales en el significado asignado a la palabra «clase», así como de discrepancias respecto de sus factores determinantes (12). En sentido estricto, no obstante, el término «clase» se aplica únicamente a aquellos modelos que emplean la posición en el proceso social de producción como base fundamental de la estratificación social y de las diferencias, tanto cuantitativas como de origen, de los ingresos, así como del grado de contradicción entre las funciones directivas y las rutinarias en calidad de principios estructurales secundarios.

(10) Ver R. Hodge y otros: «A Comparative Study of Occupational Prestige», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.): «Class, Status and Power», Nueva York, The Free Press, 1966, págs. 308-321.

(11) K. Scheuch: «Sozialprestige und Soziale Schichtung», en D. Glass y R. König (eds.): «Soziale Schichtung und Soziale Mobilität», Kölner Zeitschrift, Sonderheft 5, 1968, págs. 65-103. Como sugiere el propio título de este trabajo, Scheuch refiere la estructura del índice de «status» socioeconómico de modo directo al prestigio social como base de la estratificación social.

(12) Ver, por ejemplo, Th. E. Lasswell: «Variable Meanings of Social Class», en M. M. Tumin (ed.): «Readings on Social Stratification», Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall, 1970, págs. 258-267. Lasswell distingue en este trabajo hasta siete acepciones diferentes del término «clase». G. Carlsson: «Social Mobility and Class Structure», Copenhagen, Lund Studies in Sociology, 1969, pág. 12. Carlsson relaciona aquí hasta diez indicadores distintos que han sido empleados en diversas ocasiones como variables de estratificación. Aunque sería mejor sustituir el término «clase» por el de «estrato» (salvo cuando aquél se emplea en su sentido específicamente marxista) de acuerdo con la costumbre general, ambos términos se emplean indistintamente, salvo que en el propio texto se indique lo contrario.

Partiendo de nuestra anterior definición de la «estratificación» como un esquema distributivo de recursos escasos, resulta claro que el «status» social constituye la categoría básica tanto de los modelos de prestigio como de los socioeconómicos. El prestigio constituye el aspecto subjetivo del «status», fenómeno éste que indica que los modelos de este tipo se fundamentan en la interacción, es decir, en los procesos microsociológicos. Estando la evaluación en la base del sistema de estratificación, resulta comprensible la importancia atribuida a los símbolos externos que denotan determinados «status». El «status» de un hombre en la sociedad viene dado por el lugar que le asignan los demás, en razón, esencialmente, de sus apariencias, es decir, que su «status» objetivo dentro del sistema de estratificación se define en términos de la evaluación subjetiva de sus conciudadanos.

Los modelos de carácter ocupacional-funcional tienen su punto de referencia esencial en la diferenciación funcional y en la diferente contribución de las distintas posiciones a los procesos productivo y reproductivo. A pesar de lo difícil que resulta el elaborar un instrumento de medición de la importancia funcional, los criterios evaluativos se han utilizado frecuentemente como indicadores indirectos, estableciendo de este modo una relación entre este modelo y los de status socioeconómico y de prestigio (13). Por tanto, estos tres tipos de modelos pueden considerarse como variantes de un mismo enfoque social que considera la estratificación social ante todo como un fenómeno subjetivo. Por el contrario, todo modelo de clase resulta de un análisis macrosociológico que considera la estratificación social como algo objetivamente determinado por el modo y las relaciones de producción existentes en la sociedad.

El próximo paso consiste en demostrar que estos enfoques se hallan íntimamente ligados a dos teorías de la desigualdad social. El supuesto divorcio entre la teoría y la

(13) Ver, por ejemplo, C. A. Moser y J. R. Hall: «The Social Grading of Occupations», en D. V. Glass (ed.): «Social Mobility in Britain», Londres, Routledge, 1967, págs. 29-50.

investigación empírica en el análisis de la estratificación (14) no existe en realidad; la aplicación de un determinado modelo de estratificación entraña la elección de la teoría en que el mismo se fundamenta.

El enfoque estructural-funcional y el papel de la educación

Hatt, uno de los coautores de la escala de prestigio ocupacional, define la estratificación como «un sistema de posiciones diferencialmente valoradas», e identifica tres factores determinantes de la posición social relativa: las obligaciones, los requisitos y las retribuciones. Desarrollando su concepto de la estratificación, Hatt formula cuatro postulados (15):

1) La diferenciación de las posiciones se manifiesta en estructuras sociales muy diferentes entre sí, como son las religiosas, las económicas y las de gobierno.

2) La retribución de tales posiciones reviste diversas formas: beneficios económicos, condiciones de trabajo ventajosas y privilegios de carácter honorífico o psicológico.

3) Una cierta combinación de la totalidad de las retribuciones adscritas a una posición dada contribuye a hacerla deseable, de lo que proviene su prestigio.

4) La posición social global constituye una acumulación de prestigio, modificado por la estima concedida como recompensa por el modo de desempeñar las obligaciones asociadas al «status» en cuestión.

El propio Hatt afirma que el modelo de estratificación social basado en el prestigio no carece de fundamentos teóricos y alude expresamente a la teoría estructural-funcional tal y como la formulan Parsons, Davis y Moore. Basándose en su concepción de la sociedad como un sis-

(14) Ver R. Dahrendorf: «Die gegenwärtige Lage der Theorie der sozialen Schichtung», en R. Dahrendorf: «Pfade aus Utopia», Munich, Piper Verlag, 1967, páginas 336-352.

(15) P. Hatt: «Occupation and Social Stratification», en A. Reiss (ed.): «Occupations and Social Status», Nueva York, The Free Press, 1961, págs. 238-258, especialmente 240-244.

tema de normas, fue Parsons quien primero fijó el origen de la desigualdad social del proceso de la evaluación diferencial (16). Enlazando este concepto con el de diferenciación funcional de la sociedad, Davis y Moore concretaron esta evaluación diferencial en un sistema de retribuciones desiguales (17). Las dos jerarquías asociadas de las retribuciones diferenciales y de la importancia funcional de las posiciones se hallan unidas casualmente por la presunción de escasez de las personas que tienen la suficiente capacidad o preparación y a quienes las sociedades necesitan a fin de garantizar su funcionamiento y, en última instancia, su supervivencia. La noción antropológica de que nadie está dispuesto a desempeñar los papeles más difíciles si no recibe una compensación adecuada enlaza entre sí los tres factores determinantes de la teoría estructural-funcional de la estratificación: diferenciación funcional, escasez de personal y prestigio de las ocupaciones. El sistema diferencial de distribución de las retribuciones (prestigio), constituye el estímulo motivador mediante el cual la sociedad se asegura de que las posiciones más importantes serán ocupadas por las personas más calificadas. Davis y Moore se plantean la cuestión de cómo se materializan estas exigencias individuales (18):

«En última instancia, estas características personales se materializan de dos maneras: como capacidad innata o mediante la formación... Con bastante frecuencia... se da el caso de que el talento abunda en un determinado núcleo de población; pero el proceso de formación es tan largo, costoso y complicado, que son relativamente pocos los que alcanzan una determinada calificación.»

El aumento definitivo descansa en la presunción de que la educación desempeña un papel decisivo en el funcionamiento de la sociedad. De acuerdo con esta teoría, las

(16) T. Parsons: «An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification», *American Journal of Sociology*, 45 (1940), págs. 841-862. Asimismo, T. Parsons: «A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.): «Class, Status and Power», Nueva York, The Free Press, 1953, págs. 92-128.

(17) K. Davis y W. E. Moore: «Some Principles of Stratification», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.): «Class, Status and Power», págs. 43-53.

(18) K. Davis y W. E. Moore: «Some Principles of Stratification», pág. 49.

exigencias en materia de nivel de calificación están en función de la evolución de las necesidades sociales. Collins ha resumido los corolarios del enfoque estructural-funcional en materia de educación en tres principios operacionales:

1) El nivel de habilidad que exigen los puestos de trabajo en las sociedades industrializadas aumenta cada vez más en razón de los cambios tecnológicos. En este fenómeno es posible identificar dos procesos (19):

a) el número de puestos de trabajo que requieren un bajo nivel de habilidad tiende a decrecer y el número de los que requieren un nivel de habilidad elevado tiende a incrementarse, y

b) un mismo puesto de trabajo tiende a requerir cada vez un nivel de habilidad más alto.

2) La educación formal proporciona la formación necesaria para ocupar los puestos de trabajo más calificados, tanto en lo relativo a las habilidades específicas como en lo que respecta a la capacitación en general.

3) Por consiguiente, los trabajadores se enfrentan con unas exigencias de índole educativo cada vez mayores, lo que hace que un porcentaje de la población más elevado deba prolongar cada vez más el tiempo de permanencia en la escuela.

Antes de contrastar estos principios con los resultados de la experiencia práctica, es preciso exponer aquí el otro enfoque de la desigualdad social.

El enfoque basado en el conflicto y el papel de la educación

Hemos efectuado la comparación de un modelo basado en el concepto de clase socioeconómica con otro fundado en las ideas de evaluación y prestigio. Como ha indicado Geiger, un modelo de estratificación que reconozca la

(19) R. Collins: «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36 (1971), págs. 1002-1019, especialmente 1004.

existencia de tres o más clases no contradice «per se» la bipolaridad clasista del modelo de análisis marxista, ya que la diferencia consiste en un simple cambio de enfoque. En efecto, el modelo marxista constituye un enfoque analítico centrado en el proceso dinámico de la sociedad; el otro modelo se limita a describir la composición real de ésta (20). En una teoría que contempla el cambio de las estructuras sociales como un resultado de la revolución engendrada por la contradicción entre las dos clases principales, los demás grupos sociales pasan a un segundo plano, quedando relegados a la categoría de fenómenos transitorios. En cambio, en una descripción de la estructura de clases socioeconómicas de la sociedad, es posible distinguir un importante sector de clases medias, compuesto por los agricultores pequeños y medianos, los artesanos y los hombres de empresa, sin olvidar a los asalariados de nivel medio y superior, los profesionales y los trabajadores muy calificados que desempeñan funciones de mando. Aparte de la posesión de una posición social objetivamente similar, lo único que une a estos grupos tan diversos es la voluntad político-social de no dejarse «proletarizar» en caso de no poder acceder a las clases más elevadas (21). Mientras que las relaciones entre las dos clases fundamentales se basan en el conflicto, la concepción del mundo de la clase media se define en términos de emulación y competencia pacífica. Desde este punto de vista, la sociedad constituye un orden jerárquico de diferentes «status» clasificados en función de la ocupación, el consumo, el estilo de vida y el prestigio. Tales son los principios estructurales típicos de una sociedad basada en la propiedad (22).

En este contexto resulta crucial el reconocimiento del conflicto social como la fuerza motriz de la sociedad. Y en cualquier teoría del conflicto social es de importancia ca-

(20) Th. Geiger: «Zur Theorie des Klassenbegriffs und der Proletarischen Klasse», en Th. Geiger: «Arbeiten zur Soziologie», págs. 206-259, especialmente 224.

(21) Th. Geiger: «Zur Theorie des Klassenbegriffs», págs. 235-242.

(22) M. Weber: «Class, Status and Party», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.): «Class, Status and Power», págs. 21-28.

pital la cuestión de la distribución del poder y la autoridad, aspecto éste que el enfoque estructural-funcional toca muy superficialmente, renunciando de este modo a toda posibilidad de establecer el nexo entre los conflictos sociales y las condiciones estructurales. Estos conflictos se consideran fundamentalmente como fenómenos aislados en los que tanto los grupos sociales como las cuestiones planteadas aparecen como esencialmente inciertos (23). De la misma manera, mientras que la teoría estructural-funcional no tiene en cuenta ni parece poder explicar el fenómeno de las diferencias de clase y las subculturas de clase (puesto que se basa en el consenso y en la integración y funcionamiento óptimos), la teoría que descansa en el conflicto considera ambos factores como parte integrante de toda sociedad.

En resumen, el punto de referencia del enfoque basado en el conflicto (24) se compone de tres categorías: normas, sanciones y poder. Se dice que la sociedad está constituida por una serie de normas cuya observancia viene impuesta coercitivamente por diversas sanciones positivas y/o negativas. Tanto las normas como las sanciones se basan en y responden a las estructuras del poder. El primer factor de desigualdad reside en las diferentes oportunidades individuales de cumplir con las normas. El segundo factor se deriva del hecho que un determinado conjunto de normas resulta aplicable únicamente a una posición dada, como es el caso del estudio realizado por Homan acerca de los grupos minoritarios. Desde este punto de vista, la desigualdad de posición es el resultado de la diferenciación de las normas por razón de la posición. Tal desigualdad se convierte en desigualdad

(23) R. Dahrendorf: «Class and Class Conflict in Industrial Society», Londres, Routledge, 1959, págs. 106-108. Collins, cuyas ideas son en parte afines a las expuestas en este trabajo, no expone claramente las bases del enfoque basado en el conflicto. Su referencia a los grupos de «status» en vez de a las clases no permite a Collins (como se hace patente en este trabajo) liberarse del marco de funcionalismo, como era su propósito. Ver Collins: «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification».

(24) Cfr. R. Dahrendorf: «Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen», en R. Dahrendorf: «Pfade aus Utopia», págs. 352-379, especialmente 367-369; y R. M. Lepsius: «Ungleichheit zwischen Menschen und Soziale Schichtung», en D. Glass y R. König (eds.): «Soziale Schichtung und Soziale Mobilität», págs. 54-64.

social estructuralmente determinada cuando la exigencia de observar ciertas normas excluye a los individuos que desempeñan funciones del acceso a las posiciones de mayor privilegio, que están reguladas por otras normas. Los mecanismos sociales de distribución de las posiciones, conjuntamente con ciertas interpretaciones subculturales de la desigualdad, provocan una virtual inamovilidad de la desigualdad de las posiciones. Sin embargo, la estabilidad de un determinado sistema social tiene siempre carácter precario y temporal. En realidad, las normas generales son las de los grupos dominantes, ya que la desigualdad estructural siempre beneficia a algunos sectores en perjuicio de otros y el poder y la coerción constituyen la base de todo sistema de desigualdad social. Debido a esto, la protesta contra la desigualdad social se da por descontada. El conflicto social, latente o manifiesto, es omnipresente.

A diferencia del enfoque estructural-funcional, la teoría del conflicto no atribuye a la educación ningún papel específico. No obstante, es posible extraer las siguientes conclusiones respecto de las relaciones entre educación, estratificación y movilidad:

1) El grado en que los sistemas educacionales reflejan las desigualdades inherentes a todo sistema de estratificación depende de hasta qué punto dicho reflejo constituye un requisito indispensable para la asignación de las posiciones sociales. Cuanto mayor sea el peso de la educación en el proceso de asignación, más exclusivo y selectivo será el sistema educativo.

2) Por su condición de órgano principal de la socialización secundaria, la educación refleja siempre las normas de los grupos dominantes.

3) El grado de incompatibilidad existente entre las normas del grupo dominante y las de la subcultura, junto con el nivel de pobreza relativa de origen estructural, determinan el grado de reducción de las posibilidades de movilidad social de las capas inferiores. El grado de éxito—tanto en el sentido cualitativo como en el cuantitativo—de estas capas depende del peso que tenga la educación

como elemento de asignación. Si existe un nexo muy estrecho entre educación y asignación de posiciones, se supone que el número de estudiantes procedentes de las clases inferiores será reducido y que los mismos procedan de familias marginales y/o se hallen alienados de su clase de origen.

4) La concesión de iguales derechos a todas las personas se contradice con la desigualdad real en la asignación de posiciones y en el acceso a la educación. Tal contradicción puede constituir la causa de que se exija la solución del problema, según la importancia objetiva y subjetiva que tenga la educación como requisito previo de la movilidad.

5) Cuanto más éxito tenga la exigencia de igualdad de oportunidades educativas, mayor será el grado de diferenciación interna. Esto refleja los intentos de los grupos dominantes de conservar sus privilegios, así como la típica competencia que se desarrolla en el seno de los grupos de clase media por acceder a los estratos superiores. Ahora ya estamos en condiciones de contrastar los distintos modelos de estratificación con los datos de la evidencia empírica y, por ende, de comparar la relevancia y la validez general de ambos enfoques.

La evidencia y la teoría estructural-funcional

Como Collins ha demostrado (25), los elementos de que disponemos para verificar la presunción de una estrecha relación entre la educación y las exigencias socio-económicas no apoyan esta hipótesis central de la teoría estructural-funcional de la educación. Además, en un análisis correlativo de desfase de tiempo («time-lag»), realizado en treinta y siete países, Peaslee (26) sólo logró correlacionar de modo concluyente el crecimiento de la en-

(25) R. Collins: «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», págs. 1003-1007.

(26) A. L. Peaslee: «Education's Role in Development», *Economic Development and Cultural Change*, 17 (1969), págs. 293-318.

señanza primaria con el crecimiento económico, luego de haberse alcanzado un porcentaje de matrícula de, por lo menos, el 30 por 100 del grupo de edad estudiado. La pretensión de Peaslee de establecer un nexo global entre educación y desarrollo económico, una vez alcanzado el nivel de matrícula total en el nivel educativo más bajo, ha resultado fallido. ¡En países como Rusia, Estados Unidos y Japón los índices de matrícula en el nivel de posprimaria «superaron» a los de crecimiento económico durante largos períodos de tiempo! (27). La actual superproducción de personas con educación (y sin posibilidades de empleo) en numerosos países del tercer mundo sugiere en realidad la posible existencia de una correlación «negativa» entre educación y desarrollo. El carácter aparentemente negativo de la correlación se debe no sólo a la inadecuada adopción de prioridades a corto plazo —por ejemplo, en lo que respecta a la relación entre inversión de recursos y productividad económica—, sino también a que una expansión desproporcionada de la enseñanza secundaria y superior suele generar una orientación de los hábitos y aspiraciones hacia un mayor consumo en vez de hacia el ahorro y las inversiones, que tan necesarios son (28). Del mismo modo, los datos de que disponemos de Estados Unidos demuestran que la evolución educativa de la fuerza de trabajo a lo largo de los últimos cuarenta años ha estado condicionada en escasa medida por los cambios acaecidos en la estructura ocupacional. En su mayor parte, la superación educativa ha tenido lugar dentro de las mismas categorías laborales (29), y sólo ha estado secundariamente motivada por el aumento de las necesidades de formación y de una mayor destreza laboral (30). Resulta evidente que la expansión educativa a todos los niveles ha estado motivada

(27) A. L. Peaslee: «Education's Role in Development», pág. 299.

(28) B. Hoselitz: «Investment in Education and its Political Impact», en J. Coleman (ed.): «Education and Political Development», Princeton, Princeton University Press, 1968, pág. 553.

(29) J. K. Folger y C. B. Nam: «Trends in Education in Relation to the Occupational Structure», *Sociology of Education*, 38 (1964), págs. 28 y sig.

(30) I. Berg: «Education and Jobs - The Great Training Robbery», Baltimore, Maryland, Penguin Books, 1970, cap. 3.

más por exigencias populares que por necesidades funcionales.

Al mismo tiempo, se ha registrado una aparente devaluación de la educación en el mercado del trabajo unida a una «degradación» de las instituciones, tanto en sus objetivos como en lo relativo a la pertenencia a las mismas. Los «colleges» y universidades que otrora impartían la formación y cualificación necesarias para el ejercicio de las principales profesiones, cada día incluyen en sus planes de estudio mayor número de especialidades técnicas y subprofesionales. La evidencia empírica demuestra que incluso la formación para el ejercicio de los oficios manuales y de las actividades intelectuales de más bajo nivel ha ido invadiendo progresivamente las instituciones de enseñanza superior (31). Paralelamente, las empresas han intensificado sus exigencias de un mínimo de capacitación profesional para todas las categorías laborales, incluso para los puestos de trabajo no calificados (32).

Finalmente, la tesis final del enfoque funcional, la de que la educación proporciona las habilidades ocupacionales necesarias, apenas sí resiste el análisis. A menudo la educación carece de incidencia sobre la «productividad en el puesto», llegando incluso a resultar contraproducente, siendo así que con frecuencia la formación profesional se adquiere mejor mediante la experiencia práctica que a través de la educación formal. En resumen, la teoría estructural-funcional resulta insuficiente para explicar la función socioestructural de la educación (33).

La evidencia y la teoría del conflicto

El enfoque basado en la teoría del conflicto considera implícitamente la educación como una institución emanan-

(31) W. Sewell: «Inequality of Opportunity for Higher Education», *American Sociological Review* (1971), págs. 793-869, especialmente 793.

(32) R. Collins: «Functional and Conflict Theories», tablas 1 y 2, pág. 1003.

(33) Peaslee únicamente puede establecer una correlación, mas no un nexo causal. En la investigación histórica tal correlación puede resultar una mera coincidencia.

te de la élite del poder que no está en relación con las necesidades funcionales de la realidad técnico-económica. Las pruebas disponibles en apoyo de esta teoría del papel de la educación pueden resumirse en tres postulados: 1) la expansión de la educación y los criterios de reclutamiento; 2) la igualdad de oportunidades y la estructura del sistema educativo, y 3) la igualdad y las subculturas específicas de clase.

La expansión de la educación y los criterios de reclutamiento

La información obtenida en Estados Unidos, Reino Unido, Holanda, Suecia, Francia y Alemania Occidental, por no citar sino algunos países, demuestra que, a pesar de la considerable expansión registrada en la enseñanza secundaria y superior, la composición social de la población escolar sólo ha variado de modo secundario (34). Por lo general, las capas más bajas sólo han podido obtener una mayor representación luego de que la demanda de las clases media y alta ha alcanzado un punto cercano al de saturación, fenómeno éste que Sussmann ha denominado de «sucesión de clases» (35).

No obstante, es posible constatar la existencia de un proceso simultáneo al anterior que podemos denominar de «diferenciación institucional». Si, por una parte, la llamada sucesión de clases abre el camino a una eventual equiparación de las oportunidades vitales, el fenómeno paralelo de la diferenciación educativa, evita que esto ocurra. Concretamente, esto quiere decir que mientras por una parte las capas más bajas aumentan su participación en las instituciones educativas del nivel posprimario, las capas más altas se han orientado hacia las instituciones

(34) Ver, por ejemplo, la serie de artículos en: «OECD, Social Objectives in Educational Planning», París, OCDE, 1967; H. Popitz: «Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung», en L. v. Friedeburg (ed.): «Jugend in der modernen Gesellschaft», Colonia, Kiepenheuer & Witsch, 1967, páginas 392-408.

(35) L. Sussmann: «Summary Review by the Rapporteur», págs. 15-27.

educativas de nivel más elevado, hacia los centros cualitativamente mejores de un mismo nivel o sencillamente hacia las especialidades más remuneradoras desde el punto de vista de las oportunidades profesionales. El estudio complementario realizado por Perucci sobre unos ingenieros procedentes de varios centros educativos de Estados Unidos corrobora este último punto. Perucci demuestra que la igualdad de calificación profesional en términos de especialidad y titulación puede tener escasa trascendencia sobre las retribuciones en el mercado del trabajo (36). Por otra parte, el primer punto queda ilustrado por las diferentes oportunidades de empleo con que se enfrentan los graduados del sistema educativo de la India (37). Además, Sussmann se encontró con que el grado de democratización existente en el sistema de «high school» de Puerto Rico era análogo al de Estados Unidos, a pesar de que sólo el 32 por 100 de los jóvenes del grupo de edad correspondiente se hallaba matriculado (contra el 87 por 100 en Estados Unidos). Sin embargo, al verificar el nivel educativo, descubrió que la diferenciación institucional en las escuelas públicas y privadas ejercía la función decisiva en el proceso de segregación social. Los datos resultantes de un caso estudiado en la India coinciden, en términos generales, con los resultados obtenidos en Puerto Rico, a pesar de que en aquel país sólo el 17 por 100 de los individuos en edad de hacerlo acceden a la enseñanza secundaria (38). Todos estos ejemplos nos indican la necesidad de contar con elementos de juicio amplios en nuestros estudios sobre el impacto de la educación en la estratificación social. Asimismo, los ejemplos nos demuestran que la democratización del acceso no refleja necesariamente una mayor movilidad social ni la reducción de la desigualdad social. Los resultados obtenidos en Estados Unidos a que nos referíamos con anterioridad —que muestran cómo la notable

(36) C. Perucci y R. Perucci: «Social Origin, Educational Context, and Career Mobility», *American Sociological Review*, 25 (1970), págs. 451-463.

(37) «Ministry of Labour and Employment, Government of India, Report on the Pattern of Graduate Employment», Nueva Delhi, 1963, cap. 6.

(38) Ver notas 5 y 6.

expansión de las oportunidades educativas ha llevado a una degradación de la educación y a la exigencia de mayores niveles de cualificación, independientemente de su escasa incidencia sobre el rendimiento en el trabajo— nos permiten presumir que la instauración de un sistema educativo íntegramente democrático, lejos de conducir a una sociedad más igualitaria, tenderá a minimizar la importancia de la educación formal.

La igualdad de oportunidades y la estructura del sistema educativo

La otra serie de datos se refiere a la selección social como producto de la estructura del sistema educativo. Analizaremos aquí el tradicional sistema europeo de educación dual y sus efectos en materia de selección de aptitudes y supervisión, así como la escuela comprensiva. La escuela comprensiva y la selección en la última etapa se adoptaron con el fin de evitar una elección prematura del plan de estudios, facilitar la reorientación hacia otras ramas del saber y producir una mayor cohesión social mediante el procedimiento de acoger en una misma institución a estudiantes procedentes de distintos ambientes sociales. Sin embargo, debido a la ecología de las clases sociales y al carácter local del reclutamiento en la enseñanza secundaria, la investigación empírica no ha sido capaz de proporcionarnos la imagen de la escuela comprensiva como representación microcósmica del conjunto de la sociedad (39). De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Ford (40), ninguno de los objetivos de la escuela comprensiva se ha cumplido. En la verificación de aptitud, esta investigadora no pudo encontrar traza alguna de un mayor desarrollo del talento individual, de igualdad de oportunidades, de interacción por encima de las dife-

(39) N. Rogoff-Ramsay: «The Clientèle of Comprehensive Secondary Schools in the United States», en «OECD, Social Objectives in Educational Planning», páginas 67-83.

(40) J. Ford: «Social Class and the Comprehensive School», Londres, Routledge, 1969.

rencias de clases o de diferencias en materia de percepción social. Por último, el concepto mismo de selección en la última etapa ha resultado fallido. En efecto, con ello sólo se ha conseguido diferir la selección sobre bases competitivas en lugar de eliminarla, con lo cual ha sobrevivido el predominio de los criterios selectivos de carácter social sobre los puramente académicos.

Toda reorganización del esquema educativo a nivel de subsistema social, como la que entraña el sistema educativo ilustrado por la escuela comprensiva, si bien es indiscutiblemente superior a cualquier sistema dual, resulta incapaz de superar las contradicciones básicas y las desigualdades de origen estructural existentes en el seno de la sociedad. Las exigencias de igualdad de algunos sectores tropieza con el deseo de otros de mantener la segregación. La emigración de la clase media hacia las urbanizaciones periféricas y su orientación hacia los colegios privados de la clase alta demuestra que la decisión final en esta lucha viene dada en función de la distribución del poder (41). Si bien la presencia de los compañeros ejerce una gran influencia sobre las aspiraciones de los estudiantes, confirmando así el principio básico de la escuela comprensiva, ésta sigue siendo fundamentalmente inoperante en las condiciones sociales actuales. En cuanto a importancia real, la escuela continúa teniendo menos peso que la familia como factor de socialización y asignación.

La igualdad de oportunidades y las subculturas de clase

La cuestión de la igualdad de las oportunidades educacionales interesa especialmente a las capas más bajas. La diferencia de motivación y de valores, así como el distinto empleo del lenguaje, redundan en perjuicio de las capas inferiores en las instituciones de carácter académi-

(41) C. W. Mills: «The Power Elite», Nueva York, Oxford University Press, 1956, págs. 63-68.

co (42). Los mecanismos específicos de la diversidad sub-cultural son operativos en todas las etapas de la educación, independientemente de la aptitud académica. Por consiguiente, la influencia de los padres, es decir, del origen de clase, ha resultado ser dos veces mayor que la de los profesores en lo relativo a las aspiraciones educativas y ocupacionales de los estudiantes y, en última instancia, respecto de su acceso a la enseñanza superior (43). Por otra parte, el informe Coleman concluye con la afirmación de que muchos niños procedentes de las capas más bajas ingresan en la escuela padeciendo de una cierta deficiencia en la capacidad de aprendizaje que tiende a acentuarse a lo largo de la vida escolar (44).

Sin embargo, la influencia de la subcultura de clase no se limita a las aspiraciones educativas y al éxito escolar; en efecto, los estudios realizados sobre la movilidad han detectado (al verificar la educación) un «efecto retardado» de la posición de clase de los padres sobre los logros profesionales de los hijos. Para expresarlo con palabras de Carlsson: la influencia de la clase social no sólo se ejerce sobre la etapa preeducacional, es decir, sobre la calidad y duración de la educación escolar; sino también sobre la etapa poseducacional, es decir, sobre la ocupación profesional posterior (45). Los datos recientemente obtenidos en Alemania Occidental confirman esta aseveración (46).

Se han formulado dos soluciones posibles para superar las barreras del origen social que obstaculizan el logro de la igualdad de oportunidades: 1) un cambio en la cultura de la escuela, y 2) una intervención en el proceso inicial de socialización. Si los valores y normas imperantes en la sociedad son los privativos de los círculos dominantes, como afirma una de las tesis principales de la

(42) Ver, por ejemplo, la serie de artículos en B. Bernstein y otros: «Lernen und Soziale Struktur», Amsterdam, Schwarze Reihe, 1970.

(43) W. Sewell: «Inequality of Opportunity for Higher Education», pág. 800.

(44) J. Coleman y otros: «Equality and Educational Opportunity», Washington, D. C., U. S. Office of Education, 1966, págs. 20 y sigs.

(45) G. Carlsson: «Social Mobility and Class Structure», págs. 136-138.

(46) W. Müller: «Bildung und Mobilitätsprozess-Eine Anwendung der Pfadanalyse», Zeitschrift für Soziologie, 1 (1972), págs. 65-84.

teoría basada en el conflicto, el sistema de educación formal, al constituir el principal elemento de socialización secundaria, debe reflejar esta correlación de fuerzas. Lützens estudia la evolución del sistema escolar alemán hasta la etapa de la transformación de la sociedad agraria en sociedad industrial (47). El nuevo sistema escolar, patrocinado por la burguesía, estaba animado del propósito específico de garantizar a ésta una posición de igualdad con los antiguos grupos basados en el prestigio. El énfasis en la combinación de la educación clásica con los conocimientos técnico-racionalistas no era otra cosa que un arma de lucha contra los grupos dominantes de la sociedad agraria, cuya posición de poder y preeminencia se basaba en la adscripción. En tales circunstancias, la implantación del nuevo sistema escolar implicaba una pretensión de legitimar las aspiraciones de la burguesía a una posición de élite. De este modo, la clase burguesa no sólo impugnaba los principios formales que informaban la asignación de posiciones, sino asimismo las propias bases del sistema feudal, y con ellas a los beneficiarios de sus estructuras de poder. Sin embargo, cuando Lützens calificaba al sistema escolar como una institución de la clase media, pasaba por alto el proceso histórico de transformación que experimentaba el conjunto de la sociedad. La victoria del tercer estado (la burguesía) trajo consigo la abolición del viejo orden, como resultado de lo cual el primero y el segundo estados (la nobleza y el clero) dejaron de existir. El acceso del tercer estado al poder marcó el fin definitivo de la sociedad feudal. A partir de entonces, los burgueses, junto con los remanentes de los dos estados desaparecidos, constituyeron la burguesía (48). Por consiguiente, el moderno sistema escolar no es una institución de la clase media, sino de la burguesía, circunstancia ésta que confirma la veracidad de la tesis de los partidarios de la teoría del conflicto, que afirma que las instituciones sociales están condicionadas por las re-

(47) Ch. Lützens: «Die Schule als Mittelklasseinstitution», en P. Heintz (ed.): «Soziologie der Schule», Kölner Zeitschrift, Sonderheft, 4, 1969, págs. 22-39.

(48) Th. Geiger: «Zur Theorie des Klassenbegriffs», págs. 226 y sigs.

laciones de poder vigentes en el seno de una sociedad dada.

Existen dos proyectos, denominados, respectivamente, de «educación de adultos con fines laborales» (49) y de «educación recurrente» (50), que procuran minimizar la influencia del origen social sobre el fenómeno de la movilidad. Los hechos demuestran que la educación con fines laborales que se adquiere en el curso de la vida activa constituye la variable más importante de todas las que intervienen en la relación entre origen social y actividad profesional. Esta modalidad de educación ha resultado ser superior en cuanto a potencial equiparador a la llamada «segunda vía educacional», que implica una segunda oportunidad de acceder al «college» o la universidad para aquellos que han abandonado la escuela y han tenido que desempeñar trabajos menos remunerativos. Sin embargo, desde el punto de vista del establecimiento de una sociedad igualitaria, es necesario tener en cuenta que: 1) el número de personas que se sometan a este proceso será siempre reducido, ya que el mismo requiere un alto grado de motivación y fuerza de voluntad, y 2) si bien dicho proceso ejerce una influencia positiva sobre el logro de un «status» educativo superior, se presume que el grado de movilidad dentro de la misma clase social será muy superior al de la movilidad interclasista (que es la única que interesa a nuestro estudio). En su condición de rama especial del sistema educativo actual —ya que no de sucedáneo del mismo—, este tipo de solución constituye un instrumento de movilidad individual más que colectiva, que sería la única capaz de producir cambios en el esquema básico de la desigualdad. En efecto, este esquema premia la motivación dirigida hacia los grandes logros, es decir, precisamente el tipo de motivación del que más ayunas están las capas inferiores en comparación con las otras. Del mismo modo, se ha comprobado que el grado de éxito de las personas que emprenden la «segunda vía

(49) W. Müller: «Bildung und Mobilitätsprozess», pág. 82.

(50) «Centre for Educational Research and Innovation, Equal Opportunity-A Statement of the Problem with Special Reference to Recurrent Education», París, OCDE, 1971.

educacional» está en íntima relación con el origen social respectivo (51).

Por otra parte, la llamada «educación recurrente», que propugna un proceso educativo ligado a un sistema de empleo intermitente, parece destinada al fracaso antes de nacer. Los efectos de la carencia relativa originada en la posición social no pueden hacerse desaparecer por el simple expediente de introducir algo de experiencia laboral dentro del período de educación formal. Lo que la educación «recurrente» o «permanente» constituye en realidad, es una prueba de la capacidad de la clase media para alcanzar logros en condiciones de retribución diferida, no un medio de llegar a una sociedad igualitaria (52).

La otra alternativa, consistente en intervenir en el proceso inicial de socialización, reconoce la inocuidad de los simples cambios institucionales. En efecto, la solución no reside en la igualdad de oportunidades, sino en la igualdad de capacidades. El objetivo de este sistema no estriba en modificar la desigual estructura de la sociedad, sino en suprimir los típicos sistemas de reclutamiento para las diferentes posiciones sociales. Por dicho motivo, este último sistema se preocupa de elevar las capas superiores al nivel de la clase media. Sin embargo, podemos decir, sin entrar en más detalles, que el mayor impedimento para la puesta en práctica de este sistema es el problema de su financiación, cuya solución resquebrajaría los cimientos mismos de las actuales estructuras de poder económico y político (53).

«La idea de una educación compensatoria para quienes sufren de privación cultural no implica solamente un enorme gasto, entraña gastar más en la escolarización de los menos favorecidos que en la de los más favorecidos... La distribución social del ingreso y del poder político hace que la adopción de tal política sea altamente improbable.»

(51) W. Zapf: «Der nachgeholtte Aufstieg-Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs», *Neue Sammlung*, 11 (1971), págs. 149-174.

(52) Ver Juicio crítico en M. Blaug: «Education and the Employment Problem in Developing Countries», Ginebra, International Labor Office, 1973, págs. 72-76.

(53) L. Sussmann: «Summary Review by the Rapporteur», págs. 25 y sigs.

En síntesis, los materiales disponibles confirman la validez global del enfoque de la educación basado en el conflicto. Es preciso considerar la educación dentro del contexto socioestructural general. Se trata de una más entre las instituciones que reflejan las estructuras de poder vigentes y las desigualdades sociales; a pesar de todo su potencial de cambio, resulta, en última instancia, un instrumento inadecuado para la implantación de la igualdad social.

Resumen y conclusiones

Podemos resumir nuestros comentarios en materia de educación, movilidad e igualdad social del modo siguiente:

1) Los estudios sobre la movilidad social únicamente pueden llegar a conclusiones válidas dentro del contexto de un análisis socioestructural dinámico e integral.

2) El hecho de que la educación constituya un requisito necesario de la asignación de posiciones y de la movilidad social viene determinado por las necesidades funcionales del desarrollo individual en las sociedades industriales. Para poder evaluar la importancia relativa de la educación y su función socioestructural real, se hace necesario realizar una investigación a fondo de su papel en los procesos de selección y asignación, teniendo en cuenta tanto los distintos niveles educativos como las diferencias institucionales.

3) En razón del modelo concreto de estratificación que se emplee, todo estudio de la movilidad social se relaciona necesariamente con alguna de las teorías de la desigualdad social. Podemos establecer un nexo entre los modelos ocupacional-funcional y de prestigio con la teoría estructural-funcional, mientras que, como hemos visto, el modelo de clase socioeconómica se basa en la tesis del conflicto.

4) La función social de la educación es objeto de una formulación distinta en ambas teorías. En efecto, mientras que la teoría estructural-funcional de la estratificación le atribuye expresamente la importante función de aportar

las habilidades necesarias al adecuado funcionamiento de la sociedad, la teoría del conflicto no atribuye una importancia vital a la educación, al menos en lo referente a su potencial intrínseco de renovación estructural.

5) La tesis central de la teoría estructural-funcional de que las necesidades funcionales son determinantes del proceso educativo tiene una validez limitada. Hemos visto una aplicación positiva de la misma en la transición de una sociedad inculta a una sociedad ilustrada. Sin embargo, no parecen existir datos empíricos que justifiquen la aplicación de dicha tesis a la educación de nivel superior. Se deduce que la desigualdad en la asignación de posiciones está determinada por la existencia de imperfecciones en los mecanismos de selección existentes. Por consiguiente, los partidarios de esta teoría se expresarán adoptando medidas correctivas a nivel institucional, como, por ejemplo, la eliminación de los obstáculos materiales a la igualdad de oportunidades, el diferimiento de la selección competitiva y la diversificación de la educación. En conjunto, el enfoque funcional y el correspondiente modelo de prestigio han resultado ser inadecuados como marco teórico para los estudios sobre educación y movilidad social.

6) Por su parte, el enfoque basado en el conflicto considera que la desigualdad social tiene carácter estructural y es parte integrante de la sociedad. Por tanto, según esta teoría, la sociedad se mueve entre coordenadas de poder y necesidad de privilegio y privación, con la realidad del conflicto en la base de las relaciones humanas. Por consiguiente, la educación formal refleja los valores y normas impuestos por los grupos dominantes y tiene la función esencial de refrendar y apuntalar las diferencias de clase. Al contrastar esta teoría del conflicto con los datos empíricos disponibles, se demostró que la misma era muy superior a la teoría funcional en su interpretación de las realidades sociales reflejadas en el sistema educacional. Se vio que la sucesión de clases, la diferenciación institucional y la degradación de la educación constituían los principales medios utilizados para mantener las desigual-

dades sociales. Se hizo patente, asimismo, que toda medida encaminada a mitigar las diferencias de clase a través de la actuación educacional resultaba poco práctica o insignificante, con resultados meramente marginales. Los datos empíricos obtenidos en distintas naciones parecen haber demostrado la veracidad de los corolarios teóricos de que, desde el punto de vista de la igualdad, los estudios sobre la educación y la movilidad social son absolutamente irrelevantes e incluso equívocos, ya que dichos estudios implican la supuesta existencia de una capacidad potencial para los cambios estructurales en una institución cuya función es meramente afirmativa y ejecutiva.

ESCUELA Y MOVILIDAD SOCIAL

WOLFGANG EINSIEDLER *

El actual desencanto por la política educativa responde a diversas causas. Una de ellas es la falta de conceptos macrosociológicos sobre la relación entre escuela y sociedad, así como la existencia de ciertas ideas ingenuas sobre la consecución de la movilidad y de la igualdad de oportunidades a través de la escuela. El cambio de la euforia en resignación conjura el peligro de que sean arrojados por la borda importantes cometidos de la escuela y de que el propósito constitucional de hacer realidad la formación individual en las mayores proporciones posibles, sea sacrificado a la idea de necesidad. Las posibilidades de formación para los grupos perjudicados sólo han mejorado en un grado mínimo; la presente «baja de la formación» pone en peligro este cambio insignificante.

En las páginas que siguen, después de exponer las repercusiones de la escuela sobre la movilidad social, defenderemos la tesis de que las reformas externas, actualmente bloqueadas, no son la única solución viable para estimular la relación entre origen social y éxito escolar y, por tanto, hacer posible la movilidad social y la igualdad de oportunidades; antes bien, también las variables intraescolares pueden ayudar a aumentar la igualdad de oportunidades. La consideración de los procesos intraescolares suscita, sin duda, el reproche de que con ello se encubren mecanismos restrictivos de nuestra ordenación social y económica. Una teoría «pedagógica» de la escuela, que naturalmente hay que integrar en una teoría socio-

* Traducción del texto publicado en la revista «Pädagogische Rundschau», mayo 1976, págs. 277-295. © Aloys Henn Verlag.

lógica, debe descubrir las tendencias no pedagógicas de la organización escolar, sin importar el sistema social en el que aparezcan ni si tienen o no relación con él. La escuela debe desempeñar una función activa, social y pedagógica, pero por desgracia no se ha logrado todavía satisfacer este requisito mínimo.

1. Problemas y resultados de la investigación de la movilidad

1.1. Definición y métodos

La movilidad social es uno de los primeros conceptos manejados por la sociología americana (1), y al igual que toda ella, está estrechamente ligada a los agudos problemas sociales norteamericanos. Cuando el «American Dream», esto es, el ascenso individual por el rendimiento («de friegaplatos a millonario») pareció estar en peligro, los investigadores se dedicaron a acumular empíricamente el mayor número de cifras posible con objeto de demostrar lo contrario. No existía un modelo teórico; únicamente se disponía del concepto liberal de la «sociedad abierta» característico de la era industrial en contraposición a la sociedad corporativa de la Edad Media.

La expresión «movilidad social» significa el proceso que lleva a las personas a pasar de una posición a otra distinta (2). Cuando este proceso representa un ascenso o un descenso en relación a posiciones de distinta valoración, se habla de movilidad vertical; en los demás casos, de movilidad horizontal (3). Asimismo, cabe establecer una distinción entre movilidad regional (cambio de residencia), movilidad profesional (cambio de posición profesional), movilidad de carrera (cf. también movilidad intrageneracional, es decir, el ascenso o el descenso dentro

(1) P. A. Sorokin: «Social Mobility», Nueva York, 1927.

(2) K. M. Bolte: «Vertikale Mobilität», en R. König (ed.): «Handbuch der empirischen Sozialforschung», vol. II, Stuttgart, 1969, pág. 1.

(3) *Ibidem*, pág. 4.

de la vida individual de una persona a diferencia de la movilidad entre generaciones).

Para definir mejor el concepto de movilidad vertical, que es particularmente importante para la relación entre escuela y movilidad, se adoptaron los siguientes criterios (4):

1. Establecimiento de una escala de prestigio profesional mediante el empleo de diversos métodos (valoración propia, valoración ajena, cálculo de índices).

2. Clasificación de las profesiones analizadas directamente a través de encuestas u otro material disponible (libros eclesiásticos, documentos civiles, etc.) dentro de esa escala de prestigio profesional.

3. Reducción de determinadas profesiones a grupos jerárquicos o estratos.

4. Clasificación de los movimientos de ascenso y descenso, según se trate de cambio de posición profesional entre padres e hijos o entre grupos de diferente prestigio profesional (movilidad profesional intergeneracional).

El empleo del prestigio como criterio de clasificación se remonta a Max Weber y su distinción entre clases, status y partidos (5); la clase la determinan los intereses económicos, el status, el estilo de vida y el concepto del honor (modernamente: prestigio) y el partido, la fuerza social. El sociólogo americano Warner, que dio un gran impulso a la investigación de la movilidad, prescindía de las condiciones económicas; en su lugar, partía de «formas de conducta subjetivas» típicas de los diferentes estratos, y no de las condiciones «objetivas» de la estructura social, que son las que normalmente se aplican para definir esas formas de conducta» (6). Es cierto que hablaba de «social class», pero se refería al prestigio. Las investigaciones sobre la movilidad que se han realizado en la República Federal de Alemania empleaban también escalas de prestigio. Bolte (7) distinguía cuatro etapas de prestigio profesional (I = profesiones que no requieren

(4) H. Recker: «Mobilität in der 'offenen' Gesellschaft», Colonia, 1974, página 84.

(5) En Recker, pág. 62.

(6) *Ibidem*, pág. 69.

(7) K. M. Bolte: «Sozialer Aufstieg und Abstieg», Stuttgart, 1959.

aprendizaje; II = profesiones que requieren aprendizaje, pero que no pertenecen al ámbito técnico-industriales; III = por ejemplo, personas que trabajan en industrias de tipo medio, y IV = director de fábrica).

Basándose en los resultados de las encuestas que efectuó en Schleswig-Holstein, pudo establecer que en la década de los años cincuenta, aproximadamente el 50 por 100 de las personas interrogadas habían permanecido en la misma categoría que sus padres, es decir, no se habían movido. El predominio de la transmisión de la profesión de padres a hijos era evidente, sobre todo en la categoría superior e inferior. Janowitz, Mayntz, Daheim y Kleining (8) realizaron estudios análogos. En ellos se analizaron también las características de los ascensos y descensos. Janowitz, por ejemplo, examinó la influencia de la religión, educación, edad y pertenencia a un estrato determinado sobre la movilidad. Así pudo comprobar que entre el grado de formación y la pertenencia a un determinado estrato social existía una estrecha relación. A mayor formación, aumentaba la movilidad hacia arriba. En los estratos medios, solamente el 2,8 por 100 de los hijos con estudios primarios conseguía ascender socialmente, mientras que el porcentaje de hijos con formación universitaria que había conseguido mejorar su posición alcanzaba el 52,9 por 100 (9).

1.2. Crítica y nuevo planteamiento

La crítica de la investigación tradicional de la movilidad tiene carácter inmanente en primer lugar. La cuota de movilidad es, sin duda alguna, un criterio bastante discutible. Así se calificaron de «altas» ciertas cuotas a pesar de que de dos tercios a tres cuartos de la población afectada

(8) M. Janowitz: «Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland», Kölner Zt. für Soz. u. Soz. psych., 10 (1958), págs. 1-38; R. Mayntz: «Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde», Stuttgart, 1958; H. J. Daheim: «Berufliche Intergenerationen-Mobilität in der komplexen Gesellschaft», Kölner Zt. für Soz. u. Soz. psych., 16 (1964), págs. 92-124; G. Kleining: «Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland», Kölner Zt. für Soz. u. Soz. psych., 23 (1971), págs. 1-33.

(9) Janowitz: loc. cit., pág. 21.

fueron catalogados como inmóviles (10). Es evidente que falta una teoría sistemática de la movilidad en la que poder incluir tales cuotas (11). La dimensión de la movilidad depende del número de escalas de prestigio. Un número reducido de posiciones de alto prestigio lleva implícito un «impulso sistemático a la inmovilidad» (12), ya que solamente puede ascender una fracción muy pequeña de los miembros pertenecientes a los grupos sociales inferiores. Las divisiones basadas en el prestigio no son criterios apropiados para juzgar la movilidad, pues sólo abarcan fenómenos superficiales. A pesar de tener en cuenta las condiciones estructurales (por ejemplo, los ingresos) no logran representarlas isomorfamente.

Al margen de esta apreciación cabe hacer también una crítica de fondo: los resultados de las investigaciones sobre la movilidad parecen emplearse como instrumentos de apaciguamiento. Se simulan posibilidades de movilidad que de hecho no existen. Los motivos políticos de estos estudios aparecen con toda claridad en los intentos realizados en Estados Unidos por seguir demostrando que la sociedad americana posee cuotas de movilidad más altas que otras naciones de Occidente y, por tanto, mayor margen de libertad (13). La «idea de la movilidad es importante porque crea la ilusión del progreso» (14). Movilidad (e igualdad de oportunidades) presuponen lógicamente desigualdad. La persona que estudie de forma inmanente los procesos de movilidad acepta las posiciones desiguales como constantes estables. El grado de movilidad vertical puede «interpretarse muy bien como "funcionalmente necesario" para el mantenimiento del actual sistema histórico-concreto de desigualdad y privilegio» (15).

Los nuevos planteamientos procuran no utilizar la ca-

(10) Según R. Kreckel: «Soziale Ungleichheit und 'offene' Gesellschaft», *Soziale Welt*, 23 (1972), pág. 30.

(11) K. M. Bolte y R. Kreckel: «Internationale Mobilitätsvergleiche Im Bereich der Soziologie - Versuch einer kritischen Bilanz», en U. Gruber y otros: «Soziale Mobilität heute», Herford, 1968, pág. 39.

(12) Kreckel: loc. cit., pág. 34.

(13) Bolte y Kreckel: loc. cit., págs. 43 y sigs.

(14) I. Davies: «Soziale Mobilität und politischer Wandel», Munich, 1972, página 16.

(15) Kreckel: loc. cit., pág. 32.

tegoría del prestigio. Kleining (16), por ejemplo, mide la movilidad entre «círculos profesionales» como «movilidad de estructura». Los datos así obtenidos descubren el «blindaje de los grupos profesionales que ocupan una posición social favorable frente al acceso de otros grupos profesionales... Para mantener la discriminación y el blindaje se fomenta la creación de barreras educativas...». Kreckel construye una sociedad dicotómica de un 20 por 100 de privilegiados y un 80 por 100 de perjudicados socialmente (17). El modelo viene a demostrar que las cuotas altas no quieren decir nada cuando la movilidad tiene lugar, por ejemplo, nada más que dentro del grupo del 80 por 100 (micromovilidad alta). La macromovilidad (cruce de la frontera que separa a ambos grupos) está reservada, en el mejor de los casos, a una cuarta parte de los miembros del grupo inferior. Según Recker, es posible constatar un desplazamiento de la perspectiva investigadora de los efectos a las causas de los procesos sociales verticales que influyen en la movilidad (18). Ella misma propone un modelo multidimensional de estructura con correlaciones de las actividades laborales para identificar las barreras que impiden el ascenso. Se consideran correlaciones las calificaciones (estudios), las condiciones de trabajo, el ámbito de libertad, las recompensas, la seguridad y el prestigio. En el capítulo siguiente se analiza con más detalle la relación existente entre el criterio de la formación escolar y la movilidad vertical.

2. La formación escolar como causa de movilidad vertical

2.1. Modelos de la asignación de «status» a través de la escuela

En la mayoría de las investigaciones sobre la movilidad se indica que ésta es una característica de las modernas

(16) Kleining: loc. cit., pág. 30.

(17) Kreckel: loc. cit., págs. 34 y sigs.

(18) Recker: loc. cit., pág. 116.

sociedades industriales. Las sociedades corporativas apenas conocían la movilidad. La escuela como intermediario entre el status de los padres y el de los hijos tenía el cometido de mantener ese nivel de status (cfr. fig. 1). A esta idea corresponde en gran medida un sistema escolar verticalmente muy estructurado. La relación entre el status o posición social de los padres y la formación escolar de los hijos es tan estrecha como evidente (19). El concepto de «status» se emplea en el modelo, en el sentido de posiciones, a las cuales corresponden valoraciones distintas.

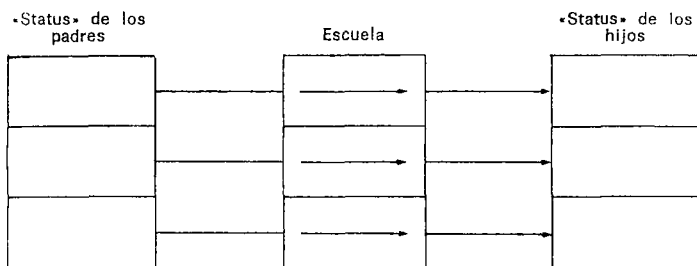


Fig. 1. Modelo de inmovilidad: Asignación de «status» a través del origen («ascribed»).

La determinación de hasta qué punto esta división en status es idéntica a los estratos sociales resulta bastante problemática (20). Al analizar los status desde el punto de vista de su relación con la profesión se pueden también pasar por alto algunas condiciones de vida estructurales. Por otra parte, la masiva afluencia de estos últimos años a los estudios medios y superiores pone de manifiesto que el prestigio profesional se ha convertido en una especie de baremo para obtener una valoración global elevada.

(19) H. Fend: «Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation», Weinheim, 1974, pág. 129.

(20) K. M. Bolte y otros: «Soziale Ungleichheit», Opladen, 1974 (3 partes), página 15.

En el modelo de movilidad (fig. 2), a la escuela le compete otra tarea más: transmitir formación sin consideración del origen social y no fomentar un «status» determinado. Junto al cometido de la socialización aparece el de la colocación (21). La distribución debe realizarse basándose en criterios adquiridos, es decir, en el rendimiento escolar. En este punto se pasa por alto un hecho importante: que el rendimiento no está completamente desvinculado del origen social, al menos en el sistema

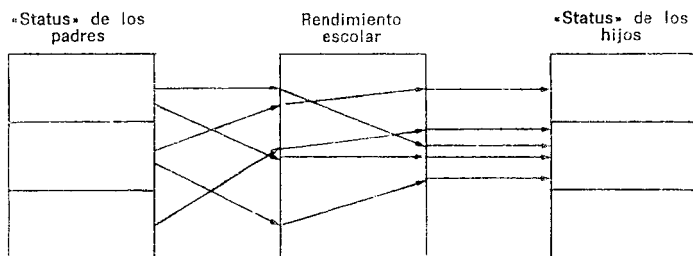


Fig. 2. Modelo de movilidad: Asignación de «status» por medio del rendimiento («achieved»).

escolar actual. Las reformas escolares de los últimos años han intentado acercarse al modelo 2. Tanto la educación preescolar como la escuela polivalente han de verse en este contexto: la educación preescolar fomenta la movilidad antes de la escuela propiamente dicha y la escuela polivalente la permeabilidad dentro del proceso escolar.

En este momento hay que examinar si la relación entre el origen social y la formación escolar es realmente tan flexible como para hablar de movilidad, y esto se refiere tanto a la movilidad «antes» de la escuela como «dentro» de ella. Finalmente, hay que preguntarse si la cualificación manifestada en el rendimiento escolar es significa-

(21) T. Parsons: «Die Schulklasse als soziales System», en T. Parsons: «Sozialstruktur und Persönlichkeit», Francfort, 1968, págs. 161-192. De diversos tipos de selección y movilidad se ocupa muy en detalle E. Hopper: «Soziologische Theorie und Erziehungssysteme», Düsseldorf, 1975.

tiva en cuanto a su contenido para el «status» profesional y también si la formación escolar justifica funcionalmente la movilidad.

En las comparaciones empíricas entre la profesión y la formación escolar del padre y los correspondientes criterios del hijo, se ha podido comprobar que en los últimos cincuenta años ha cedido algo la relación entre la formación escolar del hijo y la profesión del padre (22). Pero más importantes que estas afirmaciones generales son las diferenciadas: «Cuando el padre ha recibido una formación media o superior, el hijo suele recibir la misma formación. Cuando el padre ha realizado sólo estudios primarios, hoy como ayer no es muy grande la posibilidad de que el hijo reciba una formación que rebase los estudios primarios» (23). Girard (24) ha establecido para Francia que de cuantos triunfan socialmente dos tercios pertenecen al estrato profesional superior, el cual, a su vez, no constituye más que una veintava parte de la totalidad básica. El elemento decisivo es, con mucho, el origen social; la escuela sólo le modifica en un grado insignificante.

¿Qué significado tiene la formación escolar para la posición profesional? Daheim constata una relación bastante profunda entre la formación escolar y la profesión: «Para lograr una posición profesional en los estratos inferior y superior hay que tener ahora una formación más sólida que hace unos pocos decenios» (25). La formación escolar solamente tiene importancia para determinados grupos. El grado de formación de los trabajadores autónomos es (1964/1969) comparativamente bajo; el 81,6 por 100 han cursado solamente estudios primarios (26). Las diferencias de formación repercuten de manera especial en las posiciones medias. Para los autónomos, y hasta cierto punto también para los obreros, solamente tiene

(22) H. Daheim: «Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe», en D. V. Glass y R. König (eds.): «Soziale Schichtung und soziale Mobilität», Colonia-Opladen, 1961, pág. 209.

(23) *Ibidem*, pág. 211.

(24) Citado según Bolte, 1969, loc. cit., pág. 9.

(25) Daheim, 1961, loc. cit., pág. 204.

(26) Recker: loc. cit., pág. 118.

importancia la cuantía de los ingresos o bien la posesión de medios de producción. Las diferencias de formación apenas significan nada para la posición de estos grupos (27).

Resultados parecidos había obtenido Daheim, en 1961, respecto al hecho de que para determinados grupos la transmisión de la propiedad es tan importante como la formación escolar. Así, por ejemplo, los hijos de los obreros no pueden penetrar en tales grupos, ni siquiera en caso de poseer una formación análoga. Si, no obstante, los autónomos promueven la formación escolar en sus hijos, es con frecuencia por su deseo de «asegurar el 'status'»: «En los estratos inferior y superior ha asumido (la instrucción) la función que antes tenía el origen social: la de delimitar el círculo de los aspirantes a las diversas profesiones» (28) [comparar con las conclusiones semejantes de Mayntz, Girod Janowitz, Kleining (29)]. También el análisis de datos recientes lleva a la conclusión de que en la actualidad sigue existiendo un alto grado de «transmisión profesional hereditaria» e incluso de que la «transmisión escolar hereditaria es mayor todavía entre los intelectuales» (30), porque la intensificación de la publicidad sobre la formación ha aumentado el número de asistentes a los institutos provenientes de los grupos privilegiados, dejando, en consecuencia, pocos puestos escolares para los otros niños. Existen barreras entre determinados círculos profesionales que no han sido superadas ni siquiera con la apertura de la formación escolar a grupos más amplios de población (31).

2.2. ¿Adjudicación funcional o extrafuncional?

Si la formación escolar debe ser el criterio para la adjudicación del «status», la escuela ha de proporcionar las cualificaciones que se requieren en las correspondientes

(27) *Ibidem*, pág. 119.

(28) Daheim, 1961, loc. cit., págs. 212 y sigs.

(29) Mayntz: loc. cit.; R. Girod: «Système scolaire et mobilité sociale»; *Revue française de sociologie*, 3 (1962); Janowitz: loc. cit.; Kleining: loc. cit.

(30) Fend: loc. cit., págs. 118, 128 y 162.

(31) R. Dahrendorf: «Gesellschaft und Demokratie in Deutschland», Munich, 1965, pág. 119.

posiciones y ha de otorgar el prestigio. En el modelo sociológico de la teoría estructural-funcional (32), toda institución tiene estos cometidos u otros análogos que se encargan de mantener el sistema. Hay, además, una «technical-function theory of education» (33) especial: debido al cambio técnico aumenta la petición de aptitudes especiales; las de «low skills» tienen menor demanda que las de «high skills». Por medio de la instrucción hay que adquirir, especialmente para las profesiones con un alto grado de cualificación, aptitudes específicas o cualidades generales. Por eso crecen constantemente las exigencias de formación en relación con las profesiones y aumenta el número de personas que necesitan una mayor formación en las escuelas.

Collins (34) examina los postulados de la teoría funcional en análisis secundarios y en investigaciones empíricas propias. En ellas demuestra que los empleados con mejor formación no tienen siempre las mejores profesiones, pues la mayoría de ellos no adquieren sus aptitudes profesionales en la escuela. Por eso Collins plantea la cuestión de la plausibilidad del significado profesional de la formación escolar; después de otros análisis más detallados y amplios, considera que la «technical-function theory of education» no concuerda con la realidad. «The technical-function theory of education, then does not give an adequate account of the evidence... Shifts in the proportions of more skilled jobs do not account for the observed increase in education of the American labor force; education is often irrelevant to on-the-job productivity and is sometimes counter-productive» (*).

Por eso, frente a la teoría funcional, Collins defiende «a

(32) K. Davis y W. Moore: «Some principles of stratification», *American Sociological Review*, 10 (1945), págs. 242-249.

(33) B. R. Clark: «Educating the expert society», San Francisco, 1962; C. Kerr y otros: «Industrialism and industrial man», Cambridge, 1960.

(34) R. Collins: «Functional and conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36 (1971), págs. 1006 y sigs.

(*) La «technical-function theory of education» no refleja adecuadamente lo evidente... Los cambios en las proporciones de los trabajos que requieren mayor preparación no explican el incremento de educación recibida en la fuerza de trabajo americana; la educación es a menudo irrelevante respecto a la productividad en el puesto de trabajo y en ocasiones contraproducente.

conflict theory of stratification». En ella se acepta que grupos de «status» en competencia monopolizan profesiones y dominan la provisión de posiciones utilizando sus patrones culturales como criterio de selección. «Individuals may struggle with each other, but since individual identity is derived primarily from membership in a status group... the primary focus of struggle is between status groups rather than within them» (*). Los grupos poderosos de las organizaciones económicas intentan protegerse y mantenerse admitiendo, mediante elevados requisitos formativos, de un lado, a aspirantes de carácter elitista —cuando se trata de autorreclutamiento—, y de otro, aspirantes con un estilo de conducta más bien leal y dúctil. Esta interpretación encuentra una confirmación empírica en las investigaciones sobre los criterios orientadores de los «managers». El grado de formación representa menos facultades cognoscitivas que la prueba de rasgos personales, sin los cuales no hubiera sido posible la adquisición de tal grado (35). Así, pues, el acceso a determinadas posiciones se regula más bien por realidades formales que por una formación sustancial. Por ello es mejor hablar de adjudicación extrafuncional a través del sistema escolar. Cuando falta la correspondencia sustancial entre la escuela y la posición profesional (por ejemplo, en el bachillerato y la profesión de médico), la conclusión de la formación reviste «una función simbólica que garantiza una alta disposición a la adaptación» (36). Las posiciones más elevadas se adjudican, según Biermann, mediante un reclutamiento elitista de circulación horizontal» (37). Para los niños de ascendencia privilegiada, que no siguen el camino usual para la obtención de certificados prestigiosos, hay una red salvadora, como lo demuestra, por ejemplo, la asistencia des-

(*) Los individuos pueden luchar unos con otros, pero desde el momento en que la identidad individual se deriva en primer lugar de la pertenencia a un grupo de «status», el centro primario de la lucha se halla más bien entre los grupos de «status» que dentro de cada uno de ellos.

(35) *Ibidem*, pág. 1009; cfr. también K. Hurrelmann: «Erziehungssystem und Gesellschaft», Reinbek, 1975, pág. 99.

(36) G. Nunner-Winkler: «Chancengleichheit und individuelle Förderung», Stuttgart, 1971, pág. 55.

(37) B. Biermann: «Wer wird Unternehmer?», *Soziale Welt*, 21-22 (1970-1971), página 53.

proporcional de niños de estratos superiores a institutos privados («Privatgymnasien») (38).

Detrás del modelo de colocación a través de la escuela se esconde el viejo principio liberal del rendimiento. Originariamente, el rendimiento comprobado se consideraba en el «mercado» como criterio de recompensa. En la sociedad industrial, sin embargo, el trabajo se realiza, por lo general, en grandes organizaciones que hacen imposible un dictamen individual del rendimiento. La adjudicación de títulos en virtud de la comprobación individual del rendimiento se deja, por la misma razón, cada vez más en manos de la escuela (39). La creciente relación entre formación escolar y posición profesional empíricamente comprobada no proviene de una mejor cualificación, sino del motivo formal y extrafuncional de la regulación de la adjudicación. Si en el «mercado» se distribuyen las recompensas no tanto en virtud del rendimiento como de las luchas por el poder (por ejemplo, los convenios para la fijación de tarifas), la situación económica coyuntural, la política de beneficios, etc. (40), más discutible es aún la colocación basada en el rendimiento demostrado en la escuela. En primer lugar, la escuela presupone ya lo que pretende procurar (aptitudes cognoscitivas, rendimiento); cuando el rendimiento no se demuestra, la culpa de ello se atribuye al alumno, y viceversa. Además, el rendimiento escolar, como se ha expuesto antes, carece de importancia la mayoría de las veces para la adjudicación del «status».

Con esto queda planteada la cuestión de cómo se ha de considerar la formación escolar a fin de que resulte significativa y funcional para la adjudicación del «status». Generalmente, se admite como un contrasentido que se la mida por una formación general sin finalidad, con independencia de la posición especial que uno pueda ocupar. Sin embargo, las opiniones se dividen respecto a la orientación de las reformas necesarias. Unos desean que se restablezca con

(38) Kämpfe y Peiser, citado según Fend: loc. cit., pág. 156.

(39) Cfr. F. Offe: «Leistungsprinzip und Industrielle Arbeit», Frankfurt, 1970; H. Titze: «Erziehung, Selektion und Berechtigung», Die Deutsche Schule, 67 (1975), págs. 384 y 391. [Texto reproducido en el presente volumen.]

(40) Bolte y otros, 1974, loc. cit., pág. 116.

más intensidad la formación general, porque en el futuro la vida social del hombre habrá de contemplarse desde una perspectiva más amplia que la de una profesión específica (41). Otros prefieren un desarrollo más acusado de los estudios de formación profesional independientemente de los de carácter general, es decir, abogan por un sistema dual; lo que este grupo pretende es romper con la costumbre secular de anteponer la teoría a la práctica, vinculando la formación y la profesión, colocando, en fin, a Kerschensteiner junto a Humboldt (42).

Ahora bien, si la formación se ha de orientar más intensamente que hasta ahora hacia una futura actividad profesional, hay que efectuar primero un análisis de las futuras actividades profesionales para a continuación, y de acuerdo con él, organizar sustancialmente la formación escolar [con ello se desarrolla tácitamente la función formativa de la escuela; la argumentación de Dahrendorf en pro de una formación general se refiere más bien a la función de personalización o de formación de la escuela (43)]. Pues bien, este análisis arroja, según Mertens, un alto grado de imprecisiones en la valoración de las cualificaciones; el mercado del trabajo es ambiguo (44). Es cierto que se dispone de gran cantidad de datos sobre la posibilidad y necesidad de la movilidad profesional, pero la mayoría de las investigaciones señalan la «indeterminación» de la demanda y su posible sustitución. En otro estudio, Mertens establece que a la hora de interpretar los currícula, los políticos de la educación se guían más bien por las exigencias de los puestos de trabajo, mientras los concededores del mercado de trabajo previenen contra la orientación de la formación atendiendo demasiado rígidamente a las experiencias ac-

(41) R. Dahrendorf: «Die Zukunft der Freiheit», *Die Zeit*, 3 (1975), pág. 3.

(42) H. Maier: *Bildung und Beruf - ein Gegensatz?*, Kirche und Gesellschaft, 19, Colonia, 1974, págs. 7 y 12 [muy abreviado también bajo el título «Die Gesellschaft der Unwissenden», *Die Zeit*, 15, [1975]].

(43) Cfr. para la separación de formación y perfeccionamiento M. Baethge: «Ausbildung und Herrschaft», Francfort, 1970. Maier reprocha a las izquierdas que con su preferencia por la formación general defiendan un neohumanismo hace tiempo caducado. Se trata de liquidarlo en pro de una formación profesional (loc. cit., pág. 9).

(44) D. Mertens: «Der unscharfe Arbeitsmarkt», *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 6 (1973), págs. 314-325.

tuales de los puestos de trabajo (45), lo que no deja de ser una paradoja. El propio Mertens establece la tesis siguiente:

«El ritmo de envejecimiento de los contenidos formativos es probablemente tanto mayor cuanto más estrechamente están vinculados a la práctica de la realización del trabajo. Los contenidos formativos con un grado más elevado de abstracción envejecen más lentamente y están más a cubierto de orientaciones y pronósticos errados. Por eso en las sociedades modernas poseen un significado particular» (46).

Mertens formula un catálogo de «cualificaciones clave» como tercer término común junto a las exigencias del entorno del trabajo y de otros ámbitos, con lo que en su calidad de conocedor del mercado de trabajo no sigue precisamente el camino de la formación especial estricta. Esta formación puede sucumbir también al peligro del extrafuncionalismo, como pone de relieve el ejemplo del técnico que aprende cálculo diferencial en un curso complementario, aunque sea innecesario para su trabajo. Pero el hombre en cuestión obtiene de sus conocimientos una nueva función de control que le confiere un sentimiento de superioridad (47).

Finalmente, la vinculación sustancial de la formación escolar a la profesión ha de contemplarse también desde el punto de vista del problema de la contradicción entre el derecho y el deseo del individuo a la formación de una parte y las necesidades sociales de otra. Es cierto que el Plan Estructural de la educación proclama: «La escuela debe promover y distribuir: por un lado, debe ayudar a realizar el afán de formación del individuo; pero, por otro, debe satisfacer también las exigencias sociales» (48); sin

(45) D. Mertens: «Schlüsselqualifikationen», Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1974), págs. 36 y sigs.

(46) *Ibidem*, pág. 36, y detalladamente, pág. 39.

(47) A. Gorz: «Schulung zur Ungleichheit. Das Beispiel Techniker», *Betrifft: erziehung*, 6 (1973), tomo 3, pág. 36.

(48) «Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen», Stuttgart, 1970, pág. 31.

embargo, no se dice cómo ha de hacerse todo esto. Maier ve en la ampliación de la formación general un «jauja pedagógico supradimensional» (49), y aboga por una atención mayor al problema de la necesidad: «De hecho, el ámbito de la cultura es el último refugio tanto de un individualismo hostil a la planificación como de un rancio liberalismo; en este aspecto incluso los jóvenes socialistas defienden... la no obligatoriedad social de la formación, entendida sólo de manera individualista» (50). El derecho individual a la formación no es ya el derecho a modos determinados de formación escolar: «Hay universitarios instruidos (¡y no instruidos!), lo mismo que hay obreros instruidos y aldeanas instruidas... El que desarrolla razonablemente su personalidad en el espacio y en el marco en que está encuadrado, ése está formado, ni más ni menos» (51).

3. ¿La escuela como «black box»?

3.1. La efectividad de la escuela

Los trabajos empíricos mencionados hasta ahora eran principalmente investigaciones sociológicas sobre la movilidad mediante la comparación del «status» profesional y la formación escolar de los padres y las correspondientes características de los hijos. En ellos, la tendencia general era que la escuela apenas posibilita la movilidad vertical, que aparece como algo solamente formal entre el «status» de los padres y el de los hijos (exceptuando algunos grupos de los estratos medios) y que perpetúa el modelo estamental. Los resultados sociológicos se ven ratificados por los pedagógicos, los cuales obraron como un «shock» y sacudieron el «American Dream» y la «Great School Legend» (52). Citemos en primer lugar el «Coleman-Report» (53), cuyos interrogantes principales apuntan a la efectividad de la escuela en comparación con el trasfondo

(49) Maier: loc. cit., pág. 11.

(50) *Ibidem*, pág. 9.

(51) *Ibidem*, pág. 6.

(52) C. Greer: «The great school legend», Nueva York, 1972.

(53) J. S. Coleman y cols.: «Equality of educational opportunity», Washington, 1966.

familiar, así como a la comparación de los factores individuales de la escuela. La comparación familia-escuela puso de relieve «that schools appear to have an effect that is dependent upon the average family background in the school» (54). El entorno escolar fue medido con variables como las proporciones de la biblioteca escolar, equipo de laboratorio, existencia de cursos especiales, etc. Con esta interpretación tan superficial del mundo de la escuela no tiene nada de extraño que hubiera que calificarla de poco eficaz. El modelo de «black-box» aparece aquí ya en el hecho de no haberse tomado en cuenta importantes variables de «aula», como actitudes de maestros y alumnos, estilos de interacción, métodos de enseñanza, etc.

La crítica del «Coleman-Report» se dirigió, sobre todo, al criterio utilizado. Bowles-Levin censuraban, por ejemplo, la orientación deficiente del modelo que hacía que las variables de la escuela no pudieran lograr plenamente su objetivo (55). Se habían pasado por alto importantes variables no sólo de la escuela (por ejemplo, la dimensión de las clases), sino también del contexto social. Aunque Bowles-Levin critican que sobre todo se ignoraron los procesos de aprendizaje que influyen en el rendimiento escolar, Bowles más adelante desarrolló el modelo «input-output» y consideró todo el proceso como un modelo de producción: «An educational production function is the relationship between school and student inputs and a measure of school output» (56). Bowles calcula una mayor efectividad de la escuela. Los rendimientos de los alumnos en la escuela con «input» superior al promedio son esencialmente mejores que los de los alumnos de escuelas con «input» inferior al promedio.

El modelo de producción de la escuela sólo necesita, según Bowles, desarrollarse análogamente para crear condiciones educativas iguales entre los no privilegiados. No

(54) *Ibidem*, pág. 311.

(55) S. Bowles y H. M. Levin: «The determinants of scholastic achievement - an appraisal of some recent evidence», *The Journal of Human Resources*, 3 (1968), pág. 8.

(56) S. Bowles: «Toward an educational production function», en W. L. Hansen (ed.): «Education, income and human capital», Nueva York-Londres, 1970, página 12.

obstante, se suscitan algunas dudas. La eliminación de las variables internas de la enseñanza falsea los procesos reales de la socialización de la escuela. La única dimensión cercana a la enseñanza, la capacidad verbal del profesor, repercutirá enormemente en el éxito escolar (el cual es sólo realizado como capacidad verbal). Una característica de la mentalidad de los economistas de la Educación es la falta de consideración de las teorías del aprendizaje («the absence of theory of learning to guide us in establish a model for our estimation» (57), falta que se manifiesta en que la única cita sobre los efectos de los distintos métodos se remonta a una investigación de 1955 que carece de importancia. También es insuficiente el uso de una fórmula funcional que no toma en consideración las interdependencias de las variables ni su distinta importancia. Sin tomar en cuenta las variables internas de la enseñanza y el aprendizaje, el modelo de producción no sirve para explicar la socialización secundaria.

Sewell comprueba en el análisis de las carreras de nueve mil habitantes de Wisconsin que los alumnos con un alto status socioeconómico tienen dos veces y media más posibilidades de ingresar en un «college» que los alumnos con un status socioeconómico bajo (58). El origen social explica el 18 por 100 de las variaciones del «post-high school educational attainment». Sewell enumera una serie de propuestas de mejora para suprimir la ineficiencia de la escuela; sin embargo, la mayoría de ellas apuntan a la dotación financiera de las escuelas y de los estudiantes necesitados; factores que en el modelo de recursos de Coleman apenas tenían repercusión alguna.

Entre nosotros, el estudio más conocido es el de Jencks, en el cual se confirmaba que la escuela no consigue hacer desaparecer las desigualdades de origen en relación con las facultades cognoscitivas, la terminación de la formación, el status profesional y los ingresos (59). El trasfondo familiar es decisivo; la calidad de la escuela apenas

(57) *Ibíd.*, pág. 13.

(58) W. H. Sewell: «Inequality of opportunity for higher education», *American Sociological Review*, 36 (1971), pág. 795.

(59) Ch. Jencks y otros: «Chancengleichheit», Reinbek, 1973.

tiene influencia. La investigación se basa implícitamente en el modelo «input»-«output». «No solamente ignorábamos las orientaciones y los conceptos de valor, sino también la vida interna de las escuelas» (60). La investigación educativa que contempla la escuela como «black box» ignora las normas que constituyen la función pedagógica en oposición a la función de colocación: orientación de contenidos y métodos hacia los supuestos individuales de aprendizaje, creación de una esfera emocional favorable, preparación didáctico-metódica, desarrollo consciente de interacción, etcétera. Paradójicamente, el mismo Jencks admite la importancia de la vida escolar y del «modo y manera de tratarse mutuamente profesores y alumnos en cada minuto concreto» (61); sin embargo, las reformas escolares no llegarían a las variables internas. Jencks examina el sistema escolar opuesto con todos sus defectos, su retraso en cuanto a la actualización y sus estructuras antipedagógicas. Habría que probar si una escuela pedagógica que no contempla como pauta de su actuación la selección, sino la promoción, puede suprimir la desigualdad de oportunidades o al menos evitar la comprobada agravación de la desigualdad a través de la escuela.

3.2. El efecto de tijera

Diversas investigaciones analizan —aunque también sin variables didácticas, como conducta de los profesores, estrategia docente, etc.— lo que pasa «en» la escuela y cómo se desarrollan durante el tiempo de las clases las facultades cognoscitivas. Resultado común de estos trabajos es el llamado efecto de tijera (cfr. fig. 3). En una investigación de cuatro años de duración, es decir, todo el período de la escuela básica («Grundschule»), Mandl pudo probar que los alumnos con un alto status social conquistan durante la enseñanza primaria posiciones constantemente más altas en el rendimiento de la inteligencia, mientras que los alumnos con un status social bajo se deslizan hacia posiciones inferiores, incluso aunque ambos

(60) *Ibíd.*, pág. 47.

(61) *Ibíd.*, págs. 257 y sigs.

grupos de alumnos tuvieran al iniciar los estudios un nivel casi igual en el «test» de inteligencia (62). Krapp había demostrado también que en el primer curso las diferencias interindividuales se mantienen constantes o incluso aumentan (63). Algo parecido ocurre con determinadas asignaturas especiales de la etapa inicial del bachillerato: «Con el aumento de la escolaridad difieren cada vez más los rendimientos de los alumnos de los grados básico, medio y superior en lenguas extranjeras...» (64). Al principio del quinto curso apenas existen diferencias específicas de estratos; al final del sexto curso los rendimientos difieren

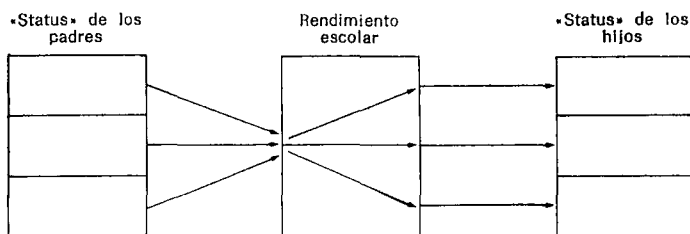


Fig. 3. El efecto de tjera de la escuela.

unos de otros según el origen social. Aquí tampoco sirven para nada los grupos homogéneos de rendimiento. En una investigación sobre la efectividad de la diferenciación del rendimiento, Prell-Schiefele-Ulich, lo mismo que otros autores, hallaron que la diferenciación es positivamente efectiva para los grupos A, que los grupos B y C más bien empeoran (a pesar de la igualdad de inteligencia en el grupo C) y que, vista en conjunto, «la formación de grupos del mismo nivel produce diferencias entre los grupos o

(62) H. Mandl: «Kognitive Entwicklungsverläufe von Grundschulern», Munich, 1975, pág. 113.

(63) A. Krapp: «Bedingungen des Schulerfolgs», Munich, 1973, pág. 172.

(64) H. Simons: «Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeitern und Akademikerkindern auf der Unterstufe des Gymnassiums», en H. Nickel y E. Langhorst (eds.): «Brennpunkte der pädagogischen Psychologie». Stuttgart-Berna, 1973, pág. 269.

fortalece los ya existentes» (65). La movilidad ideal de la escuela indicada en la figura 2 apenas tiene lugar (señalada por el ascenso y descenso entre los grupos) (66).

La divergencia de efectos expuesta se aproxima mucho a un fracaso. Vista cínicamente, le queda a la escuela la atribución individual del rendimiento (67) y la indicación de la función de colocación en virtud del distinto éxito escolar; vista objetivamente, la sospecha o la esperanza de que la escuela no sea la causa de divergencias, sino que contemple más o menos pasivamente cómo obran las influencias extraescolares en el rendimiento escolar y que la función de espectador pueda transformarse todavía en una función activa. Por eso habría que intentar establecer unas exigencias mínimas para la escuela. En relación con la representación gráfica del efecto de tijera, Coleman postula: «One might persuasively argue that it should show a convergence, so that even though two populations groups begin school with different levels of skills on the average, the average of the group that begins lower moves up to coincide with that of the group that begins higher» (68). Estas posibilidades se explicarán en el capítulo siguiente; antes hemos de abordar brevemente un modelo de investigación ulterior.

3.3. Integración de los planteamientos

De la efectividad de la escuela y la instrucción se vienen ocupando hasta ahora dos orientaciones investigadoras: de un lado, la investigación de la enseñanza de orientación tecnológica realiza investigaciones solamente en el espacio interno de la optimización de la instrucción; de otro, la economía de la educación orientada según el modelo del «black-box» se limita a la correlación de las variables externas. Los investigadores del «black-box» constatan la inmovilidad

(65) S. Prell, H. Schiefele y D. Ullrich: «Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung», Munich, 1972, págs. 73 y 114.

(66) *Ibíd.*, pág. 112.

(67) Fend: *loc. cit.*, pág. 196.

(68) J. Coleman: «The concept of equality of educational opportunity», *Harvard Educational Review*, 38 (1968), pág. 21.

como consecuencia de la escuela sin atender a los mecanismos internos de reforzamiento; los investigadores de la enseñanza pasan por alto frecuentemente el contexto total del aprendizaje escolar. En tal situación se plantea la exigencia de una armonización de los conceptos, y así Walberg habla en favor de «the incorporation of individual differences and environmental factors into experimental designs for instructional research» (69). El modelo de descripción más estadístico y correlativo de los investigadores de la educación debería armonizarse con el modelo experimental, en el que se presta especial atención al análisis de las variantes, de los investigadores de la instrucción (por ejemplo, estudios longitudinales con diversos tratamientos, análisis de la efectividad de la escuela con modelos de reforma). El propio Walberg propone un modelo de integración con las variantes siguientes: aprendizaje, aptitud, instrucción y entorno (70).

4. Movilidad e igualdad de oportunidades

4.1. Modelos de la igualdad de oportunidades

Cuando la escuela no fomenta la movilidad impide también la igualdad de oportunidades. Por medio del efecto de tijera aumentan las posibilidades de los que triunfan de todas formas y se atenúan las posibilidades de los alumnos con supuestos desfavorables de aprendizaje. Recker discute la relación entre movilidad e igualdad de oportunidades y hace referencia al carácter mudable del concepto de movilidad (71). Hasta ahora los procesos amplios de movilidad se habían considerado indicativos de una estructura social abierta; entre tanto (72), las oportunidades de

(69) H. J. Walberg: «Models for optimizing and individualizing school learning», *Interchange*, 2 (1971), pág. 16.

(70) *Ibidem*, pág. 21. Cfr. también el modelo de una «ökologie des schulischen Lernens», según W. Edelstein y D. Hopf: «Auf dem Wege zu einer Ökologie des schulischen Lernens», en W. Edelstein y D. Hopf (eds.): «Bedingungen des Bildungsprozesses», Stuttgart, 1973, págs. 7-12.

(71) Recker: *loc. cit.*, pág. 109.

(72) Ante todo en Kleinig: *loc. cit.*

acceso a las posiciones «privilegiadas» se contemplarían como prueba del grado de igualdad de oportunidades alcanzado.

Al analizar los modelos más generales de la igualdad de oportunidades no se puede olvidar este cambio. En un modelo liberal, en el que «la igualdad representa simplemente el suelo de la casa», las oportunidades iguales son «oportunidades de elegir entre algo desigual» (73). La igualdad de oportunidades, de acuerdo con este concepto, es designada como ideología (74) justificadora por los representantes del modelo socialista de sociedad; en la sociedad de clases desempeña una función de coartada y es igualdad de oportunidad respecto a la desigualdad para todos. Realmente, en el modelo liberal se da ya el impulso sistemático hacia la inmovilidad mencionado en otro lugar; a lo sumo pueden realizarse las modalidades de acceso a las posiciones privilegiadas.

Thomas presenta tres modelos de igualdad de oportunidades (75):

- a) Igualdad de acceso a los centros de enseñanza general básica para todos los jóvenes con aptitudes idénticas.
- b) Porcentajes iguales de participación de jóvenes de todas las capas sociales en los centros de enseñanza general básica.
- c) Igualdad de oportunidades para conseguir las aptitudes intelectuales que permiten frecuentar con éxito escuelas de grado medio y superior.

La definición a) es meritocrática y circular en tanto en cuanto la medida de las aptitudes está condicionada socialmente. La definición b) es una perspectiva ingenua: «Suponiendo que el estrato superior constituya el 2 por 100 de la población y el estrato inferior el 30 por 100, el 98

(73) R. Dahrendorf: «Gleichheit ohne Hörigkeit», *Die Zeit*, 2 (1975), pág. 3.

(74) Por ejemplo, J. Beck: *Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?*, en J. Beck y otros: «Erziehung in der Klassengesellschaft», Munich, 1970, pág. 109.

(75) H. Thomas (ed): «Weltproblem Chancengleichheit», Francfort, 1970, págs. 13 y sigs.

por 100 de los niños del estrato superior debería descender constantemente, llegando incluso el 30 por 100 hasta el estrato inferior» (76). La definición c) es la más pedagógica. La selección es aplazada y la «lucha» por las posiciones desiguales se deja para después de la enseñanza primaria. Pues bien, ya se defiende el modelo del «suelo» igual y «techo» desigual, o el de la igualdad social, cuando las aptitudes están condicionadas socialmente al menos en parte, no es posible distribuir a los individuos en virtud de capacidades supuestamente existentes o no existentes; más bien es preciso desarrollar la igualdad formal de oportunidades a partir de la igualdad de oportunidades para el trabajo. La «supresión» demasiado temprana de oportunidades de trabajo resulta anticonstitucional (77).

En la figura 4 se representa el modelo de igualdad de oportunidades para el trabajo. Frente a un simple «modelo inicial de oportunidades» hace posible una igualdad final de oportunidades (78). Aunque el aumento de la desigual-

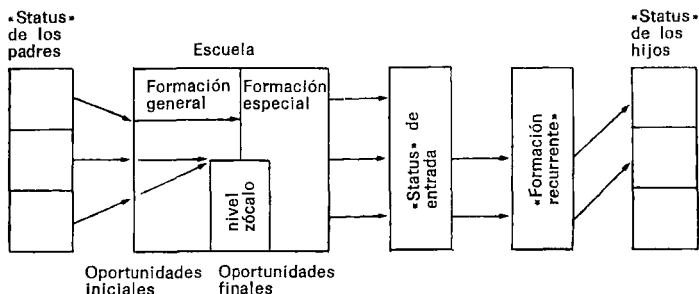


Fig. 4. Modelo de igualdad de oportunidades para el trabajo.

(76) Bolte y otros: loc. cit., págs. 84 y sigs.

(77) Aquí no podemos considerar más en detalle la problemática de la meritocracia, la cual se alcanza cuando una activación óptima compensa las desigualdades condicionadas por el medio (cfr. Nunner-Winkler, loc. cit., página 63, y R. J. Herrnstein: «Chancengleichheit - eine Utopie?», Stuttgart, 1974).

(78) Cfr. H. Kerkhausen: «Chancengleichheit und Leistungsprinzip in der Schulstruktur», en R. Löwenhal y otros (eds.): «Schule 72», pág. 110, y sobre el concepto de «Längsschnittchancengleichheit» (igualdad longitudinal de oportunidades), «Deutscher Bildungsrat», loc. cit., pág. 124.

dad se debe principalmente a factores extraescolares, las escuelas deben intentar —porque no puede hacerlo ninguna otra institución— aspirar a un equilibrio. «Prescindiendo de las medidas sociopolíticas de igualación, es y sigue siendo cometido de la escuela conducir a una mayor convergencia las divergencias de las corrientes de la escuela condicionadas extraescolarmente» (79). El cometido de convergencia o integración se ha de realizar primeramente en la fase de la formación general. En este período deberían proporcionarse en un currículo básico las ya mencionadas «cualificaciones clave». Aunque la igualdad de metas didácticas para todos es muy problemática (hombres «iguales» en la esfera emocional y valorativa), un «nivel-zócalo» (80) debiera ser, al menos desde el punto de vista de los conocimientos, el punto de mira de una escuela pedagógica. La tarea de la diferenciación debería realizarse en la fase de la formación especial, coordinación que se realiza de forma espontánea. Para desentenderse de la tarea de selección y lograr una diferenciación funcional, las instituciones receptoras deberían establecer un nivel de cualificación, en cuya virtud el período siguiente estuviera abierto a la «recurrent education» (81). La temprana promoción de «talentos» especiales no se excluye en el modelo (cfr. la escuelas especiales de la República Democrática Alemana). De momento es imposible predecir si la consideración de «la diversidad horizontal de oportunidades» (82) tiene o no porvenir frente la persistencia del prestigio profesional verticalmente organizado. Heckhausen indica también una serie de dilemas de gran trascendencia en el modelo de oportunidades de trabajo (83).

(79) H. Heckhausen: «Leistung und Chancengleichheit», Gotinga, 1974, página 126.

(80) *Ibidem*, pág. 134.

(81) A. Dalln, D. Kallen y J. Bengtsson: «Recurrent education (Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel) OCDE-Report», aquí según *Betrifft: Erziehung*, 7 (1974), tomo 3, págs. 17-29.

(82) Heckhausen, 1974, loc. cit., pág. 144.

(83) *Ibidem*, págs. 127 y sigs.

4.2. Factores que impiden la movilidad y su eliminación

¿Qué factores de la escuela y la instrucción hacen que se produzca el efecto de tijera? ¿Cómo se eliminan? Los políticos escolares conservadores podrían despachar la pregunta en el estadio actual de la política formativa con una referencia a «la inundación de estudiantes», no siendo necesaria, por tanto, una movilidad adicional. Semejante postura cabe refutarse desde una perspectiva pedagógica afirmando que las posiciones más estimadas y mejor premiadas son siempre cubiertas por determinados grupos de población, que el éxito escolar y el «status» profesional siguen siendo distinciones adjudicadas y, por tanto, dependen del origen social. Ante los resultados del «Coleman-Report» y del estudio de Jencks, la escuela no debería caer en la resignación, sino preguntarse el «por qué» y aprovechar sus posibilidades.

Muchos factores que vinculan el éxito en la escuela al origen social apenas son ya tomados en consideración. «Para comprender el complejo estímulo 'escuela' parece necesario tener en cuenta dimensiones del mundo de la enseñanza importantes desde un punto de vista psicológico, objetivamente existentes o subjetivamente experimentadas, como condiciones 'sine qua non' para la posibilidad de la expansión y restricción de la conducta (la escuela como 'behavior setting'). Evidentemente, las características de la estructura organizadora, administrativa y burocrática de la escuela son tan relevantes como las posibilidades de conducta previamente estructuradas a través de la organización de la enseñanza, las metas del aprendizaje y el proceder del profesorado...» (84). Supuesto fundamental externo —no tanto medio— para la eliminación de la socialización escolar clasista es la escuela unificada. Los fenómenos secundarios de este sistema (organización masiva, etc.) han ocultado esta idea y en parte la han corrompido. Como los

(84) F. E. Weinert: «Schule und Beruf als Institutionelle Sozialisationsbedingungen», en «Handbuch der Psychologie», 7 vols.; C. F. Graumann (ed.): «Sozialpsychologie», vol. 2, Gotinga, 1972, págs. 840 y sigs.

pronósticos de cualificación para el futuro resultan difíciles, la formación ha de ser flexible y apoyarse en una planificación «abierta» y «rotatoria» (85). Aquí hay que incluir también el principio de la «formación recurrente» al estilo de un sistema de montaje y de una acumulación de pruebas de rendimiento (86). Müller (87) pudo ratificar empíricamente la tesis de la acción compensadora de unos estudios profesionales perfeccionados; mediante un análisis estadístico de las relaciones entre formación escolar y profesión del padre y formación, entrada en la profesión, perfección formativa y profesión a los treinta y tres años del hijo, se pudo probar que el origen social, la formación escolar y la entrada en la profesión son factores determinantes, que en el transcurso de la carrera decrece al influjo de la formación y que el perfeccionamiento de la educación durante la vida profesional como factor de igualación de las condiciones desiguales iniciales reviste particular importancia en los estratos sociales inferior y medio, que son numéricamente los más amplios.

Es necesario suprimir todo lo que hace de la escuela un «medio especial» y un mundo extraño para determinados alumnos. La discrepancia entre el entorno familiar y el mundo escolar no puede convertirse en causa de fracaso escolar (por ejemplo, cuando el éxito en las asignaturas de lenguas extranjeras es pequeño porque los padres no hablan ninguna).

Otros factores se refieren a la socialización en la enseñanza misma (88). Hay que reconocer que «la estructura escolar, organización didáctica, revisión de planes, etc., no ha conseguido todavía hacer realidad las oportunidades de formación en la enseñanza...» (89). Las actuales posibilidades escolares de aprendizaje están orientadas en demasía hacia «un solo» tipo de aprendizaje. La uniformidad de

(85) Mertens, 1974, loc. cit., pág. 39.

(86) *Ibidem*.

(87) W. Müller: «Bildung und Mobilitätsprozess - Eine Anwendung der Pfadanalyse», *Zeitschrift für Soziologie*, 1 (1972), págs. 65-84, y en K. Hurrelmann (ed.): «Soziologie der Erziehung», Weinheim, 1974, págs. 212-244. Cfr. también W. Müller: «Familie-Schule-Beruf», Opladen, 1975.

(88) Cfr. W. Einsiedler: «Schulpädagogischer Grundkurs», Donauwörth, 1974, páginas 87-105.

(89) Heckhausen, 1972, loc. cit., pág. 121.

los «treatments» de la escuela impide a muchos obtener éxito en los estudios. Por eso hay que trasladar la diferenciación organizadora a otra «didáctica», es decir, la instrucción ha de enlazar con los supuestos del aprendizaje. Sobradamente son conocidos los modelos y planteamientos prácticos de realización [cfr. «mastery learning», «aptitude-treatment interaction», «multiversatilidad de acoplamiento al medio ambiente» (90) y otros]. Así, por ejemplo, podría ser beneficioso para alumnos con pequeña diferenciación lingüística proyectar un método didáctico inductivo (91), lo cual no tiene por qué significar que la enseñanza deba detenerse en lo concreto. Antes bien, precisamente el camino que va de los problemas concretos a las ideas y conceptos abstractos y generales está demostrado que es ventajoso para los alumnos con supuestos de aprendizaje por debajo de la media (92) (con lo cual se satisface también la exigencia de unas cualificaciones clave y de un saber que envejece más lentamente porque presiente un nivel más elevado de abstracción). Otros factores que entorpecen la movilidad son ideas y contenidos formativos neohumanistas, la escisión de la escuela en un tipo oficial-cognoscitivo y otro no oficial-emocional, un concepto unidimensional del rendimiento y la inteligencia, la «monocultura filológica» de la escuela y modos de conducta del profesorado que son ajenos a determinados niños y operan aversivamente.

Finalmente, hay que formular la pregunta de por qué la escuela entorpece la movilidad cuando existen diversas normas que ofrecen a todos las mismas oportunidades para aprender. En este aspecto, hay que señalar primeramente la conciencia deficiente respecto a estos procesos de que hacen gala muchos profesores. La mayoría de las veces los profesores aducen como argumento exigencias internas del sistema escolar y pasan por alto el contexto social (93). Titze supone, entre otras cosas, la domesticación con A 13 como causa de la renuncia a metas progresivas de la edu-

(90) Heckhausen, 1974, loc. cit., pág. 154.

(91) G. L. Huber: «Begriffsbildung im Unterricht», Munich, 1970.

(92) W. Einsiedler: «Lehrstrategien und Lernerfolg», Weinheim, 1976.

(93) Según Fend: loc. cit., págs. 199 y sigs.

cación (94). Los padres se dan, por lo general, por satisfechos con la igualdad de oportunidades (95); muchos instan a una temprana selección respecto de la carrera escolar de sus hijos. Por último, los pedagogos deben atenerse a las decisiones políticas, y éstas se toman con frecuencia por razones no pedagógicas (por ejemplo, el actual «frenado en seco» de la enseñanza). Es de suponer que todo ello coadyuve a que el contenido de la formación escolar se haga aún más disfuncional para la movilidad social. Esto es tanto más grave cuanto que la evolución tiende claramente hacia una consolidación externa de la relación entre oportunidades vitales y el término de los estudios con éxito (96).

(94) Titze: loc. cit., pág. 391.

(95) W. Strzelewicz, H. D. Raapke y W. Schulenberg: «Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein», Stuttgart, 1973, págs. 73 y sigs. Los obreros están menos descontentos que los empleados y obreros especializados respecto a algunas oportunidades escolares desaprovechadas (B. Buchhofen, J. Friedrichs y H. Lüdtke: «Entgangene Bildungschancen. Eine empirische Analyse der Reaktionsmuster bei jungen Erwachsenen», Zeitschrift für Soziologie, 2 [1973], páginas 239-253).

(96) Cfr. Recker: loc. cit., pág. 123.

EDUCACION, SELECCION Y TITULACION (*)

HARTMUT TITZE

Una generación después de la Revolución Francesa, cuando la intensa campaña que se había llevado a cabo en torno a la reforma educativa prusiana había alcanzado ya su punto máximo, el que posteriormente sería asesor sobre instrucción pública en Berlín, hizo una seria advertencia acerca del intento de querer solucionar la «desigualdad social» existente dentro de la sociedad burguesa mediante una «política de reforma de la enseñanza» (1). La enseñanza general que propugnaban los reformistas, argumentaba el asesor Ludolph Beckedorff, era incapaz de cumplir las promesas sobre una mayor igualdad. Pues la «cantidad de deseos similares, esperanzas y exigencias» que provocaría una enseñanza general dentro de cada uno de los individuos «no podría ser satisfecha en todo su conjunto». La sociedad burguesa se sustenta precisamente sobre la existencia de estamentos y profesiones desiguales. Y cuanto más tiempo se encubriera a la juventud escolar la desigualdad de las relaciones humanas tanto más gravosa les resultaría dicha situación en el futuro. El «largo sueño e ilusión de una igualdad común», que alimenta a la política liberal de enseñanza,

(*) Traducción del artículo publicado en la revista alemana «Die Deutsche Schule», Heft 6/1975, junio, págs. 378-392. © 1975, Hermann Schroedel Verlag, Hanover, West Germany. En este trabajo me fundo en las reflexiones que cristalizaron en el análisis de la función sociopolítica de la escuela en el siglo XIX. Ver mi trabajo de investigación: «Die Politisierung der Erziehung», Frankfurt, 1973, págs. 272 y sigs.

(1) Ver Beckedorff: «Informes sobre el proyecto de educación de Süvern de junio de 1819», en el texto de E. Quidtschau: «Das religiöse Bildungsideal im Vormärz», Gotha, 1931, págs. 305 y sigs; igualmente en L. Schweim (ed.): «Schulreform in Preussen 1809-1819», Weinheim, 1966, págs. 225-237; así como los trabajos de Beckedorff en los «Jahrbüchern des Preussischen Volks-Schulwesens», Berlín, 1825 y sigs., especialmente volumen I, págs. 24 y sigs. Acerca de la vida y teorías sobre la enseñanza de Beckedorff, ver H. Brunnengräber: «Ludolph von Beckedorff», Düsseldorf, 1929.

haría tanto «más penosa la desigualdad posterior». Como consecuencia social de una liberación de los límites entre los estamentos sociales y de una apertura de la competencia burguesa de cara a las posiciones dentro de la sociedad, Beckedorff temía la transformación de las relaciones sociales en una «verdadera guerra interna», hacia una «rivalidad egoísta, una envidia despiadada y un anhelo indeterminado de todos y cada uno por conseguir posesiones, prestigio y ventajas personales».

La aguda crítica y la asombrosa previsión de Beckedorff, un pensador más bien cristiano conservador, plantea con claridad el dilema central de la política liberal sobre la enseñanza dentro de la sociedad burguesa. El principio básico liberal de la «igualdad de oportunidades» apremia a la democratización de las escuelas; pero la educación generalizada conduce al mismo tiempo a «unas exigencias de igualdad» que no pueden cumplirse dentro de una sociedad burguesa «materialmente», ya que dicha sociedad reproduce y asegura constantemente la desigualdad como algo necesario estructuralmente.

Este dilema central que ya entrevieron los oponentes conservadores a la reforma por propio interés político, ha permanecido como tal «ideológicamente encubierto» para el público a través de las generaciones, ya que el postulado de la igualdad de oportunidades dentro del sistema de enseñanza no ha sido otra cosa que una frase política sin compromiso desde que se introdujo la escolarización general a mediados del pasado siglo y hasta los años sesenta de nuestro siglo (2). Solamente debido al «empuje de legi-

(2) La visión de las pocas estadísticas existentes acerca del origen social de los estudiantes y alumnos de los institutos superiores, ofrece una panorámica desilusionadora con respecto al carácter clasista de la sociedad burguesa. El porcentaje de los hijos de trabajadores entre los estudiantes en Prusia se halla durante todo el siglo XIX por debajo del límite del 1 por 100, y en 1926 todavía por debajo del 2 por 100. La discusión sobre la igualdad de oportunidades en los años sesenta influyó sin duda en el nivel del 5 por 100 de los hijos de los trabajadores. A tenor de la estadística prusiana (fuentes oficiales), se puede seguir el reclutamiento social de los estudiantes desde 1886 (Cuaderno 102) hasta 1926 (Cuaderno 285). Datos para la Universidad de Halle desde 1768-71 en J. Conrad: «Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre», Jena, 1884; para los últimos cien años en el desarrollo de la Universidad de Leipzig, ver datos desde 1859 hasta 1908 en F. Eulenburg. Para el pequeño aumento del porcentaje de los hijos de trabajadores al final de la República de Weimar, ver los datos para el Reich desde el semestre del

timación», que cobró una gran fuerza después del debilitamiento de la guerra fría y se vio acelerado por el movimiento estudiantil en todo el mundo dentro de la avanzada sociedad capitalista tardía, se ha considerado necesario el tomar también «prácticamente» en serio la ideología sobre la igualdad de oportunidades, que hasta entonces había resultado ser letra muerta. La comparación de sistemas de los sectores de la enseñanza realizada de una forma no desfigurada a partir de la introducción de la política de distensión, ha hecho el resto para reforzar la acción política en esta dirección.

Entre tanto, la política reformista, que se halla todavía en sus comienzos, empieza a sentir sobre sí el peso de los enormes «problemas de distribución», que han presentado en toda su crudeza el dilema que se había mantenido durante tanto tiempo oculto dañando patentemente a la ideología tomada al pie de la letra. Los primeros análisis empíricos realizados con amplitud, indican que la ideología de la igualdad de oportunidades parece haber perdido ya todo su prestigio antes de que se hayan llegado a poner correctamente en escena las representaciones reformistas del capitalismo desarrollado (3). Los nuevos proyectos de reforma que pueden tomarse en serio se agarran igualmente al viejo objetivo de suprimir «las desigualdades sociales con ayuda de una política de enseñanza compensatoria» mediante la implantación de la igualdad de oportunidades (4).

verano de 1928 en «Estadística alemana sobre la Universidad», editada por la Administración de Universidades, Berlín, 1928 y sigs.. Para el reclutamiento de alumnos superiores, ver «Trabajos para una estadística de la ciudad de Barmen», Cuaderno 2, Barmen, 1906, págs. 49 y sigs.; los resultados de la primera codificación de las estadísticas prusianas del 25 de noviembre de 1921, en K. Keller: «Die soziale Herkunft der Schüler höheren Lehranstalten», Zeitschrift des Preussischen Statistischen Landesamtes (1925), págs. 392 y sigs.; resúmenes, en E. Bäumer: «Schulaufbau, Berufsausbildung, Berechtigungsverfahren», Berlín, 1930; acerca del reclutamiento de clases trabajadoras datos comparativos para Prusia y Württemberg para el periodo 1876-1900, en B. Harms: «Handwerkersöhne an höheren Lehranstalten», Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik (1901), págs. 215-226.

(3) P. Bourdieu y J. C. Passeron: «Die illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs», Stuttgart, 1971; sobre las condiciones en USA, informan Ch. Jenckes y otros: «Chancengleichheit», Reinbeck bei Hamburg, 1973.

(4) «Bildungsbericht '70'. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik», Bonn, 1970; Deutscher Bildungsrat, «Recomendaciones de la Comisión de enseñanza, plan estructural para el sistema de enseñanza», Stuttgart, 1973 (edición de bolsillo).

La problemática de esta estrategia reformista podrá verse con toda nitidez dentro de una amplia perspectiva histórica acerca del cambio estructural de la sociedad burguesa. En primer lugar, nos ocuparemos de ver cómo trató el liberalismo de solucionar el problema de la distribución de las oportunidades sociales y los nuevos problemas estructurales que se crearon debido al forzoso intervencionismo estatal (I, II). A continuación discutiremos sobre los problemas de hasta qué punto puede compaginarse el sistema de enseñanza en su nueva función distribuidora con las estructuras capitalistas (III), hasta qué punto se crean con ello nuevas contradicciones (IV) y mediante qué medidas de racionalización deberían solucionarse (V). Finalmente, expondremos las consecuencias meritocráticas que pueden deducirse de ello para la distribución de las oportunidades sociales, con el fin de presentar la necesidad de acudir a conceptos alternativos (VI), y terminaremos sacando algunas conclusiones finales (VII).

I

La cuestión de una justa distribución de las oportunidades sociales se le presentaba a la Ilustración burguesa del siglo XVIII como algo no problemático. Basándose en el moderno derecho natural, proyectaron una Constitución superior a la tradicional que no precisaba de ningún tipo de autoridad celestial ni de señores sobre la tierra, sino que se fundamentaba a sí misma sobre la base de la reproducción material de la sociedad (5). La «Constitución del Estado de Derecho» se halla referida de una manera abstracta al libre desarrollo del individuo liberado de las ataduras feudales. Partiendo del principio fundamental de la «libertad» social como norma de todas las normas, se deducen los principios básicos del Estado de Derecho que forman parte integrante de cualquier constitución moderna (6):

(5) J. Habermas: «Naturrecht und Revolution», en «Theorie und Praxis», Neuwied-Berlín, 1963, págs. 52 y sigs.

(6) C. Schmitt: «Verfassungslehre», Berlín, 1928, págs. 123 y sigs.

1. Mediante la «delimitación» de una esfera de acción anterior al Estado se le abren al individuo particular una serie de posibilidades de desarrollo ilimitadas en principio. Todos los derechos clásicos sobre la libertad (como los derechos fundamentales de libertad de creencia, libertad de conciencia, libertad de opinión, libertad de prensa, libertad de reunión y libertad de asociación) abarcan en este sentido una serie de áreas delimitadas que escapan a la acción del Estado. El horizonte de acción estatal se limita a las funciones de garantizar de una manera general el orden (Policía, Justicia, Ejército).

2. A los derechos fundamentales, que garantizan como áreas delimitadas unas posibilidades autónomas de desarrollo, les corresponde como principio necesario de organización un «reparto de poderes» concebido como un sistema con distintas competencias.

La institución central para el reparto de oportunidades sociales dentro de este «modelo liberal de delimitaciones» (7) es el «mercado», en el cual, y bajo la condición de que exista una competencia total, deben satisfacerse las necesidades por medio de relaciones mutuas de intercambio de acuerdo con el «principio de equivalencia» y también por medio del mercado deberán regularse racionalmente. Como ha demostrado la crítica de la economía política, quedaría como un programa sin solución la promesa de la Ilustración de crear posibilidades libres de desarrollo para todos, debido a que la constitución del Estado de Derecho se halla recortada unilateralmente para favorecer las necesidades y los intereses de la burguesía capitalista productiva. Bajo las condiciones de la utilización del capital privado, las posibilidades que quedan abiertas para el desarrollo de todos, favorecen «de hecho» tan sólo los derechos ilimitados de libertad de la clase dominante de

(7) Esta construcción del modelo de una forma típica ideal, sirve únicamente para la claridad de la argumentación y prescinde de la problemática de una separación analítica del Estado y la sociedad. Naturalmente que el proceso de reproducción social no se hubiese podido establecer jamás como capitalista por medio de la mera delimitación, pues la «libertad» no constituye nada. También en la formación de la sociedad liberal capitalista debió dar cumplimiento y asegurar el Estado, necesariamente, los presupuestos de existencia de la reproducción capitalista.

la burguesía, que se halla en posesión de los bienes para poder explotar a los asalariados, los cuales, dentro del mercado y debido a su posición como clase social, es decir, a su situación objetiva dentro del proceso productivo, se hallan estructuralmente en desventaja. Los derechos fundamentales sobre la libertad que se hallan en función de la reproducción material (como la libertad de posesión, de contrato, de empresa y de poder heredar) son básicamente derechos específicos de las clases capitalistas, que logran verse libres de la intervención estatal gracias a la construcción constitucional del Estado de Derecho (8).

Debido a su debilidad estructural tenía que chocar muy pronto este sistema con sus propias limitaciones. Ni la intervención del poder estatal era nula dentro del área delimitada como libre de la injerencia estatal (tal como debía presuponer el modelo bajo el supuesto de una competencia total), ni el intercambio equivalente entre los propietarios privados y los asalariados resultaba un intercambio justo. Con el movimiento inmanente del desarrollo capitalista, dadas sus crisis aprovechadas en propio beneficio por el capital y dado el reparto cada vez más asimétrico de las oportunidades sociales, fueron creciendo los riesgos respecto a poder mantener la estabilidad de esta sociedad. El Estado debía salir de su papel limitado de garantizador supremo del orden, interviniendo dentro de la sociedad libre de intercambios de la gente privada con el fin de regular y estabilizar económica, social y políticamente dicha sociedad (9).

Mediante el entrelazamiento mutuo entre el Estado y la sociedad y la repolitización del cuadro institucional dentro del capitalismo tardío organizado, se presenta también, dentro de este «modelo de integración», el problema de la legitimación en una forma nueva (10). Donde se va dando

(8) Ver, aparte de Marx, también especialmente M. Weber: «Freiheit und Zwang in der Rechtsgemeinschaft», en «Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen Politik», Stuttgart, 1964, págs. 78 y sigs.

(9) H. U. Wehler: «Der Aufstieg des Organisierten Kapitalismus und Interventionsstaates in Deutschland», en H. A. Winkler (ed.): «Organisierter Kapitalismus», Gotinga, 1974, págs. 36-57.

(10) J. Habermas: «Technik und Wissenschaft als ideologie», Francfort-M., 1968; el mismo, «Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus», Francfort-M., 1973.

una actividad estatal intervencionista cada vez mayor que se va haciendo cargo de la estabilidad del sistema, no podrá seguirse justificando durante mucho tiempo el dominio de la sociedad basado en el orden natural de las relaciones de producción. Por otro lado, el nuevo impulso de legitimación que surge al hundirse prácticamente la ideología básica capitalista del intercambio equivalente, no puede seguir fundándose en la forma de legitimación tradicional del capitalismo de los primeros tiempos (dominio político inmediato), ya que la misma Ilustración burguesa se había encargado de suprimir las bases en las que se sustentaba.

La «programática de sustitución» ofrecida, une el «principio del rendimiento» burgués con la garantía de unos mínimos de bienestar (seguridad social, perspectivas de un aumento constante de ingresos y bienestar social, igualdad de oportunidades). La estabilidad de todo el sistema depende de comprobar hasta qué punto le resulta posible a la política de dirección del intervencionismo estatal el poder suprimir sin riesgos las disfunciones originadas constantemente por el capital privado y financiar mediante un constante crecimiento económico las prestaciones sociales cada día mayores, que son necesarias como «previsiones existenciales» para mantener y asegurar la lealtad de las masas (11). Estas tendencias propias del Estado social se superponen solamente al capitalismo en tanto en cuanto pueden realizarse exclusivamente dentro de los márgenes del reparto del producto social, dejando sin embargo, sin tocar en lo más mínimo al capital privado y la base sobre la que se sustenta el reparto existente del capital. Por ello podrían originarse una serie de conflictos en el caso de que no le resultase posible al Estado, como poder encargado de realizar la distribución dentro de un marco estrechamente limitado en cuanto a recursos, el encontrar unas cuotas de reparto que resultasen pacificadoras socialmente.

Bajo los condicionamientos impuestos por la creciente previsión existencial pública, los problemas de estabilidad del capitalismo desarrollado aparecen cada vez más rela-

(11) C. Offe: «Strukturprobleme des kapitalistischen Staates», Francfort-M., 1972.

cionados con la solución de los problemas de distribución y selección, que bajo la presión de las exigencias sociales precisan hallar una legitimación.

Sobre este tema trataremos a continuación a la vez que discutiremos sobre la pregunta de qué posibilidades de solución pueden deducirse de la lógica inmanente del modelo de integración social de cara a este problema central estructural.

II

En el modelo liberal de delimitación no podían presentarse problemas de distribución y selección en este campo, dado que en la estructura de dicha construcción constitucional se presuponía que el individuo se encontraba libre dentro de una esfera de acción, dentro de la cual —y encuadrado por la garantía estatal de mantener el orden— era él mismo el que había de preocuparse de la organización de sus oportunidades sociales. Esta «solución, en cierto modo, socialdarwinista» llegó a moderarse debido al correctivo político que suponía la intervención estatal cuando se acumularon excesivamente y de forma unilateral las oportunidades de satisfacciones sociales condicionadas por las clases, con unos efectos políticamente disfuncionales por lo que a la estabilidad de la sociedad burguesa se refiere (una amenazadora falta de cooperación por parte de los menos favorecidos estructuralmente dentro del modelo productivo, debilitamiento del consenso social, agudizamiento de las luchas de clases, etc.). Mediante las transformaciones socioestatales se convierte «la distribución pacífica de oportunidades sociales» —hasta ahora dentro de unos estrechos límites marcados por el modelo productivo dentro de una economía de carácter privado— en el programa del quehacer político. A los derechos de la libertad dentro del modelo de delimitación corresponden ahora abiertamente los «derechos de participación» social dentro del modelo de integración (12). La teoría jurídica del Estado se encarga de

(12) Ver, por ejemplo, K. Hesse: «Der Gleichheitsgrundsatz im Staatsrecht», Arch. öffentl. Recht, 77 (1951-52), págs. 180 y sigs. «En la conciencia pública

aclarar de una forma expresa cuál es la diferencia que existe entre ambos tipos de derechos (13). Los derechos a la libertad concebidos como delimitaciones ofrecen una garantía de naturaleza constante sin ningún contenido de graduación y diferenciación: se «garantizan 'qua constitutio'» (14). Por el contrario, los derechos de participación social precisan de una concretización positiva por parte del legislador, es decir, de una graduación y diferenciación dentro de las condiciones limitativas de lo que resulta políticamente posible y razonable, con el fin de que sean aplicables como normas constitucionales dentro de una forma concreta y en la praxis. En otras palabras: los derechos de participación «se garantizan 'qua actio'» (15).

La importancia del problema central que se deriva de tal estructuración respecto a una distribución legítima de los derechos sociales resulta únicamente visible con toda claridad si lo examinamos sobre el fondo que representan las transformaciones constitucionales (que hasta ahora apenas habían llegado a la conciencia general). El «principio fundamental de la igualdad» (16), al que la burguesía se aga-

se lleva a cabo... un cambio de importancia decisiva. Las exigencias y esperanzas de las masas modernas no se dirigen ya al objetivo de la libertad frente a las injerencias del Estado en el campo o esfera individual que condujeron como imagen directora de la sociedad del siglo XIX, al aislamiento conceptual entre el Estado y la sociedad. En su lugar se impone la exigencia a una participación en las prestaciones del Estado. El principio de igualdad parece hallarse en posición de desplazar al propio de libertad. En la sentencia sobre el 'numerus clausus' del Tribunal Federal Constitucional de fecha 12-7-72 se dice lo siguiente: 'Cuanto con más fuerza se oriente el Estado moderno por conseguir la seguridad social y la promoción cultural de los ciudadanos, tanto más entrará en la relación entre el ciudadano y el Estado, al lado del postulado antiguo de la seguridad básica de la libertad frente al Estado, la exigencia complementaria para una garantía básica de la participación en las prestaciones del Estado'.

(13) E. Forsthoff: «Begriff und Wesen des sozialen Rechtsstaates», en *Veröff der Ver. Dt. Staatsrechtslehre*, tomo 12, Berlín, 1954, págs. 8-36. Frente a los esfuerzos de los discípulos de Carl Schmitt por rechazar la introducción del Estado social dentro del derecho constitucional, véase W. Abendroth: «Zum Begriff des demokratischen und sozialen Rechtsstaates im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland», en «Aus Geschichte und Politik» (Festschrift zum 70. Geburtstag von Ludwig Bergstraesser), Düsseldorf, 1954, páginas 279-300.

(14) Por ejemplo, artículo 4, II, de la Ley Fundamental: se garantiza el ejercicio sin trabas de la religión.

(15) En la sentencia sobre el «numerus clausus» del Tribunal Federal Constitucional, se contiene la fórmula clásica lapidaria: los derechos de participación se entienden siempre, «dentro de lo posible, en el sentido de aquello que el individuo puede exigir razonablemente de la sociedad».

(16) Hesse y otros; ver también E. Forsthoff: «Die Umbildung des Verfassungsgesetzes», en «Rechtsstaat im Wandel», Stuttgart, 1964, págs. 147-175.

rraba con tanto placer contraponiéndolo a la arbitrariedad feudal, significaba dentro del estado de derecho «clásico» sola y únicamente el hecho de que todo el mundo sería tratado de la misma manera tanto por la administración, como por los tribunales en los casos en los que hubiera de aplicarse el derecho. Sin embargo, con ello no se hacía en lo más mínimo al proletariado «igual» al dueño de la fábrica. La «soberanía del derecho» en el sentido de una constitución puramente formal era indiferente con respecto a la explotación capitalista, a la que protegía. Con el paso al intervencionismo estatal como valladar de cara a las crisis que hacían peligrar todo el sistema, se ha modificado en su esencia sin apenas notarse pero de una manera sustancial, el principio fundamental jurídico-estatal de la igualdad. A partir del enunciado puramente formal de un trato igual para todos fue naciendo (ya durante la República de Weimar) una «ligazón material del legislador» determinada socialmente (17). Con ello se va sustituyendo sucesivamente la solución socialdarwinista del problema relativo a la distribución con un retroceso y socialización del derecho privado a través de una «distribución legitimada públicamente» de las oportunidades sociales. Modificaciones análogas se introdujeron igualmente en el «concepto de ley» propio del Estado de Derecho. La ampliación de las actividades intervencionistas por parte del Estado hicieron surgir el tipo de «ley de medidas coyunturales específicas», dirigidas a un objetivo, que no eran ya normas abstractas y generales, en el sentido de «constitutio», sino medidas de conformación concreta, es decir, «actio». Este nuevo tipo de ley dentro del «Estado de prestaciones» establece en cierto modo unas reglas de distribución.

Una constitución que se vea recargada socialmente de esta forma y que obliga materialmente al legislador a ocuparse, dentro de unos estrechos límites previamente seña-

(17) Por lo demás, Beckedorff, a quien hemos mencionado al principio, anticipó ya agudamente en 1820 este desarrollo. Si se siguen las Intenciones del proyecto de ley de Educación de Süvern «hasta el final», argumentaba Beckedorff, nos encontraremos de una manera necesaria con la opinión de «una igualdad general de todos los hombres» que ha de erigirse mediante la comunidad estatal. Ver el Informe, pág. 307.

lados, de una distribución equitativa de las oportunidades sociales, debe hacer surgir de una forma manifiesta una serie de exigencias de cara a la participación en los derechos sociales a las que no puede dar cumplida respuesta. Para defenderse de esta cantidad masiva de exigencias y poder solucionar los problemas de distribución y selección, exige el modelo de integración un principio central de organización que asegure el consenso general y según el cual puedan garantizarse legítimamente los derechos de participación social, es decir, puedan distribuirse de una manera socialmente reconocida. Según la lógica inmanente del modelo, tal principio de organización, condicionado por unos recursos limitados, es el «principio del rendimiento como norma válida justificativa para las oportunidades sociales».

Nuestras reflexiones nos llevan a hacer una afirmación sorprendente: así como en el modelo de delimitaciones (separación entre el Estado y la Sociedad) les correspondía a los derechos de libertad la institución del reparto del poder como principio organizativo mediante el cual se institucionalizan unos mecanismos inmanentes de control para la protección de las esferas autónomas de acción (frente a la actuación del Estado), así también en el modelo de integración (mutua limitación entre el Estado y la Sociedad) se hallan los «derechos de participación social en una relación interna análoga con respecto al principio de rendimiento» mediante el cual se institucionaliza la norma válida que da derecho a la participación social (en las prestaciones estatales) [18].

[18] La relación señalada es válida (en primer lugar), y naturalmente bajo otros presupuestos, también para las sociedades socialistas en tanto en cuanto éstas mantengan el acoplamiento entre rendimiento y titulación. Ver, por ejemplo, la primera Constitución de la República Democrática Alemana del 7 de octubre de 1949, artículo 19, párrafo II: «La economía deberá servir al bienestar de todo el pueblo y para cubrir sus necesidades; asegurará a cada uno una participación en la producción de acuerdo con sus rendimientos.» En este aspecto resulta interesante la fuerte afirmación del principio de rendimientos, realizada también bajo la presión de los mismos problemas de distribución, en la Constitución revisada del 9 de abril de 1968. Ver, por ejemplo, artículo 26, párrafo I: «El Estado asegura el paso al siguiente escalón dentro de la enseñanza y hasta los centros superiores de educación, Universidades y Escuelas Superiores, de acuerdo con el principio de rendimientos, las necesidades sociales y teniendo en cuenta la estructura social del pueblo.»

Dentro del contexto de estas reflexiones se abren así toda una serie de perspectivas propicias para una discusión crítica acerca de la función de las instituciones pedagógicas y del principio de rendimiento en las sociedades capitalistas desarrolladas.

III

En la medida en la que el modelo de delimitaciones se ve suplantado o tendencialmente desplazado por la mayor fuerza que van cobrando las tendencias propias del Estado social del modelo de integración social, de la misma manera se va viendo desplazado también el mecanismo de regulación para la distribución de las oportunidades sociales, de acuerdo con el principio de rendimientos, desde el «mercado» hacia una institución de distribución legitimada públicamente: «el sistema de enseñanza». El Estado distribuye a través del sistema de enseñanza oficial, y después de haberse sometido el individuo a una serie de procesos de enseñanza y cualificación que logra superar con éxito, una serie de titulaciones escalonadas que dan derecho a la participación social y que el Estado reparte en forma de certificados (19).

La jurisprudencia se ha encargado de vincular a la Ley Fundamental esta función cada día más importante de la enseñanza, acentuando que «con el mejoramiento social de su sistema de enseñanza pública da cumplimiento el Estado a la tarea general que le encomienda la Ley Fundamental de velar por una conciliación de los antagonismos sociales y con ello por un orden social justo» (artículo 20, párrafo 1 GG) (20). En estas palabras de la institución suprema de justicia se expresa con toda claridad la función compen-

(19) Sobre la génesis histórica, ver M. Müller: «Das Berechtigungswesen und seine Bedeutung für den Arbeitsmarkt», Jena, 1931; R. Meyer: «Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert», Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, 124 (1968), págs. 763-766; visiones de conjunto sobre la problemática actual, H. M. Levin: «School achievement and post-school success: a review», Review of Educational Research (1971), páginas 1-16; J. Feldhoff: «Schule und soziale Selektion», Die Deutsche Schule (1969), págs. 676-689; H. Heckel: Probleme des deutschen Berechtigungswesens», Die Deutsche Schule (1957), págs. 105-112.

(20) Sentencia del Tribunal Administrativo Federal de 22-9-1977, «Neue Juristische Wochenschrift» (1968), págs. 613 y sigs.

sadora que se atribuye a la enseñanza dentro del capitalismo organizado. La escuela como institución pública de distribución de oportunidades sociales debe compensar el reparto asimétrico condicionado por el mercado («antagonismos sociales»), que sigue dándose todavía debido a las estructuras fundamentales o básicas del capitalismo reinante y que se ve crecientemente catalogado como «injusto» por una crítica pública consciente cada día más amplia. Así queda confirmada la tesis de que, dentro del capitalismo organizado, las legitimaciones ofrecidas son únicamente legitimaciones «supletorias», que tratan de ganarse compensatoriamente la debilidad de consenso de la ideología básica burguesa del intercambio equivalente.

A primera vista parece responder plenamente el recurso a la escuela como correctivo sociopolítico a las necesidades específicas del sistema de las sociedades capitalistas desarrolladas. Si nosotros referimos de una manera crítica la ideología de igualdad de oportunidades de enseñanza al déficit de legitimación que se genera como consecuencia del cambio estructural que tiene lugar al producirse el paso al capitalismo organizado, podremos ver con mucha mayor claridad tanto «el valor específico de su función como legitimación supletoria», como también su gran «compatibilidad» con las estructuras capitalistas que siguen vigentes:

1. La nueva ideología consiste en un valor «político» (y no más económico) a justificar y tiene en cuenta la repolitización del cuadro institucional dentro del capitalismo organizado. El Plan Estructural referente al sistema de enseñanza, por ejemplo, deduce los objetivos para una reforma completa de la enseñanza no de las necesidades económicas del sistema, sino de los derechos fundamentales de la Constitución, derivando consecuentemente de ello la primacía del esfuerzo individual por la enseñanza frente a las exigencias sociales, con el fin de poder conseguir el premio, que se menciona únicamente de pasada, de la cualificación mejor posible (21).

(21) Ver «Strukturplan», principios básicos, págs. 25-39.

2. La ideología de la igualdad de oportunidades desplaza los mecanismos de la concurrencia burguesa y el reparto de las oportunidades sociales a un sector que deja «intocable» el principio central de organización del capital privado. Ya en 1844 propugnaba el industrial de Westfalia Friedrich Harkort, con intenciones sociopolíticas, una ampliación de la competencia social en las escuelas: puesto que los bienes de este mundo se hallan ya repartidos, deberían dejarse abiertos para los que no tienen posesiones «los dominios ilimitados del saber», con el fin de que ellos puedan adquirir en ese campo sus propiedades (22).

3. La nueva ideología parece apropiada para poder satisfacer y neutralizar la lucha social de clases que sigue siempre latente, dado que «mediatiza colectivamente los intereses de emancipación». La consigna de «ascenso de los dotados» se dirige al individuo capaz, aislado, que se verá extraído de su propia clase mediante una apertura parcial de los límites entre las clases y las promesas de ascenso en tanto en cuanto él renuncie a los vínculos de solidaridad con los grupos de origen no privilegiado y se acomode al sistema de normas de la clase dominante (23).

4. El programa supletorio de la igualdad de oportunidades sociales aparece como mucho más apropiado que la ideología ya gastada del intercambio justo dentro del mercado «libre», para crear y conseguir la lealtad de las masas, ya que «el procedimiento técnico» de relacionar las posibilidades de desarrollo y los derechos de participación

(22) F. Harkort: «Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der unteren Klassen» (por primera vez, Elberfeld, 1844), nueva edición no modificada, Francfort-M., 1919, pág. 11. En una serie de artículos en «Westfälischen Zeitung» sostiene el viejo Harkort, en 1871, una vez más esta estrategia de reforma: «El verdadero comunismo únicamente se da junto a la 'ciencia', y la obligación del Estado consiste en abrir las puertas de la misma también a los pobres, facilitándose en cuanto sea posible.» Ver Harkort: «Schriften und Reden zu Volksschule und Volksbildung», Paderborn, 1969, pág. 125. De forma similar a Harkort argumentaba a mediados de siglo Lorenz von Stein. Ver en este sentido de una manera detallada P. M. Roeder: «Erziehung und Gesellschaft», Weinheim, 1968.

(23) La estrategia sociopolítica de una selección racional para mediatizar los intereses colectivos de emancipación y suprimir la solidaridad proletaria es recomendada por Georg Kerschensteiner en su famoso escrito sobre la educación en el Estado burgués de 1901. Ver «Jahrbücher der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften», Erfurt, cuaderno XXVII, Erfurt, 1901, especialmente páginas 26 y sigs. Respecto a la crítica actual, ver la presentación global de H. Ortmann: «Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. Kritik einer bildungs-politischen Leitvorstellung», Munich, 1971.

social a unas capacidades y rendimientos «medibles», da la apariencia de una «objetividad» incorruptible (24) y por encima de todo tipo de intereses.

5. La nueva ideología coincide, además, también con la tendencia general dentro del sistema hacia una «conversión en ciencia de la praxis de la vida», tendencia que se ha convertido en el principio de la supervivencia política del capitalismo organizado, dadas las condiciones del sistema internacional de competencia, que exigen el aprovechamiento de todas las denominadas «reservas de talento».

IV

A pesar de que el programa sustitutorio de las mismas oportunidades de enseñanza para todos parece apuntalar mejor la resquebrajada ideología burguesa y encontrarse, consecuentemente, en situación de volver a recuperar el consenso ciudadano, origina, sin embargo, también una serie de nuevos problemas conflictivos estructurales —como hemos indicado anteriormente—. La promesa de unas oportunidades iguales de enseñanza para todos, que debe renovarse y reforzarse constantemente en un plano ideológico a causa de las exigencias de legitimación (25), produce a su vez de una forma continuada una serie de «demandas sociales para que se lleven a la práctica los derechos a la enseñanza», que se ven constantemente rechazadas debido a la deficiencia de instituciones apropiadas, es decir, a que los recursos públicos se hallan estrechamente limitados (26).

(24) Ver «Strukturplan», especialmente II-5, controles de los objetivos de la enseñanza, págs. 78-90. Una operacionalización de los objetivos de la enseñanza, se dice en la pág. 82, permite unos controles objetivos. «Los controles objetivos de la enseñanza se llevan a cabo hoy día por regla general en forma de trabajos de clase, tareas, notas y exámenes. 'Cuanto mejor se cumpla el objetivo pedagógico del control, tanto mejor se realizará también la valoración total como base para justificar titulaciones'».

(25) Ver, por ejemplo, el «Bildungsbericht '70' der Bundesregierung», Bonn, 1970, pág. 9. «El principio fundamental constitucional de la igualdad de oportunidades debe hacerse realidad mediante una promoción intensiva e individual de todos los estudiantes en todos los grados del sistema educacional.»

(26) Esto no es válido para la BRD únicamente. Los graves problemas de distribución que surgen en el sector de la enseñanza y que en la figura del «numerus clausus» se presentaban en un principio como la parte superior de

Pero dado que los presupuestos públicos estrechamente limitados se hallan, precisamente, en dependencia de la «apropiación privada del capital» (27) y a cuyas injustas secuelas sociales se trata de hallar una compensación mediante la ideología de la igualdad de oportunidades, nos encontramos con que el capitalismo no ha ganado terreno para la solución de sus problemas centrales de legitimación, sino que lo único que ha hecho ha sido desplazar dichos problemas. Pues en la misma medida en la que, a causa de las insuficientes inversiones públicas, han de rechazarse en forma masiva las exigencias de enseñanza motivadas por la ideología, sufrirá también el programa supletorio de la igualdad de oportunidades tanto en su poder o fuerza legitimadora como en su poder pacificador social, y nos encontraremos con que el problema estructural de la apropiación privada del capital como algo que no puede justificarse, se hallará claramente a la vista de los intereses generales y se verá sometido a la crítica de dichos intereses. Parece que hoy día hemos alcanzado en la República Federal Alemana esta fase del desarrollo: «Después de cinco años de constante política de reforma no pueden ya seguirse pasando por alto los estrechos límites, en los cuales se ven enmarcados todos los esfuerzos reformadores estatales a causa de las condiciones estructurales del capitalismo tardío.» Bajo el lema de «Final de las ilusiones de reforma» salió ya a la luz a finales de 1972, y dentro de las discusiones sobre la política de la enseñanza, la interrelación que antes hemos señalado (28).

La fuerza de esta paradoja o contradicción puede verse todavía con mucha mayor claridad si la observamos desde

un «iceberg» existen ya en todos los países miembros del Consejo de Europa (con excepción de Bélgica). El NC es una «enfermedad» contagiosa que se extiende rápidamente. Resulta interesante para nuestra argumentación la observación de que precisamente aquellos estados en los cuales la política socialdemocrática abrió bastante las puertas a las exigencias sociales por unos mismos derechos a la enseñanza (como Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Gran Bretaña, BRD) son precisamente los que se ven obligados ahora a poner los mayores diques contra las promesas hechas. Ver una visión de conjunto en U. Carpen: «Numerus Clausus en Europa», en «Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung», tomo 6 (1973), págs. 110-126.

(27) F. Huisken: «Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie», Munich, 1972, págs. 220 y sigs.

(28) M. Baethge: «Abschied von Reformillusionen», Betrifft: Erziehung 1972/11, páginas 19 y sigs.

la perspectiva de las posibles estrategias de selección que se ofrecen a la política de enseñanza. La debilidad de legitimación del capitalismo organizado exige dentro de la política de enseñanza la persecución de «unas estrategias expansivas de selección». Con el fin de no herir el postulado de la igualdad de oportunidades debería recibir un alto porcentaje («selection ratio») de todos los niños que estudian, la oportunidad de una participación en los procesos más cualificados de la enseñanza. La inestabilidad de los criterios de diferenciación y la defectuosa validez de los instrumentos de selección obligan a una cuota muy alta de paso a otras escuelas que continúen impartiendo la enseñanza si se quiere realmente dar a cada niño «su» oportunidad. Una igualdad de oportunidades que sea aproximativa no se puede alcanzar sino solamente a base de un precio pedagógico de altos «porcentajes de fallos» (es decir, «fracasos» seleccionados sin éxito) y al precio de enormes costes con graves repercusiones políticas (29). Por otro lado, «unas estrategias restrictivas de selección» (baja «selection ratio»), como se ha venido realizando desde los comienzos del siglo XIX hasta los años sesenta de nuestro siglo, son ciertamente compatibles con las condiciones económicas estructurales del capitalismo; pero únicamente a costa de unas «reservas de talentos inagotables» y con grandes riesgos políticos, puesto que se hiere el postulado, sobre el que se basa la legitimación del sistema, de la igualdad de oportunidades.

Así, pues, la política educativa del capitalismo tardío se encuentra dentro de un dilema objetivo y se halla obligada a realizar equilibrios entre la tierra prometida de unas posibilidades de desarrollo iguales para todos los niños y el abismo de unas cajas del tesoro vacías.

(29) D. Hopf: «Übergangsauslese und Leistungs-differenzierung. Eine Untersuchung am Beispiel der Grammar und comprehensive school in England», Frankfurt, 1970, especialmente págs. 48 y sigs.

Sobre el fondo de estas reflexiones pueden verse las tendencias de racionalización que se van perfilando cada día con más fuerza dentro del sector de la enseñanza desde hace aproximadamente una década con una luz nueva. Al igual que en otros muchos campos de la política general, van marcando también dentro del campo de la educación los problemas estructurales no resueltos, y que apenas parecen poderse solucionar mediante reformas a fondo, debido a los riesgos políticos que esto supone de cara a los intereses económicos que no pueden tocarse, unos puntos de entrada para la «tecnocracia». A la moderna «tecnología de la enseñanza» hay que concederle el mérito de dos realizaciones específicas que sobrepasan con mucho a los procedimientos tradicionales de enseñanza y que parecen especialmente apropiadas para solucionar la situación miserable en la que se encuentra el capitalismo tardío de cara a la enseñanza:

1. Mediante la tecnología de la enseñanza se logra quitar a los procesos de enseñanza y aprendizaje «sus relaciones de interacción de matiz personal» y se logra, a imagen del proceso industrial, dirigirlos «como objetivos racionales». La sustitución del papel de enseñanza ligado tradicionalmente a una persona, a través y por medio de unos medios técnicos, hace posible el liberar los procesos de enseñanza de las ataduras de las condiciones orgánicas anteriores. La expansión de la enseñanza tradicional halla sus límites naturales en la existencia creciente, y no deseable económicamente, de personal profesionalmente dedicado a la enseñanza. La sustitución del papel del maestro por medio de «medios técnicos que pueden reproducirse a voluntad», abre las perspectivas de una expansión de los sistemas de enseñanza que son ahora independientes de los sustratos naturales. Así, pues, la tecnología moderna parece dar la solución al «problema de los recursos personales

[30] Ver, por ejemplo, K. H. Flehsig: «Die technologische Wendung in der Didaktik», Constanza, 1969; del mismo: «Begriff und Konzept der Unterrichtstechnologie», en K. v. Dohnanyi (ed.): «Die Schulen der Nation», Düsseldorf, 1971.

limitados» que se ha presentado ante la demanda creciente de enseñanza (31).

2. La construcción por objetivos racionales de la tecnología de la enseñanza y las necesidades que ello lleva consigo para conseguir una operacionalización de los objetivos de la enseñanza y de la evaluación de los sistemas de enseñanza, crean las condiciones apropiadas para «una introducción cada vez mayor de unas mediciones objetivas de rendimientos». Con respecto al problema de la legitimación, que se presenta con el reparto o distribución de los derechos a la enseñanza dentro de las condiciones limitativas del capitalismo tardío, estos procedimientos de mediciones objetivas de rendimientos presentan unas soluciones conformes con el sistema, prácticamente soluciones clásicas, con las que se pueden solucionar los problemas de distribución, que se van agudizando cada día en mayor medida. Pues los «tests» objetivados permiten hallar una solución tecnocrática en cuanto que reducen los problemas «prácticos» de distribución de los derechos a la enseñanza, a unos problemas «técnicos» de medición, y con ello logran que el problema «político» no aparezca ante la opinión pública como tal, sino como un problema de competencias técnicas (32).

Aquí desemboca la discusión sobre la relación entre la educación y la titulación en el campo «de la controversia actual teórico-científica acerca de las condiciones en las que resulta posible la medición dentro de las ciencias sociales». Esto no debe sorprendernos, pues en el contexto de nuestra hipótesis inicial (ver págs. 142-144) resulta perfectamente comprensible que la distribución de oportunidades sociales, sometida a la presión de las condiciones res-

(31) Sobre las condiciones re restrictivas que se derivan de la organización por objetivos racionales de los proyectos de enseñanza para el importante área del aprendizaje social, no podemos ocuparnos aquí detalladamente. Ver K. H. Flechsig y D. Haller: «Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung», tomo 24 de los Informes y Estudios de la Comisión de Enseñanza, Stuttgart, 1973, especialmente págs. 122 y sigs.

(32) Dado el acuerdo concluido el 20 de octubre de 1972 por los ministros-presidentes de los Länder acerca de las plazas de estudios que habrían de concederse en las universidades, de acuerdo con los derechos de participación u oportunidades sociales a tenor de los promedios de notas obtenidos, hay que sospechar que en el futuro se reforzará todavía más el desarrollo acelerado y la introducción de los procedimientos objetivados de medición.

trictivas del capitalismo tardío, vaya precisando siempre y cada vez más unas justificaciones más profundas y básicas, hasta que, finalmente, importantes decisiones políticas previas a nuestra praxis llegan a coincidir con el incontestable fundamento de autorreflexión de la ciencia.

La estrategia reformista tecnocrática posee además de la teórico-científica, una segunda implicación no menos interesante de matiz «sociopsicológico». El problema central estructural dentro del modelo de integración, es decir, el problema de una distribución de los derechos sociales como derechos de participación que asegurara el consenso general, únicamente podría solucionarse sin correr riesgos políticos y de la forma anteriormente indicada, si se supone que, en la generación venidera, existirá «una estrecha conexión entre el escalonamiento de rendimientos y la conciencia social», sin que se produzcan obstáculos en dicho proceso. Únicamente bajo el supuesto de que las personas que se vean incluidas dentro de un determinado nivel dentro de la sociedad a consecuencia de la aplicación de los procedimientos de medición, puedan encontrar después en su vida real unas oportunidades sociales significativas dentro de su futuro nivel de exigencias en el área en el que se ven incluidas por las normas de titulación, y bajo el supuesto de que dichas personas orienten su actuación social a partir de dicho campo, tendría el concepto tecnocrático como solución técnica de los problemas prácticos de distribución unas oportunidades reales de realización.

Este sector específico del problema acerca de la elaboración sociopsicológica de mediciones de rendimientos efectivos de cara a la vida real y de escalonamiento de las titulaciones, parece no haber sido prácticamente investigado hasta el momento de una forma empírica. Una encuesta realizada recientemente en Hamburgo entre más de 2.000 personas jóvenes (33), dio el sorprendente resultado de que, considerando su formación general y profesional, el

(33) B. Buchhofer, J. Friedrichs y H. Lütke: «Entgangene Bildungschancen. Eine empirische Analyse der Reaktionsmuster bei Jungen Erwachsenen», *Zeitschrift für Soziologie*, 2 (1973), págs. 239-253.

grupo mayor de personas «desfavorecidas» se encontraba dentro de los grupos profesionales más favorecidos socialmente y mejor situados como eran los funcionarios públicos, empleados y trabajadores técnicos, mientras que el resto de los trabajadores con oficios menos favorecidos juzgaban mucho «más favorablemente» su situación tras su período de formación escolar. Los que se encuentran en unos escalones más bajos dentro del nivel de titulaciones parecen, como explica la interpretación realizada con ayuda de la teoría de la disonancia cognitiva, conformarse con su situación (de una forma más bien resignada), persiguiendo unas metas más bajas y considerando su «status» social como algo inevitable, aceptando conformes sus hipotéticas capacidades propias.

Una tendencia complementaria parece irse creando entre los aspirantes a estudios superiores en relación con los procedimientos de admisión, basados en los rendimientos, para la entrada en la universidad. Dado que el nivel de notas que se exige para la admisión en las codiciadas Facultades de Medicina se va elevando cada día más, está ocurriendo que un gran número de estudiantes con un promedio de notas muy bueno, después de sus estudios preuniversitarios se están orientando cada día más por el estudio de la medicina a pesar de que ellos anteriormente habían manifestado otros gustos y deseos distintos de cara a sus futuros estudios. Esta «autoselección», de acuerdo con su escalonamiento previo por rendimientos, hace empeorar de nuevo las oportunidades de admisión de los aspirantes que se encuentran con unos niveles de titulación más bajos (34).

Si la hipótesis que hemos ido exponiendo con cautela se confirmase realmente, nos encontraríamos con que la «dirección tecnocrática externa» de la relación entre la medición de rendimientos y la titulación social marcharía de tal forma en contra de «una autoselección sociopsicológica interna» de los individuos interesados, que las personas escalonadas en relación con un determinado nivel de titu-

(34) Ver *Süddeutsche Zeitung*, 129, del 6 de junio de 1974, pág. 9: «Wie man sich für das Studium bewirbt».

lación fruto de las técnicas de medición dependerían objetivamente del nivel de rendimientos socialmente atribuido, y a largo plazo habría que temer una «refeudalización» de la sociedad capitalista desarrollada. Después del paso de la sociedad estamental al capitalismo de los primeros tiempos con sus tendencias de desarrollo «from status to contract», volvería a crearse ahora de nuevo en las sociedades capitalistas desarrolladas una tendencia contraria «from contract to status». Y la tesis de Gehlen de una «cristalización de la cultura» encontraría en el sistema de enseñanza, que se va convirtiendo cada día más dentro de las sociedades altamente desarrolladas en un centro estable de funcionamiento, una confirmación asombrosa (35).

VI

Hasta el momento, la evidencia para la sociedad existente de que ella sea una «sociedad de rendimientos», no pasa de ser todavía sino una ideología que, encubierta de una forma sutil, intenta no dejarnos ver el hecho de que los privilegios burgueses siguen dependiendo como anteriormente de las relaciones económicas y que no son el resultado de unas mayores capacidades y de unos méritos personales (36). Ciertamente que la «relación entre la formación escolar y la profesión» se ha reforzado desde el cambio del siglo dentro del marco del desarrollo industrial, es decir, ha avanzado «la institucionalización del sistema de titulación»; sin embargo, hoy día siguen dependiendo al igual que en tiempos anteriores las oportunidades de «adquirir» una formación superior y de conseguir los puestos que a ello va unido, mucho más del origen social del individuo, resultando un reparto discriminado en contra de las capas sociales más bajas (37). Concretando se puede afir-

(35) A. Gehlen: «Über kulturelle Kristallisation», Bremen, 1961.

(36) Bourdieu y Passeron; C. Offe: «Leistungsprinzip und industrielle Arbeit», Frankfurt, 1970.

(37) H. Daheim: «Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe», Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5: Soziale Schichtung und Soziale Mobilität (1970), págs. 200-217; W. Müller: «Bildung und Mobilitätsprozess - Eine Anwendung der Pfadanalyse», Zeitschrift für

mar que, por un lado, funciona el sistema de educación como promotor del ascenso social para unos pocos niños capacitados provenientes de las capas sociales inferiores y que se abren paso a posiciones superiores de trabajo, adquiriendo diplomas académicos, como un sistema completamente de acuerdo con los méritos en el sentido de la «sociedad de rendimientos»; por otro, sin embargo, se aprecia que los niños menos dotados intelectualmente y que provienen de familias privilegiadas económicamente, niños que no pueden proseguir estudios superiores por la aplicación de los niveles de medición dentro de la competencia de rendimientos en el proceso de selección escolar, no sufren por ello ningún descenso social, sino que se ven protegidos del «fracaso social» por una serie de privilegios económicos independientes de los rendimientos individuales (38). Es decir, los dos sistemas de distribución, «mercado» y «escuela», desempeñan para las clases sociales unos papeles complementarios peculiares: mientras que el reparto de oportunidades condicionado por la situación del mercado actúa como una «traba» de cara a la competencia de rendimientos dentro del sistema de repartos que supone la enseñanza, actúa el mercado en forma totalmente contraria cuando se refiere a los privilegiados que se han visto derrotados dentro de la competencia de rendimientos en la escuela, es decir, actúa para ellos como una «red» que los libera de la amenazante desprivilegiación. Precisamente vista desde este aspecto demuestra la ideología de la sociedad de rendimientos que ella es válida, en un sentido restrictivo, únicamente para los no privilegiados, pero muchísimo menos de cara a los privilegiados que acuden, sin embargo, a ella para justificar su posición social condicionada por su poder económico.

Sin embargo, y si nos limitamos a llevar hasta el final nuestras reflexiones acerca de la función de distribución

Soziologie, 1 (1972), págs. 65-84; ver también los resultados de la encuesta suplementaria realizada a raíz del censo de julio de 1972: H. Steiger: «Der Einfluss des Elternhauses auf die schulische und berufliche Ausbildung der Kinder», *Wirtschaft und Statistik*, 1973/8, págs. 462-466.

(38) Ver, por ejemplo, B. K. Eckland: «Academic Ability, Higher Educational and Occupational Mobility», *American Sociological Review*, 30 (1965), páginas 735-746.

del sistema de educación de acuerdo con los «méritos», podremos exponer una serie de objeciones críticas acerca de la categoría del rendimiento como principio dominante de ordenación social. Una sociedad de rendimientos llevada consecuentemente hasta el final tendría que dar lugar al nacimiento de nuevas «clases por derecho» de hombres. Las «nuevas formas de desigualdad social» que van a ello unidas serían, por dos motivos, mucho más fundamentales y coactivas que las formas históricamente superadas:

1. Según sus propias exigencias, la sociedad de rendimientos debería suprimir mediante una educación compensatoria todas las determinantes «adscriptivas» que desfigurasen una competencia de rendimientos totalmente libre entre todos los individuos e hiriesen el postulado de la igualdad de oportunidades. Si suponemos, de una forma ideal, que cada niño fuera promovido de la manera más óptima, las diferencias de rendimientos serían al final exclusivamente una función de las distintas constituciones «biológicas». Mediante el acoplamiento de la selección escolar por rendimientos y el «status» social posterior se fundamentaría finalmente de una forma biológica una nueva estructura de capas dentro de la sociedad de rendimientos. Así, pues, bajo las condiciones estructurales prescritas por una sociedad de rendimientos, el postulado formal de la igualdad de oportunidades vendría a ser ambivalente: cuanto con más éxito allanemos las desigualdades unidas al origen social, tanto más agudas y bruscas se presentarán las desigualdades provenientes y fundamentadas en las propiedades poseídas por nacimiento (39).

2. En el modelo liberal de delimitaciones, las desigualdades sociales se originan mediante formas socialdarwinísticas de intercambio «privado». La injusta distribución de

[39] G. Nunner-Winckler: «Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik», Stuttgart, 1971. Con el fin de evitar las falsas interpretaciones, nos permitimos notar que no argumentamos contra los necesarios y llenos de sentido esfuerzos de reforma que se llevan a cabo en el presente estadio de la política sobre reforma educativa. Más bien se trata de hacer ver que el concepto de la creación formal de la igualdad de oportunidades «por sí solo», aun cuando pudiese ser llevado a la realidad con éxito, no sería capaz de solucionar el problema de la desigualdad social.

las oportunidades sociales se puede atacar en este campo como una consecuencia de las relaciones económicas y se puede incluso superar, posiblemente, mediante la organización política de las clases estructuralmente menos favorecidas. Por el contrario, las nuevas desigualdades sociales que aparecen condicionadas estructuralmente por el modelo de integración, apenas resultan abordables políticamente, pues se toman del centro de la sociedad y a través del sistema de enseñanza controlado públicamente como institución de distribución y reparto, según unos procedimientos de medición «objetivos», que reducen los problemas prácticos a problemas de tipo técnico y, consiguientemente, eliminan cualquier posibilidad de exigencias de legitimación.

En el modelo de delimitaciones la competencia fija en el mercado la medida de las futuras posibilidades de satisfacción. «Si ahora se desplaza la competencia social por medio del sistema de titulación desde el mercado al sistema selectivo de educación, esto no vendrá a significar otra cosa que una proyección del mecanismo de competencia liberal desde la esfera del intercambio privado al campo de la constitución política con fatales consecuencias; a saber: con una explotación en las relaciones privadas que no podrá ser atacada ya políticamente, sino que será reconocida oficialmente con consecuencias jurídicas respecto al 'status' futuro del ciudadano del Estado, colocado en un determinado escalón de acuerdo con una medición de los rendimientos» (40).

VII

La discusión sobre la relación entre la educación, la selección y la titulación nos permite insinuar tres conclusiones finales:

(40) La desigualdad fijada públicamente a través del examen de rendimientos y legitimada oficialmente como desigualdad de participación en los derechos sociales me parece el problema central de la integración socioestatal, bajo las condiciones del capitalismo avanzado. Es difícil el poder decir hasta qué punto, por ejemplo, podría utilizarse el artículo 17, III, de la Constitución del Estado de Baden-Württemberg para la justificación de participaciones desiguales meritocráticas: «Los exámenes mediante los cuales puede conseguirse una titulación o evaluación reconocida oficialmente deberán ser llevados a cabo por organismos estatales u organismos por ellos autorizados.»

1. La estrategia de una política de enseñanza presuntamente emancipadora, en tanto declare como meta de sus esfuerzos la creación de una «igualdad formal de oportunidades», se halla a largo plazo llena de aporías y aparece como inapropiada para poder solucionar el problema de la desigualdad social dentro de las sociedades del capitalismo desarrollado. Ni las condiciones estructurales del capitalismo tardío permiten el que se pueda llevar a cabo una transformación eficaz de las oportunidades sociales a través de un sistema público de enseñanza contrario a la reproducción de la estructura social existente, ni por otra parte, conseguiría un reparto realizado realmente de acuerdo con el principio de rendimientos, una nivelación de las desigualdades sociales.

2. En contraposición a las audaces promesas de la política de enseñanza, se verán las escuelas y universidades sometidas precisamente a las mismas fuerzas a las que se pretendía suprimir, desplazando los mecanismos de competencia social del mercado al sistema de enseñanza, es decir, a un trabajo alienante, desaparición de la solidaridad y desigualdad definitiva. El cálculo estratégico estructuralmente condicionado de las oportunidades de aprovechamiento, conduce a que incluso en los «campos libres del espíritu» se vea oprimido el «sujeto de necesidades» por el «sujeto de rendimientos». No pueden engañarnos al respecto todas las promulgaciones o declaraciones de emancipación que no dejan de ser, bajo estas condiciones, otra cosa que una serie de simulacros sin fuerza ni compromiso.

La relación aquí indicada toca un dilema central a todos los críticos intelectuales del sistema, especialmente a los situados en la superestructura del Estado. Ellos descubren el injusto reparto de las oportunidades sociales en la sociedad capitalista desarrollada en tanto en cuanto dicho reparto depende directamente de las relaciones productivas, y, sin embargo, tienen al mismo tiempo un porcentaje relativo de participación en tales privilegios en tanto en cuanto se han adquirido a través del sistema de enseñanza (41).

(41) H. Kullmer y W. Krug: «Beziehungen zwischen beruflicher Ausbildung und Nettoeinkommen der ausgebildeten Personen», en «Wirtschaft und Statistik».

El ascenso de esta nueva meritocracia (42) nacida de la función distribuidora del sistema de enseñanza queda quizá encubierta por la ola de emancipación de la crítica anticapitalista, y el reverso más importante del ataque al sistema lo forman, sin duda, los mecanismos ocultos de integración efectiva de los críticos del sistema, que se domestican en seguida en la competencia de méritos otorgadores de «status» para entrar dentro de la «clase diplomada» privilegiada. La sublime forma de acomodación que trata de engañar por medio de tomas de posición a favor (y sin éxito) de la clase trabajadora menos favorecida, es, sin duda, la variante ideológica más refinada del capitalismo tardío, que con ello garantiza y oculta al mismo tiempo su fuerza de integración (43).

3. Las consecuencias totalitarias de una sociedad de rendimientos concebida hasta sus últimas consecuencias y las aporías de una política de enseñanza presuntamente emancipadora nos llevan a «poner en tela de juicio al mis-

1967/10, págs. 570-576; K. D. Schmidt y P. Baumgarten: «Berufliche Ausbildung und Einkommen», en A. E. Ott (ed.): «Theoretische und empirische Beiträge zur Wirtschaftsforschung», Tubinga, 1967, págs. 155-182; P. C. Glick y P. Miller: «Educational Level and Potential Income», American Sociological Review (1956), páginas 307-312; P. Miller: «Annual and Lifetime Income in Relation to Education», American Economic Review, 50 (1960), págs. 962-986.

(42) Ya en la segunda mitad de los años sesenta se dio una enorme afluencia de estudiantes. De alrededor de 686.000 en el año 1964 (censo de abril) se elevó la cifra a cerca de un millón (censo del 27 de mayo), el porcentaje de la cifra total de aspirantes se elevó del 2,7 al 3,8. Las tendencias meritocráticas se observan con más fuerza en el grupo de los «empleados del Estado». El porcentaje de empleados del Estado con una formación en escuelas superiores suponía en 1964 un 25,9 por 100 y desde entonces ha seguido ascendiendo en gran proporción. Casi los dos tercios de todos los que superan los estudios superiores entran al servicio del Estado. Ver «Wirtschaft und Statistik», 1965/6, págs. 380-385; igualmente, 1966/3, págs. 177-180; también 1967/9, págs. 523-526, y 1974/3, págs. 177-182.

(43) Naturalmente que con esto no afirmamos que la ola de emancipación haya de atribuirse únicamente o principalmente a la disonancia de los intelectuales críticos dependientes del sistema, que preparan sociopsicológicamente sus propias posiciones privilegiadas mediante ataques verbales al capitalismo. Naturalmente ha de presentarse a este grupo, como agudizada por el largo proceso de formación propia en el que se toma conciencia claramente de las desigualdades sociales capitalistas existentes y, como especialmente extrema, la anti-nomia que existe entre la propia situación de vida privilegiada y la de la clase trabajadora. La tensión que de ello se deriva, únicamente puede limitarse mediante una acción política solidaria y con ello llegar a una transformación, ya que, por un lado, resulta eficaz la amenaza de castigos disciplinarios, y por otro, los mismos interesados no parecen hallarse en situación de obrar solidariamente a largo plazo. Pues los mecanismos de distribución de la sociedad capitalista desarrollada favorecen estructuralmente el tipo de sujeto de rendimiento con éxito (la desventaja de B supone una ventaja para A), y con ello consiguen suprimir el tipo de acción solidaria.

mo sistema de titulación». El estrecho acoplamiento de las oportunidades individuales de desarrollo y la satisfacción de las necesidades con rendimientos exigidos socialmente, que podía reivindicar una cierta racionalidad bajo las condiciones de necesidad vital preindustrial con respecto a la práctica necesidad de un aumento más rápido de la producción, ve modificada en las sociedades desarrolladas su función histórica al «suprimirse los problemas de producción» sustituyéndolos por «problemas de distribución». El principio de ordenación social se va haciendo cada vez en mayor medida un medio de disciplina determinado por los intereses que oprimen a los hombres como sujetos de necesidades con derecho particular al desarrollo de su personalidad, en cuanto solamente les reconoce como sujetos de rendimientos. La función represiva del principio de rendimientos, que coarta y desplaza el desarrollo de necesidades que trasciendan al sistema, actúa en interés del mantenimiento de la apropiación privada del capital, que ahora se ve además sostenido con la ideología de la sociedad de rendimientos. Las remarcables tendencias a comprimir (el sistema educativo) (44), fortalecidas por la presión de los problemas de distribución y los imperativos de la apropiación capitalista, fomentan y perpetúan esta ideología en relación con el sistema educativo selector de rendimientos, mientras que intensifican la relación entre rendimiento y titulación. En los rituales de examen y selección, que provocan una serie de miedos existenciales totalmente absurdos, se desarrollan hoy día, en forma sutil, una serie de procesos de dominación capitalista que penetran en el interior del niño y del joven profundamente y marcan su estructura personal. La función represiva sobre el sistema educativo del principio de rendimientos apenas perderá su fuerza en tanto los centros de enseñanza para niños y jóvenes se vean obligados a clasificarlos para asignarles unas situaciones vitales fundamentalmente «desiguales». La escuela no puede suprimir este sistema de desigualdades sociales

(44) G. Bühlow y otros: «Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform», Weinheim-Basel, 1972, págs. 135 y sigs.

que continúa existiendo. Sin embargo, sí resulta imaginable el que la «enseñanza formal prolongada de las facultades cognitivas», unida a la expansión del sistema educativo, mejore las posibilidades de llegar a ver las contradicciones existentes entre los modelos ideológicos de legitimación y la realidad social del capitalismo desarrollado con el fin de poder transformarse, mediante un «aprendizaje social» común, en una praxis política esclarecida.

ESTADO Y ESCUELA

CLEMENS MENZE *

El problema de la influencia recíproca entre el Estado y la escuela abarca un sector muy amplio, que incluye cuestiones jurídicas, históricas, pedagógicas y, sobre todo, políticas. Analizarlas todas y cada una de ellas en el presente artículo es prácticamente imposible. Por ello voy a limitarme:

- 1) a hacer una génesis muy breve de esta problemática y los aspectos principales resultantes de ella;
- 2) a describir someramente la situación actual y su principal tendencia político-escolar;
- 3) a aludir a algunas consecuencias resultantes de la situación actual.

De momento, prefiero no entrar en detalles sobre el aspecto jurídico de esa influencia recíproca. Dos estudios jurídicos, recientemente publicados, dejan entrever que la relación entre el Estado y la escuela podría ser diferente, y en parte tendría que serlo, pero que la situación jurídica vigente no permitiría limitar o incluso suprimir totalmente el monopolio escolar estatal; el Estado continúa siendo, por tanto, la última instancia decisoria (1). Esta rígida po-

* Traducción del texto publicado en la revista «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik», 1974/1, págs. 16-30.

(1) Cfr. Frank Hennecke: «Staat und Unterricht. Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen» (Schriften zum öffentlichen Recht, vol. 179), y Martin Stock: «Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung» (Pädagogische Forschungen, Publicaciones del Instituto Comenius, vol. 48), Heidelberg, 1971. Sobre este libro, ver también el comentario crítico de Wolfgang Fischer: «Schule gefunden? Überlegungen aus Anlass von Martin Stock», Pädagogische Rundschau, año 27 (1973), págs. 576-600. La optimista actitud de Stock referente a un desarrollo más liberal de la escuela estatal, sobre todo en Hesse y Baja Sajonia, como consecuencia de una legislación escolar más progresista y emancipadora, no se ha confirmado en absoluto.

sición jurídica viene precisamente a agudizar la discusión sobre sí, desde un punto de vista pedagógico y político, puede seguir siendo definible lo que jurídicamente parece un tanto trasnochado, al menos a primera vista.

I

No es preciso explicar que la escuela es hoy una institución reglamentada por el Estado. El Estado, sin embargo, descubrió relativamente tarde su interés por ella. Dejando a un lado algunos fenómenos especiales del siglo XVII, puestos sobre todo de manifiesto en la región central de Alemania, y prescindiendo de una exposición histórico-filosófica de la lenta pero progresiva penetración estatal en la escuela —el punto de partida habría que buscarlo sin duda alguna en Lutero—, es evidente que el siglo XVIII debe entenderse como la época cumbre de la estatización de la enseñanza en Alemania. El primer paso está representado por la implantación de la escolaridad obligatoria en Prusia, medida que los demás Estados fueron también introduciendo poco a poco. Dos decenios más tarde se promulgó mediante decreto un reglamento escolar con normas muy concretas, y esta evolución culminó con el «Allgemeinen Landrecht» que en 1794 declaró a las escuelas y universidades instituciones estatales. Con esta declaración concluyó la primera fase de la estatización de la enseñanza alemana, que puede también definirse como la primera fase de la secularización (2). En los primeros decenios del siglo XIX, el Estado estaba ya en condiciones de acometer la puesta en práctica de las normas establecidas en el «Landrecht» y a poner la escuela a su servicio, para lo cual tuvo que modificar algunos de los fines ilustradores propios del siglo XVIII. Los motivos que impulsaron entonces al Estado a apropiarse de la escuela eran muy diferentes de los primitivos. En la segunda mitad del siglo XVIII funcionarios administrativos, que al mismo tiempo ejercían funciones

(2) Cfr. sobre este tema Karl Erlinghagen: «Die Säkularisierung der deutschen Schule», Hannover, 1972.

políticas, y pedagogos discutían acaloradamente tales motivos. A lo largo de todo el siglo XIX apenas hubo discusiones sobre el derecho del Estado a imprimir a la escuela sus propias concepciones, prescindiendo naturalmente de las ineficaces objeciones de algunos grupos pedagógicos, religiosos y políticos. En el ámbito político-estatal, el problema se redujo a cuestiones técnicas: cómo convertir la escuela en un *órgano estatal poderoso y auténticamente representativo*, en un portavoz informativo de los deseos estatales; cómo suprimir «malentendidos» y obligar a los oponentes a abandonar sus posiciones tendenciosas con un apoyo legal.

Los motivos que impulsaron en el siglo XVIII a convertir la escuela estatal en una escuela normativa y a apoyar las tendencias que abogaban por su implantación no eran esencialmente de naturaleza política, sino que provenían de las ideas ilustradoras y económicas de las que es imposible excluir toda implicación política. Por un lado, lo que se pretendía era extender la cultura a todos los estratos sociales, terminar con las supersticiones, brujerías, dogmatismos y tradicionalismo irracional y enseñar al hombre a utilizar su propia razón. La discusión pedagógica fundamentaba esta pretensión en el *derecho natural*. Del mismo modo que de la naturaleza humana se desprende el derecho a la vida y la libertad, existe otro derecho originario a la instrucción cuya salvaguardia constituye una de las obligaciones más sagradas del Estado. Como oponente de esta pretensión aparecía entonces la Iglesia. Este poderoso enemigo del espíritu de la Ilustración, era el que dominaba la escuela, que, dirigida por personajes totalmente opuestos a los racionalistas, se ejercitaba en la enseñanza mediante coacción y cuya influencia en el dominio de las tareas de la época no tenía en modo alguno consecuencias significativas. Para extender las ideas de la Ilustración había que reprimir como fuera la influencia de la Iglesia, pero esto sólo podía hacerse a través de una institución que la igualara en poder. Esa institución es el Estado. Para que la Ilustración pudiera sobrevivir, la escuela tenía que ser estatizada.

· Junto a estos motivos filantrópicos, en el sentido más amplio de la palabra, aparecían intereses económicos que recomendaban la estatización de la enseñanza. La desolada situación de la escuela, motivada por innumerables causas y prescindiendo totalmente del enorme analfabetismo, perjudicaba de forma muy notable el desarrollo industrial, iniciado en la segunda mitad del siglo XVIII. La mecanización exigía nuevos métodos de producción, los cuales sólo podían llevar a un aumento de la productividad si se disponía de la suficiente mano de obra cualificada capaz de dominar los procesos de trabajo que se requerían en cada caso. La abolición de los métodos de trabajo tradicionales, su conversión en trabajo industrial y el manejo de las nuevas máquinas exigían una mano de obra especializada a la que las escuelas tradicionales no proporcionaban la necesaria preparación sistemática. Para cubrir la creciente demanda se recurrió a todas las clases sociales. Se impuso la necesidad de crear un sistema de enseñanza que capacitara a todos los hombres a trabajar en la industria. En un primer momento, nadie se percató de que semejante evolución podía acelerar la desaparición de las élites políticas y sociales y aumentar las tensiones inherentes a la transición de una sociedad estamental claramente tradicional a una sociedad productiva, del mismo modo que nadie se dio cuenta del peligro de alienación que entrañaba la nueva división del trabajo. Lo que importaba era solucionar un problema; sus posibles consecuencias secundarias no eran todavía tan trascendentes como para que la literatura se ocupara de ellas. Existía unanimidad en que el Estado tenía que imponerse como fuese frente a la situación vigente en materia de enseñanza, difícilmente comprensible para los extraños al problema, y fomentar su centralización y unificación. Es decir, el Estado tenía que acometer la reforma de la enseñanza. Las mejoras se dirigieron, en primer lugar, a la reestructuración de la enseñanza elemental, que era la que tenía que proporcionar la formación fundamental, y después, consiguientemente, a la diferenciación en la enseñanza superior, al fomento de las escuelas profesionales e industriales y a la transformación de las universidades en

escuelas técnicas profesionales. El interés del Estado en el desarrollo económico, y a través de él en la enseñanza, encontraba su justificación en el hecho de que al aumentar su capacidad tributaria podía extender su posición de poder y afianzarla con el poderío militar. Sólo el Estado estaba en condiciones de imponer la formación elemental necesaria, intensificar la enseñanza, modernizar sus contenidos y establecer la centralización y unificación. También desde este punto de vista se imponía, por tanto, la estatización de la enseñanza.

Frente a estos motivos dominantes los demás, en parte de naturaleza política y en parte religiosa, no desempeñaban ningún papel significativo. La situación no la analizaban los que se veían directamente afectados por ella, pues, entre otras cosas, no estaban en condiciones de hacerlo, sino funcionarios administrativos, políticos, economistas, acaudalados filántropos e incluso teólogos que abogaban «desde arriba» por una reforma de la enseñanza que se adaptara mejor a sus ideas. El «Allgemeinen Landrecht» se limitaba a sacar las consecuencias jurídicas de estas poderosas e influyentes tendencias. Creó una situación que parecería la más adecuada para la mayoría de los estratos sociales. En el mismo instante en que se afianzó lo que parecía ser «communis opinio», se dejaron oír algunas voces que, al mismo tiempo que alababan los motivos ilustradores que habían llevado a la estatización de la enseñanza, aludían a los posibles peligros que la misma podía entrañar para el género humano, voces que veían en la consecuente implantación de esta tendencia una contradicción con sus propios objetivos, dirigidos principalmente a la libertad del hombre. El cambio de postura de Trapp, que del apoyo incondicional pasó a oponerse a la estatización de la enseñanza; el rotundo rechazo de Humboldt; la cautelosa aunque evidente actitud de Schleiermacher en contra de semejante poderío estatal, y hasta el voto negativo de Herdbart no pudieron, en modo alguno, detener el proceso una vez puesto en marcha. La escuela se convirtió en estatal porque el Estado reconoció en la enseñanza un factor de poder que podía utilizar en beneficio de sus pro-

pios fines. Los intereses de los pedagogos y teóricos de la educación no se podían armonizar ya con las intenciones del Estado.

De la posibilidad de una utilización político-estatal de la escuela nació, en el siglo XIX, su politización, consecuencia muy ligada aunque no necesariamente inevitable a la creciente secularización. La escuela se convirtió en un magnífico instrumento para imponer y afianzar la política estatal. Sólo desde un punto de vista muy amplio y superficial podía entenderse como obra pedagógica. Tanto el fracaso de las intenciones reformistas de Humboldt como los compromisos de Süvern para salvar lo que se pudiera de la reforma ponían de manifiesto que, desde un punto de vista político, no era en modo alguno deseable una escuela que salvaguardara el derecho a la libertad del individuo y, por tanto, había que impedir a toda costa su implantación. Si la Ilustración consiguió en el siglo XVIII destronar a la Iglesia como dueña y señora de la escuela, el siglo XIX entronizó al Estado, que dejándose influir por la todavía notable rutina eclesiástica restringió poco a poco las posibilidades de libertad hasta llegar a abolirlas por completo. Para llegar a imponerse de verdad se alió con la Iglesia, deseosa de recuperar su influencia político-escolar, y se aseguró su apoyo para a través de ella mezclar la educación religiosa, aspecto fundamental de la enseñanza popular, con la nacional y patriótica y así conseguir una mayor estabilidad. La identidad formal de la dominación de la Iglesia y el Estado a través de la escuela es tan evidente que salta a la vista. El ideal de los hombres de la Ilustración de conseguir mayor independencia y libertad a través de la estatización no se consiguió en absoluto. Las consideraciones filantrópicas, que en el siglo XVIII determinaron de manera decisiva el proceso de estatización, perdieron poco a poco todo su significado, tal como lo ponen de manifiesto casi todas las medidas adoptadas desde los Acuerdos de Karlsbad. La transformación de la escuela elemental en una escuela popular, la concepción del Gymnasium (*) como

(*) Equivalente al Liceo en Francia y al Instituto de Bachillerato en España.

una escuela clasista en lugar de una escuela humanística, la postergación de la formación profesional en beneficio de una formación general mal comprendida desde todos los puntos de vista, así como la formación del profesorado y el fomento de los exámenes y sistemas competitivos, sirvieron pura y simplemente, al margen de cualquier consideración pedagógica, para afianzar el poder del Estado. El ejemplo más claro de esta actitud lo ofrecen las medidas político-educativas de los territorios católicos y polacos de Prusia. La escuela se convirtió en un cruel instrumento de unificación que representaba al poder del Estado y, por tanto, lo imponía a toda costa. No era un instrumento de enseñanza, sino sobre todo un órgano ejecutor del Estado (3). Bismarck, por ejemplo, utilizó una cuestión político-escolar para iniciar la lucha cultural. La inspección escolar no le importaba tanto como la eliminación de la influencia de las fuerzas que no apoyaban su política (4). La brutal germanización de las escuelas prusianas de habla polaca y la destitución de los inspectores escolares católicos por no haber demostrado una conducta suficientemente nacionalista durante las fiestas de Sedan (5) fueron algunas de las medidas claramente políticas que se aplicaron al campo de la pedagogía y cuya legitimación resulta difícil de aceptar. Entre los centristas y socialdemócratas surgieron bastantes voces que se opusieron a semejante politización de las escuelas, pero sus objeciones apenas fueron escuchadas. La escuela se convirtió hasta en sus mínimos detalles en una institución que apoyaba, sostenía y promocionaba al Estado. La pedagogía que aportaba era la de los funcionarios administrativos y los políticos. Las doctrinas y en-

(3) Cfr. sobre la época de 1900 las sorprendentes declaraciones, fiel reflejo del espíritu de la época, de Hans Richert, en Dieter Margies: «Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Zeit», Neuburgweiler-Karlsruhe, 1972, págs. 46 y sigs. Para comprender estos procesos hay que verlos a la luz de los debates que tuvieron lugar en 1885 en la Cámara de Diputados de Prusia. Cfr. Gerhard Schneider: «Absonderung vom Allgemeinen. Ursprung und Wesen der Staatsideologie des historischen Nationalismus», Ratingen, 1973, páginas 11 y sigs.

(4) Cfr. Christa Berg: «Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preussens (1872-1900)», Heidelberg, 1973.

(5) *Ibidem*, pág. 56.

señanzas que se apartaban de la norma establecida, especialmente si sus consecuencias podían entrañar algún peligro desde el punto de vista político-educativo, no tenían la menor probabilidad de ser impartidas. Esta pedagogía estatal, totalmente ajena a las consideraciones y críticas científicas, se fundamentaba en la cómoda idea de que el Estado, como encarnación de la moralidad, la prudencia y la honestidad, no podía equivocarse ni hacer nada reprochable. Sólo los imprudentes y los inmorales se atrevían a criticar al Estado.

Resumiendo: la estatización de la enseñanza concluyó hacia finales del siglo XVIII, esto es, relativamente tarde. La evolución general señaló la conveniencia e incluso la necesidad de unificar la enseñanza escolar, siendo el Estado la única institución capaz de llevarla a cabo. Si el progreso debía llegar también a la escuela era preciso liberarla de la rigidez escolástica y del dominio de la Iglesia, entendido por la mayoría como una fuerza extraña. Los motivos iniciales sufrieron al cabo de poco tiempo una profunda variación, y así, a principios del siglo XIX, el fomento del poderío económico, la defensa de la libertad e independencia del hombre se convirtieron en una forma de adaptación política. La escuela pasó a ser un órgano ejecutor de la voluntad estatal. Ningún teórico de la pedagogía ha defendido nunca la enseñanza tan controlada por el Estado. Sean cuales sean sus opiniones sobre la configuración idónea de la escuela, o mejor dicho, de lo que debe sustituir a la escuela estatal —la consideración de los derechos de los padres y del papel del profesor, la función de los municipios e incluso una intervención limitada del Estado son factores a tener en cuenta, si bien a unos se les concede más importancia que a otros (6)—, todos ellos están de acuerdo en suprimir la escuela puramente estatal e instaurar en su lugar otra con mayor autonomía administrativa sobre una base cooperativista. Las consideraciones pedagógicas no defienden, en modo alguno, la expansión de la escuela estatal. El pro-

(6) Sobre estos problemas, cfr. Heinz Kloss: «Lehrer, Eltern, Schulgemeinden. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen», Stuttgart, 1949, así como la bibliografía citada en la pág. 108, nota 27, de la op. cit.

fundo temor a la influencia eclesiástica determina su mantenimiento y estructuración. Asimismo, no hay que olvidar que el dominio del Estado sobre la escuela puede repercutir desfavorablemente, llegando incluso a deformarla. La dictadura de la pedagogía prescriptiva, la política de decretos de la administración escolar, basada en el monopolio estatal, llevaron a la escuela a una situación en la que el poder del Estado era tan evidente y manifiesto que hacía imposible cualquier argumentación. Se favorece la transformación de la escuela en enseñanza. Por todo ello, no merece siquiera la pena preguntarse cuáles fueron los motivos que a finales del siglo XVIII suscitaron la intervención del Estado en la normal evolución de la escuela. Como la relación que une al Estado y la escuela no es, en modo alguno, natural —tal como pone de manifiesto no sólo el breve resumen histórico anterior, sino también el análisis de la situación de la enseñanza en cualquier otro país—, es absurdo que las personas que pretenden imponer sus intenciones en la niebla metafísico-estatal pierdan el tiempo intentando explicar la conveniencia o inconveniencia de mantener la relación existente en la actualidad entre el Estado y la escuela a que han dado lugar determinadas constelaciones históricas, en favor o en contra de la omnipresencia estatal o pronunciándose en la escuela.

II

A la hora de definir las relaciones que vinculan actualmente a la escuela con el Estado no se puede prescindir del trasfondo histórico a que acabamos de aludir. Como es natural, la escuela actual no es la del siglo XIX; también el Estado es otro. Hay un punto, sin embargo, que la une a esta tradición. La escuela sigue siendo puramente estatal incluso allí donde el Estado no es ya el portador de la enseñanza. La concepción que se impuso en el siglo XIX de una escuela politizada y ejecutora de los deseos estatales ha repercutido, naturalmente, en la imagen de la escuela. El Estado ha hecho caso omiso de todos los argumentos

que se oponían a la implantación de una escuela puramente estatal. Tanto hoy como ayer se niega a ceder un ápice de su influencia sobre la escuela, de forma que para ofrecer una imagen exacta de la situación actual bastaría con aludir a la situación jurídica que relaciona hoy día al Estado y a la escuela.

Igual que en el siglo XIX, también hay actualmente voces que se alzan en contra de la escuela estatal y aducen toda clase de argumentos a cual más heterogéneo. Todas las objeciones que se vienen formulando desde 1945 siguen dominando todavía, con más o menos intensidad, la discusión actual. La experiencia de la ocupación nacionalsocialista de la escuela llevó, al finalizar la segunda guerra mundial, a un absoluto rechazo de la escuela estatal. El jurista Hippel y el teólogo Dibelius, por citar a dos portavoces bien representativos de esta tendencia, lucharon con todas sus fuerzas contra esa escuela, que había dado lugar al adoctrinamiento político de la juventud ordenado por el Estado y cuyos resultados no pudieron ser peores (7). Los dos utilizaron la misma premisa para sus argumentaciones: sólo a través de una escuela dominada por el Estado pudo el nazismo imponerse con tanta rapidez en el ámbito de la enseñanza. A pesar de la gran resonancia oficial, las competencias del Estado no experimentaron modificación alguna. En la discusión sobre las desventajas de la escuela estatal estos argumentos fueron perdiendo poco a poco toda su fuerza inicial. Mediada la década de los años cincuenta, la crítica meramente política fue dejando paso a otras voces que se alzan contra la escuela como mera institución administrativa.

La índole antipedagógica de la escuela estatal, su adaptación a una estructura inadecuada, su burocratización y jerarquización, así como su incapacidad para estimular la espontaneidad y las iniciativas, se achacaban a su carácter de institución oficial y al predominio natural de la administración frente a la pedagogía. La crítica deseaba convertir nuevamente la escuela administrada y dirigida de forma me-

(7) Cfr. F. Hennecke: op. cit., págs. 94 y sigs.

cánica en una institución pedagógica viva (8). Estas consideraciones no condujeron de momento a ninguna transformación palpable, debido sobre todo a lo limitado de la participación oficial. A principios de la década de los años sesenta volvió a ocupar el primer plano una tesis que entre 1920 y 1930 había sido objeto de acalorados debates y que hacía referencia al problema de los derechos de los padres (9). Esta cuestión se fue ampliando poco a poco hasta convertirse en un análisis de la participación de los grupos responsables de la estructuración de la vida escolar. Prácticamente todas las sugerencias presentadas, y fueron muchas, abogaban, unas con más intensidad que otras, por una reducción del poder directivo del Estado en los problemas escolares. La crítica a la escuela estatal, inmanente en todas estas discusiones, se ha agudizado todavía más en la actualidad, sobre todo al pretender el Estado imponer mediante su política de decretos medidas que en la mayoría de los casos no cuentan con la aprobación de la colectividad. La politización de la escuela, especialmente evidente a partir de la segunda mitad de la década de los años sesenta, unida a la repulsa de la manipulación estatal, hace que la opinión pública tome verdaderamente conciencia del problema y apoye la discusión, que traspasa los límites estrictamente pedagógicos, sobre el sentido, las limitaciones y la necesidad de la escuela estatal. La premisa sobre la que se fundamentan todas estas consideraciones afirma que el Estado, en su calidad de honrado agente mediador, no equilibra los intereses en modo alguno ilegítimos que se hacen valer contra la escuela, sino que él mismo se convierte en ejecutor de una concepción política unilateral que a toda costa pretende introducir en la escuela.

En este momento parece ocioso preguntarse si en realidad puede existir una enseñanza no politizada. Todos los sistemas educativos dependen, en mayor o menor grado,

(8) Cfr. los dos libros de Hellmut Becker: «Kulturpolitik und Schule», Stuttgart, 1956, y «Bildung zwischen Plan und Freiheit», Stuttgart, 1957, a los que siguieron otros muchos sobre el mismo tema.

(9) Sintomático para esta bibliografía, Eckehart Stein: «Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule», Berlín, 1967.

de las situaciones políticas y, por tanto, cumplen también una función política. Esta conclusión no significa, sin embargo, que la educación y la enseñanza tengan que ser necesariamente políticas. El fin primordial de toda educación política es capacitar a los jóvenes a intervenir libremente en los sucesos políticos, para lo cual tienen que saber antes enjuiciarlos y valorarlos correctamente. El objetivo supremo sigue siendo la libertad y la independencia, unidas, como es lógico, al respeto a la individualidad. La educación política no es por ello igualadora, sino que respeta la independencia e idiosincrasia de cada uno. Más que las oportunidades idénticas, le interesan las comparables. Su idea es que la educación para la libertad y la independencia constituye un derecho inalienable del ser humano. En este sentido, la pedagogía humanística alemana ha sido, sin duda alguna, política.

La educación politizada, por el contrario, no significa apertura al mundo y a la realidad, emancipación de los jóvenes o capacitación para la independencia y espontaneidad, sino que esta «educación», si es que merece semejante calificativo, impone y ordena, y en vez de orientar y ayudar, establece lo que cree correcto sin admitir ningún tipo de réplica.

Obliga al individuo a identificarse no sólo con una visión limitada del mundo, sino también con la mentalidad de quienes han elaborado semejantes ideologías. Lo que ella hace no es educar, sino puro proselitismo. Sus categorías dominantes son la lucha contra el «sistema», la lucha de clases, la violencia, el conflicto, el cambio (no la mejora) y la revolución. Puede que estos objetivos tan radicales contengan algún punto válido digno de ser tomado en consideración, pero ello no justifica en absoluto la cantidad de correligionarios y simpatizantes que bajo el pretexto de actitudes críticas ven el auténtico progreso en la ciega imitación de los correspondientes oportunistas.

Es indudable que siempre ha existido la educación politizada y que el fundamento de semejante sistema educativo, cuyos contenidos han variado según las situaciones, es muy difícil de suprimir. La educación es una forma de ac-

tuación humana consciente basada en unas ciertas normas y, como tal, susceptible de asimilar ideologías en las que la libertad se entiende como sometimiento a una libertad predeterminada. El problema no estriba solamente en esto como tampoco en la existencia de una educación socialista, capitalista, marxista, burguesa o llámese como se quiera. El auténtico problema surge cuando el Estado impone como obligatoria una determinada educación cuyos contenidos deben asimilar los jóvenes para llegar a la conducta por él deseada. Los que critican a la escuela estatal afirman que existen puntos de apoyo muy concretos para el favorecimiento unilateral de determinados contenidos y sistemas educativos que respaldan las opiniones partidistas que ponen en tela de juicio los fundamentos políticos e incluso jurídicos de este país. Las sugerencias presentadas al respecto hacen casi siempre referencia a tres ámbitos diferentes: innovaciones escolares, desarrollo de planes de estudios, en parte dirigidos y en parte establecidos por el Estado, y problemas del orden escolar interno. Las exposiciones se basan con frecuencia en sucesos aislados, por lo que escapan a una posible valoración global. En ocasiones el análisis que podría aclarar si se trata de un fracaso individual, digno también de tenerse en cuenta, o de una evolución sintomática resulta demasiado breve e incompleto.

1. La loable disposición de determinados «Länder» a experimentar nuevas posibilidades de escuela en forma de innovaciones escolares suele ser objeto de frecuentes críticas, las cuales no van dirigidas contra el experimento en sí, sino contra la intención del Estado de considerar, con razón o sin ella, a estos ensayos como la primera fase de su futura implantación. La función primordial de tales ensayos, al menos esto es lo que se afirma, es ni más ni menos familiarizar a la colectividad con una nueva forma de escuela, y en modo alguno constituyen una auténtica experimentación del modelo en sí. Por el momento no se han formulado todavía los criterios pedagógicos que permitan concluir de forma categórica que un determinado ensayo escolar ha fracasado, lo cual no tiene nada de extraño

ya que las ideologías no podían falsificarse. Por otro lado, los «descubridores» de los diversos «modelos» actuaban también como jueces de su puesta en práctica y de acuerdo con la experiencia es muy improbable que estén dispuestos a admitir el fracaso de sus propias construcciones.

2. Los diferentes puntos de vista sobre el desarrollo de determinados planes de estudio, como, por ejemplo, los de Hesse y Renania del Norte-Westfalia, encuentran un gran eco entre la colectividad: el reproche más general alude a la manipulación política de los niños y a la exposición totalmente desfigurada de la situación real. En estas discusiones se citan siempre unos cuantos ejemplos muy característicos. Veamos dos de ellos: a) En las directrices de Renania del Norte-Westfalia se define el objetivo de la asignatura «ciencias sociales-políticas» con las siguientes palabras: «aprender que hay situaciones en las que puede ser conveniente reflexionar sobre la necesidad de derogar temporalmente las reglas-derechos democráticos-formales para salvaguardar la democracia». Esta formulación, aprobada oficialmente por el ministro de Cultura e Instrucción Pública, no se interpreta como una equivocación, sino como una definición consciente copiada y ampliada de unas directrices similares de Hesse. La crítica ha sacado de todo ello la conclusión de que el Estado debe apoyar los esfuerzos encaminados a convertir la escuela en un instrumento de violencia y autoridad contra posibles disidentes. b) La manipulación escolar inherente a semejante objeto pedagógico podría convertirse en un auténtico cañoneo ideológico con tan sólo examinar con un poco de detenimiento el plan de estudios de un día cualquiera. Como prueba sirve magníficamente un ejemplo reproducido en la prensa del programa escolar diario de un niño de diez años según las directrices generales de Hesse. «1.ª hora, Religión: 'aprender que tanto la distribución de papeles como la estructura familiar son alterables'. 2.ª hora, Biología: 'demostrar las atribuciones de los sexos, la fijación de los roles y su variabilidad histórica y etnológica'. La norma general dice: 'El programa de la asignatura de biología tenderá desde el principio a establecer una relación con la sociología.'

3.ª hora, Sociología: 'Introducción a las formas de comportamiento y al carácter de los diversos roles; aceptación de la propia conducta como objeto de reflexión'. 4.ª hora, Alemán: juego de interpretación de papeles (contenido: autoridad-subordinados), pues la norma dice: 'Concienciación de la interdependencia de los factores de socialización (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) y su subordinación a los factores económicos'. 5.ª hora, Arte-Comunicación visual: 'Elaboración de objetos visuales'. Pues: 'A través del análisis crítico y la elaboración de objetos visualmente perceptibles (la asignatura Arte-Comunicación visual) puede transmitir criterios para el enjuiciamiento de las situaciones sociales'.» La crítica objetiva que semejante programa perjudica sistemáticamente, con el beneplácito estatal, la relación que une al niño con el hogar paterno, aviva la disposición a los conflictos y elimina las fórmulas elementales determinantes de la relación pedagógica, como pueden ser la confianza, la sensación de seguridad y el amor. La escuela se descompone en una mera enseñanza ideológica. Fomenta, tal como dicen, las directrices para la asignatura de alemán, «la toma de partido consciente y responsable» a través de la cual se pretenden politizar todos los ámbitos de la vida, lo que, unido a la completa repulsa de la independencia y autodeterminación, facilitaría el paso paulatino a un régimen totalitario. Por un lado, la escuela constituye un campo de experimentación política hasta cierto punto exento de peligro, y por otro, un lugar de manipulación sumamente eficaz en el que a través de la alianza de pedagogos históricos, soñadores pseudopolíticos e idealistas fríos y calculadores resultaría bastante sencillo jugar con la libertad sin que la opinión pública se diera apenas cuenta y estructurar el futuro a favor de una instancia estatal de planificación y dirección fuertemente politizada.

3. Algunos sucesos han agudizado la crítica de la radical politización de la escuela sometida al Estado. Estos reproches van dirigidos, sobre todo, contra decisiones políticas personales, la indiferencia e incluso tolerancia de acciones antijurídicas en el campo de la educación, la protec-

ción de los extremistas políticos dentro de la enseñanza, la no consideración de los deseos de los padres y eventualmente también contra una dictadura de decretos subrepticamente amparada por el control parlamentario.

En este contexto es imposible analizar cada uno de estos procesos, los cuales podrían, al menos en parte, presentarse bajo un prisma diferente impidiendo en algunos casos una exacta visión de conjunto. El tratamiento actual permite, sin embargo, formular una crítica masiva de la enseñanza estatal, crítica que hace más fácil todavía la conducta de las instancias estatales afectadas. Las recriminaciones y reproches que se dirigen contra los ministros de Cultura e Instrucción y demás altos funcionarios ministeriales *no dan siempre los frutos apetecidos, esto es, no provocan ninguna reacción*. Semejante actitud induce a pensar, quizá injustamente, que tales organismos siguen una táctica poco recomendable: ignorar el contenido de la crítica, difamar al crítico al cabo de algún tiempo y, finalmente, manifestar que los aspectos a que dicha crítica hacía referencia eran ya sobradamente conocidos. Los críticos se quejan de que, al parecer, a la colectividad no le queda más solución que mostrarse conforme y aclamar las decisiones adoptadas en los despachos y gabinetes oficiales.

Las conclusiones a que llevan estas objeciones no aluden para nada a posibles soluciones prácticas que se hayan de implantar en este o aquel departamento ni tampoco a la creación de nuevas instituciones —recuerdo, por ejemplo, una comisión científica para la enseñanza oficial adaptada convenientemente a nuestras necesidades actuales, tal como imaginó Stein en la época de la reforma prusiana y luego llevó a la práctica Humboldt—, sino que son tanto o más radicales, pudiéndose resumir de la siguiente manera: la enseñanza reglamentada por el Estado tiende a la manipulación política de los jóvenes, a una orientación pseudo-científica de la escuela, cuyo evidente adoctrinamiento apenas resiste un análisis detallado, y que además fomenta el oportunismo y la adaptación a los deseos y aspiraciones de las autoridades estatales. Es de suponer que actitu-

des como la que acabamos de describir surgirán sobre todo allí donde el monopolio escolar estatal pueda desarrollarse sin ninguna traba, tal como pone de manifiesto una ojeada retrospectiva a la historia y a la situación de la enseñanza en aquellos países que conservan todavía la plena competencia del Estado en las cuestiones educativas. Si lo que importa es la relación entre el Estado y la escuela, si el Estado se ve a sí mismo como institución pedagógica, la conservación o incluso transformación de la escuela en instrumento político, en una fábrica de ideologías, estimuladas por titulares politizados, se convertirá en un suceso ante el cual los ciudadanos no podrán permanecer indiferentes. Si en lo relativo a la educación el Estado se convierte en un partido, cuanto más extremista mejor, tendrá que admitir la confrontación con otros partidos que exijan enérgicamente la salvaguardia del derecho de todo ser humano a recibir instrucción en lugar de adoctrinamiento y manipulación. Cuando se haga patente que el Estado no es ya capaz ni tiene deseos de reconocer este derecho fundamental, y mucho menos llevarlo a la práctica, los ciudadanos están obligados a tomar cartas en el asunto y hacer valer sus derechos frente al Estado. La mayoría de edad no es solamente una muletilla decorativa de los discursos, sino que la reivindicación en ella implícita va dirigida contra los que la interpretan como un accidente de toda democracia autoritaria. Hay que partir de la idea, totalmente realista por otra parte, de que hay muchos ciudadanos mayores de edad que en muchos aspectos prescinden de la tutela estatal y son perfectamente capaces de organizar sus propios asuntos. Entre tales asuntos podría incluirse también la escuela (10).

III

La crítica a la escuela estatal y su pedagogía administrativa y prescriptiva está muy ligada a la reflexión sobre

(10) Cfr. Albert Zimmermann: «Mündige Gesellschaft und Freie Schule», Pädagogik und Freie Schule, núm. 1, Essen, 1973.

cómo debe abordarse semejante miseria escolar, cuyas perspectivas son bastante negras. En otro lugar he mencionado ya que la historia de la escuela estatal lleva implícita desde el principio la crítica a la misma y en la mayoría de los casos no ha tenido consecuencias dignas de mención. Es posible que se hayan pasado por alto algunas situaciones y actitudes injustas o injustificadas, que se haya exagerado la desidia del Estado, que se hayan calificado de abusos algunos fenómenos consecuencia irremediable de la institucionalización, que la jerarquía oficial no sea tan absurda y que nos obstinemos en defender cosas tan irrealizables como utópicas, del mismo modo que la crítica a la escuela estatal es susceptible a su vez de ser criticada. Todas estas actitudes contienen, por otro lado, numerosas sugerencias constructivas sobre cómo enfrentarse a las influencias de las escuelas puramente estatales que la pedagogía considera tan perjudiciales. La tendencia general recomienda conceder a la escuela mayor autodeterminación y autonomía administrativa sobre una base de cooperación, pues de esta forma se aseguraría mejor su libertad que sometiéndola a una vigilancia estatal. Asimismo se estimula una cierta autonomía de la escuela frente al arte, la religión y la ciencia. En este contexto es imposible aludir a todas y cada una de las múltiples sugerencias que, según la actitud ideológica de cada individuo, van desde el fortalecimiento de los derechos de los padres hasta el autogobierno infantil pasando por la libertad de enseñanza; desde la creación de comunidades escolares hasta la de provincias pedagógicas. De forma global cabe señalar que las propuestas varían notablemente de un caso a otro, precisando cada una de ellas un análisis individual, lo que hace que la discusión actual sobre la cogestión de la escuela parezca un juego de niños al lado de este complicado tema escolar. No es tampoco mi intención confrontar un modelo escolar con otro para ver los pros y los contras de cada uno de ellos, sino presentar algunas tesis que los adversarios de la escuela estatal repiten una y otra vez.

1. Es imposible suprimir de un día para otro las escue-

las como instituciones del Estado. Tampoco es deseable ni conveniente eliminar totalmente las escuelas estatales. Lo que se precisa son alternativas que limiten la pretendida omnipotencia estatal en materia de educación y le obliguen a entablar una relación de competencia con las escuelas libres para así conseguir una mejora de la enseñanza en general.

2. Se debería suprimir la denominación de escuelas privadas con la que se designan los centros docentes públicos no estatales. La equiparación de estatal a pública y no estatal a privada no es correcta, pues las escuelas instauradas por titulares independientes son tan públicas como las estatales. La denominación de «escuela sustitutoria» proviene de una época en la que el Estado se negaba a reconocer, y mucho más a solucionar, la existencia de problemas político-educativos. Me permito recordar las áreas que por motivos económicos el Estado cedió de muy buen grado a instituciones no estatales: la educación preescolar (jardines de infancia), la enseñanza femenina, gran parte de la formación profesional y las escuelas de educación especial, cuya creación hay que agradecer a la iniciativa privada mucho más que al Estado. Afortunadamente se ha iniciado ya un cambio profundo en esta actitud.

3. La educación no puede reducirse a mera información. No es un asunto neutral. La aplicación consciente de unas normas determinadas significa la postergación simultánea de otras. En materia de educación, los conflictos de normas fundamentales en un orden constitucional no se solucionan mediante medidas estatales. Cuando da órdenes a los ciudadanos, el Estado está excediéndose en sus atribuciones como institución; invirtiendo los términos, esto significa que no está autorizado a fijar lo que se tiene que enseñar a los niños ni cómo hay que educarles. No es asunto del Estado emitir prohibiciones que a través de una pedagogía prescriptiva, cuya legitimación parece bastante dudosa tanto científica como jurídicamente, restrinjan la libertad de los ciudadanos. En nuestro país existen motivos más que suficientes para dudar de la sabiduría pedagógica del Estado.

4. Todas las escuelas deberían presentar públicamente sus programas. Si una escuela va a planificar sus actividades según las directrices de Hesse o Renania del Norte-Westfalia, los padres de los alumnos tienen perfecto derecho a conocer sus premisas y consecuencias; ellos son quienes, en última instancia, deberán decidir si estiman adecuada esa escuela para sus hijos o no. La programación estatal y el adoctrinamiento de los niños debe irse aboliendo paulatinamente a no ser que alguien lo considere conveniente para sus hijos. Nadie ha demostrado todavía que un funcionario administrativo tenga una visión más clara de las cosas que un ciudadano instruido. Si todavía es posible llegar a un acuerdo sobre las implicaciones de un vocablo tan discutido como el de mayoría de edad, no cabe duda de que uno de sus momentos decisivos consiste en la abolición de toda tutela injustificada, esto es, en la repulsa de las pretensiones subjetivas de autoridad, y todo esto significa la supresión de la vigilancia escolar estatal y la instauración de una mayor libertad escolar.

5. Una vez establecida esta situación, a los ciudadanos no se les puede prohibir que hagan valer sus derechos a recibir instrucción, ni que se hagan cargo de la educación de sus hijos, ni que desarrollen iniciativas que procuren los requisitos legales que puedan salvaguardar y garantizar una enseñanza pública no estatal.

6. Este espíritu pedagógico, que en realidad fue el que alentó las reformas solicitadas por el Estado a principios del siglo XIX, las cuales reconocieron ya los peligros de una reglamentación burocrática de las iniciativas pedagógicas y pretendieron nombrar titular de las mismas a la «nación» en lugar de al Estado, admite experimentos y ensayos pedagógicos que en modo alguno serán interpretados como el extremo de la batuta estatal con la que se pretende imponer unas determinadas ideas de reforma de la opinión pública.

Todas estas líneas maestras de la discusión podrían complementarse con otras sugerencias más concretas, del mismo modo que sería también necesario citar las objeciones con las que tropieza una planificación detallada. Un

aspecto tan difícil y complejo como la financiación de la enseñanza requiere las más diversas investigaciones. En este punto quiero recordar brevemente la teoría sostenida por Humboldt de que si encomendáramos a la nación y no al Estado el mantenimiento de la enseñanza, ésta acabaría fracasando por motivos económicos. Para este y otros problemas existen hoy día diversas posibles soluciones que al mismo tiempo que reducen la autoridad estatal garantizan la protección del derecho del niño a recibir instrucción. Este no es, sin embargo, el lugar más apropiado para analizar cuestiones tan delicadas.

Para finalizar, voy a abandonar la descripción imparcial y exponer mi punto de vista particular. En la actualidad es de todo punto imposible continuar defendiendo los motivos que en el siglo XIX llevaron a la creación y expansión de una enseñanza estatal uniforme. Dentro de la evolución general de la escuela, el dominio estatal representa un estadio necesario, que en modo alguno puede calificarse de definitivo, sino como un momento de su desarrollo histórico en el que la fase de la ocupación de la escuela por la Iglesia constituye para nosotros un simple recuerdo que excluye cualquier posibilidad de restitución. La supresión de la escuela puramente estatal no podrá hacerse tampoco de un día para otro. La creación de un sistema de enseñanza pública no estatal que abarque desde el jardín de infancia hasta la universidad sería un complemento fructífero y vivo de la enseñanza estatal que podría incluso llegar a convertirse en un medio ideal para ayudar a la escuela estatal, una vez desprovista de sus pretensiones de omnipotencia, a tomar conciencia de su nueva función.

EDUCACION Y DESARROLLO POLITICO

JAMES S. COLEMAN *

La revolución cultural

«La educación es la llave que abre la puerta a la modernización» (1).

Afirmaciones como ésta, hecha recientemente, empiezan a ser axiomáticas entre muchos constructores de naciones («nation builders»), planificadores e intelectuales interesados en el proceso de modernización. Contemplado en el pasado como una institución esencialmente conservadora, mantenedora de la cultura y transmisora de ésta, el sistema educativo tiende en la actualidad a ser considerado como el principal determinante de todos los aspectos del cambio.

A dos hechos importantes ocurridos en las dos últimas décadas se debe en gran parte esta nueva valoración de la cultura y el cambio de perspectivas referentes a su relación con la sociedad, la economía y la organización política. Uno es la entrada en gran escala de antiguas colonias y países subdesarrollados en la escena mundial: se trata de zonas habitadas por más de la mitad de la humanidad que claman con impaciencia por un rápido progreso social y económico. El otro es la clara conciencia, en los países industrializados, al pasar a una era tecnológica, de que la cultura es la llave maestra para la continuidad de su propio desarrollo. El impacto conjugado de estos dos acontecimien-

* Traducción de la introducción escrita por James S. Coleman, a la parte primera del libro «Education and Political Development (ed. by James S. Coleman), Princeton University Press, 1965, págs. 3-32. Reprinted by permission of Princeton University Press.

(1) Frederick Harbison y Charles A. Myers: «Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resources Development», Nueva York, McGraw-Hill, 1964, pág. 181.

tos ha promovido la alta estima en que hoy día se tiene a la educación, impulsándonos a considerar con mayor atención el carácter de su relación con el proceso de desarrollo.

Las múltiples implicaciones del «Gran Despertar» en los países en vías de desarrollo son a la vez tan vivas y evidentes, aunque tan complejas e indeterminadas, que no nos detendremos a exponerlas aquí. En tres aspectos al menos, sin embargo, la emergencia de estos países, junto con nuestro gran interés por ellos, ha elevado nuestro sentido del papel de la cultura en el proceso de desarrollo. Esta transformación histórica es principalmente producto de la «minoría culta», del mismo modo que en otros lugares y tiempos las minorías instruidas desempeñaron en la historia un papel vanguardista similar. Un rasgo destacado de las minorías cultas en casi todos los Estados nuevos liberados del colonialismo es la brecha cultural entre ellas y la masa de compatriotas sin educación. Ya sean activistas, organizadores, ideólogos o literatos, los líderes de los movimientos nacionalistas que trajeron los arrolladores y psicológicos cambios estructurales en el mundo no occidental son producto de instituciones de educación formal, generalmente de tipo occidental.

La relación entre la educación formal y la formación de la «nueva» élite política de esos países es tan definida, y está documentada por tan gran número de estudios empíricos, que no necesitamos exponerla. Para los científicos de la política, las élites políticas cultas de estas naciones han sido una categoría demográfica merecedora de un estudio particularmente intensivo. En realidad, el hecho de que la educación formal haya venido a contemplarse como supuestamente determinante de su «status» político de élite, hace que los actuales estudiantes sean considerados unánimemente como miembros predestinados de la segunda o tercera generación de las élites sucesoras. Esta visible correlación real o supuesta entre educación y «status» de élite política, ha situado a la educación a la cabeza de la lista de las variables que reclaman especial atención de los sociólogos interesados en los países nuevos.

Una relación igualmente simple, contemplada asimismo

como universalmente válida por un número cada vez mayor de personas, es la de que la educación es requisito previo del crecimiento económico (2). Tan firme es esta creencia en una relación causal entre educación y desarrollo económico y tan rotunda ha sido su aceptación, que Estados Unidos ha dado primacía como política oficial al desarrollo cultural (3).

Señalaremos que la aceptación de la educación como principal determinante del crecimiento económico a largo plazo, aparte de sus restantes efectos en el desarrollo, se ha convertido para muchos en artículo de fe. Es de especial interés la aseveración al respecto de que el crecimiento económico es indispensable para la creación de condiciones mínimas necesarias para todo desarrollo político importante.

La educación ha adquirido tanto relieve en los países en desarrollo, no sólo porque ha sido un importante criterio para el reclutamiento de la élite política de la presente generación y está considerada como la principal promotora del crecimiento económico, sino también porque es, tautológicamente, plenamente visible. En la mayoría de estos países el sistema de educación formal es una importación exótica cuyos puestos culminantes se hallan aún, en muchos casos, en manos de intelectuales extranjeros. Aunque «el tipo de educación occidental es una de las instituciones de más fácil inserción en una sociedad no occidental» (4)

(2) Las palabras siguientes vienen a ilustrar esta opinión ampliamente difundida: «Una más honda comprensión de las fuerzas que afectan al progreso social y económico a largo plazo lleva a reconocer el hecho de que la inversión en educación es un requisito previo indispensable para el futuro desarrollo económico» («Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education: Summary Report», Organization for Economic Cooperation and Development, Washington, D. C., OCDE, octubre 1961, pág. 1).

(3) La Ley de Desarrollo Internacional de 1961 exponía así esta política: «En los países y regiones que se encuentran en las primeras fases del desarrollo económico se deben impulsar los planes de desarrollo de la educación y recursos humanos por medios como la cooperación técnica, otorgándose inferior prioridad a la provisión de fondos para fines distintos a los del desarrollo de la educación y recursos humanos hasta lograr el requisito del desarrollo cultural y profesional.» [Citada en «Education and the Development of Human Technology», U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D. C., GPO, 1962, pág. 1.]

(4) C. Arnold Anderson: «Education and Political Development: Reactions to a Conference», memorándum distribuido entre los participantes de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Político, celebrada en Lake Arrowhead, California, 24-29 de junio de 1962, bajo los auspicios del Committee on Com-

(en contraste, por ejemplo, con las instituciones políticas u organizaciones económicas occidentales), es mucho más aislable en su ambiente cultural no occidental que en el contexto cultural del país exportador. Este mayor aislamiento de la educación occidental en países no occidentales nos permite ver con más claridad, al menos en esta fase, su relación con el desarrollo político, social y económico. Francis Sutton así lo afirma, subrayando justamente la posibilidad de que, al estudiar estas relaciones en medios no occidentales, adquiramos «nuevas perspectivas respecto a la enmarañada trama de interrelaciones en la historia occidental». Incluso en Occidente la relación de la educación con los sistemas de estratificación, sociales y políticos, así como con la economía y la organización política, está lejos de ser exclusivamente un tema para la contemplación retrospectiva. En verdad, las pruebas más evidentes señalan lo contrario: «En condiciones de avanzada industrialización... la economía es dominada de manera creciente por las instituciones de investigación e innovación tecnológica, con el resultado de que la diferenciación de las instituciones y funciones de enseñanza adquiere nuevas proporciones. Tanto es así, que el sistema educativo viene a ocupar un lugar estratégico como centro determinante del carácter cultural, social, político y económico de la sociedad y es nuestro propósito emplear el término «sociedad tecnológica» para distinguir el nivel de industrialización en que esos procesos se han desarrollado» (5). Además de las continuas demandas de nuevas especialidades y de capacitación humana que se necesitan para hacer frente a los problemas de las sociedades tecnológicas en expansión de acuerdo con su lógica y dinámica propias, el imperativo de igualdad genera enormes presiones. Estas presiones se ejercen no sólo en el interior de la mayoría de los países en

parative Politics of the Social Science Research Council, pág. 1. A este amplio sumario y comentario, de los muchos tratados en los debates de la conferencia, nos referiremos en adelante como «Reacciones a una Conferencia».

(5) Jean Floud y A. H. Halsey: «Education and Social Structure: Theories and Methods», Harvard Educational Review, otoño 1959, pág. 290. Lee Cronbach ha sugerido en una comunicación personal que estamos siendo testigos de una innovación separada institucionalmente de la educación, por lo que consume educación, pero no tiene ya asiento en las instituciones educativas.

formas de luchas individuales, sino también entre países en desarrollo y naciones técnica e industrialmente avanzadas, tratando los primeros de reducir la creciente brecha que les separa de los últimos. Otras presiones son creadas por las tensiones de la guerra fría, la creencia en que la educación es un requisito principal para la preparación y mejora de la capacidad militar nacional y la competencia por la superioridad tecnológica entre los grandes poderes. La reflexión sobre éstas y otras evidencias nos recuerda la ubicuidad y potencia de las fuerzas que hay, tras lo que se ha convertido en una revolución educativa mundial (6).

Educación y expertos en ciencia política

El interés intelectual por la relación existente entre educación y organización política no es nuevo. Desde Platón y Aristóteles los filósofos políticos han confirmado los principios que encierran los dichos «A tal Estado, tal escuela», o «Lo que quieras en el Estado has de dárselo a la escuela» (7). Uno de los principios importantes de la teoría democrática es el de que la educación es una correlación, si no un requisito, del orden democrático (8). La relación entre educación y actitudes autoritarias y etnocéntricas ha reclamado una especial atención de los expertos

(6) Peter F. Drucker: «The Educational Revolution», en A. H. Halsey, Jean Floud y C. Arnold Anderson (eds.): «Education, Economy and Society», Nueva York, Free Press of Glencoe, 1961, págs. 15-21. John Vaizey analiza las numerosas razones para el aumento del interés por la educación en su introducción a «Economics of Education», International Social Science Journal, vol. XIV (1962), páginas 610-632.

(7) I. L. Kandel: «The Methodology of Comparative Education», International Review of Education, vol. V (1959), pág. 274; Ref. M. J. A. N. C., marqués de Condorcet: «Esquema para un Cuadro Histórico del Progreso de la Mente Humana», traducido por Jane Barraclough, Londres, Weidenfeld and Nicholson, 1955; Ernest Barcker: «Church, State and Education», Ann. Arbor, University of Michigan Press, 1957.

(8) James Mill: «Essay on Government, Jurisprudence, Liberty of the Press and Law Nations», Garden City, Nueva York, Doubleday, 1935; John Dewey: «Democracy and Education», Nueva York, 1961; Seymour M. Lipset: «Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy», American Political Science Review, vol. LIII, marzo 1959, págs. 69-105; Daniel Lerner: «The Passing of Traditional Society», Glencoe, Free Press, 1968; James Bryant Conant: «Education and Liberty: The Role of the Schools in a Modern Democracy», Cambridge, Harvard University Press, 1953.

en ciencia política (9). Existe abundante literatura sobre el papel de la educación en el desarrollo del moderno nacionalismo y sobre su uso instrumental por los regímenes totalitarios revolucionarios (10). La política referente a la lucha entre la Iglesia y el Estado sobre la educación ha sido un rasgo significativo de la historia política del mundo occidental (11). Son también importantes los estudios sobre las consecuencias y objetivos políticos de la reorganización educativa de la posguerra en la Alemania ocupada y Japón (12). Por último, son numerosísimas las publicaciones sobre temas educativos en estudios políticos a nivel local (13). No obstante, tal como observó David Easton hace unos años, «en la ciencia política en general ha

(9) Morris Janowitz y Dwaine Marvick: «Authoritarianism and Political Behavior», *Public Opinion Quarterly*, vol. XVII, verano 1954, págs. 185-201; Herbert McClosky: «Conservatism and Personality», *American Political Science Review*, vol. LII, marzo 1958, págs. 27-45; Angus Campbell, Philip E. Converse, Warren E. Miller y Donald E. Stokes: «The American Voter», Nueva York, John Wiley and Sons, 1960, págs. 512-515. Ver también T. W. Adorno y otros: «The Authoritarian Personality», Nueva York, Harper and Brothers, 1950, págs. 281, 285-288; Richard Christie y Marie Jahoda (eds.): «Studies in the Scope and Method of the Authoritarian Personality», Glencoe, Free Press, 1954; Ralph K. White y Ronald Lippit: «Autocracy and Democracy», Nueva York, Harper and Brothers, 1960

(10) Edward H. Reischer: «Nationalism and Education since 1789», Nueva York, Macmillan, 1922; Bruce T. McCully: «English Education and the Origins of Indian Nationalism», Nueva York, Columbia University Press, 1950; J. L. Talmon: «The Rise of Totalitarian Democracy», Boston, Beacon Press, 1952; Alfred Cobban: «Dictatorship», Londres, Macmillan, 1938; F. Neumann: «Behemoth», Nueva York, Macmillan, 1946; Kurt London: «Backgrounds of Conflict», Nueva York, Macmillan, 1945.

(11) David Thomson: «Democracy in France», Nueva York, Macmillan, 1947; Charles E. Bidwell y Andreas M. Kazarnias: «Religion, Politics and Popular Education: An Historical Comparison of England and America», *Comparative Education Review*, 1962, págs. 97-110.

(12) Helen Liddell: «Education in Occupied Germany», *International Affairs*, enero 1948, págs. 30-62; H. Liddell: «Education in Occupied Germany», París, M. R., 1949; H. Schelsky: «Die Skeptische Generation», Düsseldorf, 1957; G. N. Shuster: «The American Occupation and German Education», en «Proceedings of the American Philosophical Society», vol. 97, núm. 2, 1953, págs. 159-162; O. Hidaka: «The Aftermath of Educational Reform», en Kenneth S. Colton, H. Kawahara Colton y G. O. Totten (eds.): «Japan since the Recovery of Independence»; Marins B. Jansen: «Education, Values and Politics in Japan», *Foreign Affairs*, vol. 35, julio 1957, págs. 666-678; R. P. Dore: «Education: Japan», en Robert E. Ward y Dankawart A. Rustow (eds.): «Political Modernization in Japan and Turkey», Princeton, Princeton University Press, 1964, págs. 176-204.

(13) Por ejemplo, John A. Vlieg: «The Government of Education in Metropolitan Chicago», Chicago, University of Chicago Press, 1937; Vicent Ostrom: «Education and Politics», en «Forces Influencing American Education», Chicago National Society for the Study of Education, 1960, y Bruce Raup: «Education and Organized Interests in America», Nueva York, G. P. Putnam's Sons, 1936. Dos obras recientes sobre el mismo tema son Jeess Burchhead: «Public School Finance, Economics and Politics», Syracuse, Syracuse University Press, 1964; Nicholas A. Masters y otros: «State Politics and the Public Schools», Nueva York, Alfred A. Knopf, 1964.

desaparecido casi por completo la atención a los problemas de educación» (14). El hecho es que a pesar de ciertas excepciones, y de la reciente y actual obra que está empezando a llenar este vacío (15), los expertos en ciencia política ha solido mostrar escaso interés por el carácter general del nexo educación-política, y son muy pocos los estudios empíricos realizados que se centren explícitamente en las formas específicas en que los sistemas educativos afectan al funcionamiento de los sistemas políticos.

Este abandono de lo que hoy parece una manifestación tan crítica no es exclusivo de la ciencia política. Hasta hace poco no se han preocupado los educadores ni otros expertos en ciencia social de los lazos que unen a la educación con la economía, la política, la sociedad y la cultura. Señala Fred Eggan que los educadores se han ocupado tanto de mantener la marcha educativa que han tenido «poco tiempo y oportunidad para salirse de sus instituciones educativas y verlas como un sistema en la sociedad en general». Añade Eggan que él y sus colegas antropólogos han dejado, asimismo, de prestar la debida atención al tema, principalmente porque en sus investigaciones para estudiar y comprender a la sociedad como un todo se han «mostrado reacios al estudio de nuestra sociedad y nuestra cultura», tendiendo, por tanto, a gravitar hacia las sociedades primitivas, más simples y reducidas (16).

(14) David Easton: «The Function of Formal Education in a Political System», *School Review*, vol. LXV (1957), pág. 304.

(15) C. Merriam: «The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civil Training», Chicago, University of Chicago Press, 1931; Herbert H. Hyman: «Political Socialization», Glencoe, Free Press, 1959; V. O. Key, Jr.: «Public Opinion and American Democracy», Nueva York, Alfred A. Knopf, 1961; York Willberna: «Education and the American Political System», *Teachers College Record*, febrero 1958, págs. 292-298; David Easton y Robert D. Hess: «Youth and the Political System», en Seymour Martin Lipset y Leo Lowenthal (eds.): «Culture and Social Character», Nueva York, Free Press of Glencoe, 1961, páginas 220-251; Gabriel Almond y Sidney Verba: «The Civic Culture», Princeton, Princeton University Press, 1963; Don C. Piper y Taylor Cole (eds.): «Post-Primary Education and Political and Economic Development», Durham, N. C., Duke University Press, 1964; Hans N. Weiler (ed.): «Education and Politics in Nigeria», Friburgo, Rombach, 1964.

(16) Fred Eggan: «Social Anthropology and the Educational System», *School Review*, vol. LXV (otoño 1957), pág. 247. El supuesto vínculo entre antropología y educación es que ambas disciplinas «tienen que ver con la transmisión de la herencia social de una a otra generación y con el proceso por el que se lleva a efecto dicha transmisión» (pág. 247). Hasta qué punto puede contribuir

Cuando los educadores volvieron los ojos hacia los estudios comparativos interculturales, su principal interés fue lo que C. Arnold Anderson ha llamado «análisis intra-educativo», es decir, que limitaron su atención exclusivamente a los elementos educativos, «tratando la educación como si fuese un sistema social autónomo» (17). La principal motivación de los educadores fue no buscar la generalización, sino descubrir usos y experiencias que pudieran utilizarse y adaptarse a los procesos de reforma de sus propios sistemas educativos. Aquí el enfoque primitivo de los expertos en ciencia política respecto a las instituciones políticas formales de gobiernos extranjeros nos proporciona un interesante paralelo. Algunos educadores han mostrado recientemente una docta preocupación explícita por los determinantes extraeducacionales de los sistemas educativos y la amplia relación entre educación y otras funciones y sectores institucionales de la sociedad (18).

la antropología al campo de la educación es algo ya discutido en varias conferencias (ver George D. Spindler [ed.]: «Education and Anthropology», Stanford, Stanford University Press, 1955). Algunas limitaciones inherentes aparte de la predilección de los antropólogos por las sociedades incultas y la dudosa pertinencia de los procesos educativos de estos últimos respecto a los modernos sistemas de educación altamente diferenciados las analiza Margaret Mead: «Our Educational Emphases in Primitive Perspective», American Journal of Sociology, vol. XLVII (1943), pág. 637, y Jack Goody e Ian Watt: «The Consequences of Literacy», Comparative Studies in Society and History, vol. V (abril 1963), págs. 304-345.

(17) C. Arnold Anderson: «Methodology of Comparative Education», International Review of Education, vol. VII (1961), pág. 2. Para un estudio bibliográfico reciente de la literatura de especialistas en educación comparativa, muy útil para el experto en ciencia política, ver William W. Brickman: «Comparative Education», Review of Educational Research, vol. XXXIV (febrero 1964), páginas 44-61.

(18) No obstante, esta generalización tiene sus excepciones, como lo demuestra la obra de unos distinguidos eruditos que contemplaban la educación en relación con el amplio orden social, como, por ejemplo, John Dewey: «The School and Society», ed. rev., Chicago, University of Chicago Press, 1915, especialmente cap. III, y Newton Edwards y Herman G. Richey: «The School in the American Social Order», Boston, Houghton Muffin, 1947. Claro que los educadores vienen desde tiempo manteniendo una relación práctica con el sistema político. Dado que «la educación tiene que competir con otras funciones gubernamentales por la limitación de recursos», los educadores y los grupos cívicos de las sociedades democráticas occidentales han tenido que ejercer una gran presión en pro de la integración del elemento educativo en los gastos públicos. Ver Michael D. Usdan: «The Political Power of Education in New York State», Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University, Nueva York, Columbia University Press, 1964.

A. H. Halsey señala: «Ni las escuetas observaciones de Weber sobre las formas educativas, ni el brillante nombramiento de Durkheim para la cátedra de educación de la Sorbona, ni el poderoso aunque breve estímulo de la permanencia de Mannheim en el London Institute of Education han sido suficientes para dar continuidad a las tradiciones de investigación ni para elevar a la

Esta expansión en el horizonte del educador es el resultado de un período de intensa autocrítica. Lo más sorprendente del desarrollo es que la pauta del inventario inicial de entresacar ideas de otras disciplinas, de las innovaciones metodológicas y conceptuales y del ensanchamiento del universo del discurso, la polémica y la investigación, casi puede compararse con la autocrítica realizada por los estudios de la ciencia política durante la última y tempestuosa década.

La tradicional limitación de los educadores ha sido atacada por los precursores autocríticos dentro de su profesión, a la vez que por un número creciente de sociólogos de la educación. Defectos similares en la ciencia política han sido sometidos al análisis crítico por un grupo de inquietos profesionales, estimulados en no pequeña medida por los nuevos medios y el vigor intelectual de sociólogos políticos. La influencia de la sociología, así como la de la psicología, ha sensibilizado a educadores y expertos en ciencia política respecto a la relevancia del proceso de socialización, el sistema de estratificación y la índole de las organizaciones formales (19). Aunque la atención de los educadores seguirá centrada en el sistema educativo y sus determinantes, y la de los expertos en ciencia política en el sistema político y los factores que le afectan, queda una amplia base para un fructífero diálogo respecto a la relación educación-política en cuestiones tales como el papel de la educación en la formación de actitudes, valores y personalidad, en el reclutamiento de las élites y en el cambio sociopolítico (20).

sociología educativa de su situación de dudosa calidad intelectual. Hasta 1950 no surgió un vigoroso impulso de competente investigación». (The American Journal of Sociology, vol. XXX [enero 1959], pág. 209.)

(19) Kandel: op. cit., págs. 270-278; C. Arnold Anderson: «Sociology in the Service of Comparative Education», International Review of Education, vol. V (1959), págs. 310-318; Neal Gross: «Some Contributions of Sociology to the Field of Education», Harvard Education Review, vol. XXIX (1959), págs. 275-283; Jean Floud y A. H. Halsey; «Trend Report on the Sociology of Education», Current Sociology, vol. VII (1959), y Burton R. Clark: «Educating the Expert Sociology», San Francisco, Chandler, 1962.

(20) El «Gran Debate» entre educadores comparativos fue iniciado por una conferencia sobre educación comparada en el Instituto de la UNESCO para la Educación, celebrada en Hamburgo en 1955. Sus temas principales pueden encontrarse en los números de la Comparative Education Review, órgano de la Comparative Education Society, inaugurada en 1957. Los primeros números

La falta de atención académica hacia la política por parte de los educadores es algo más fácil de explicar que el olvido de la educación por los expertos en ciencia política. David Easton piensa que una razón secundaria que ha contribuido a este abandono es la de que, en la creciente especialización de las disciplinas culturales y de la investigación (e implícitamente en la aún más pronunciada diferenciación en la autonomía de las instituciones de educación), el estudio del papel de la educación ha quedado relegado, erróneamente, a los educadores. Esta indiferencia también podría explicarse por el bajo «status» intelectual y profesional de la educación. El punto principal que subraya Easton se refiere, sin embargo, al modo en que la ciencia política llegó a conceptuarse como una disciplina: los expertos empíricos en ciencia política se han preocupado principalmente de la importancia de la educación en la competencia por el poder dentro de los Estados y entre un Estado y otro, en tanto que la filosofía política ha tratado de descubrir el tipo de sistema educativo «mejor calculado para promover el concepto filosófico de la sociedad política buena o del orden social adecuado» (21). En una palabra: nuestra noción de la pertinencia política de la educación ha sido muy limitada a causa de nuestra dominante preocupación por el poder, la teoría política normativa o por la «americanización».

Otra explicación es la relativa a la estructura y al papel de la educación en la sociedad americana. En su estudio sobre la opinión pública, el difunto V. O. Key, Jr., nos da un indicio: «Generalmente se considera a las escuelas como algo aparte de la política. Se les conceptúa como ór-

reflejaban un sistema único, menos explícitamente comparativo, de orientación. Números posteriores, sin embargo, manifiestan un cambio definido hacia el estudio comparativo de las relaciones entre educación y otras variables, incluyendo las de un carácter claramente político (por ejemplo, George Z. F. Bereday y Bonnie B. Sietch: «Political Education in the USA and the USSR», *Comparative Education Review*, vol. VII [junio 1963], págs. 9-16). El diálogo entre eruditos respecto a la relación entre su mundo y su sociedad se ha elevado a un nuevo plano en el recién inaugurado periódico *Minerva*. Su editor (Edward Shils) señala que tiene por «objeto mejorar nuestra comprensión de lo que los avances contemporáneos en cada esfera de la vida están influyendo en la consecución de la verdad a través de la ciencia y la cultura y de lo que la ciencia y la cultura están haciendo para sí mismas y para el resto de su sociedad y del mundo que hay tras ellas». (*Minerva*, otoño 1962, pág. 5.)

(21) Op. cit., págs. 304-306.

ganos que permiten dotar a los jóvenes de los conocimientos básicos de instrucción esenciales para ejercer aun la más sencilla de las profesiones de una sociedad industrial. O también, en los niveles más elevados, transmitir los conocimientos e información necesarios para practicar las profesiones o dar una base a los jóvenes que, adecuadamente adiestrados para el trabajo, pueden convertirse en ejecutivos 'junior' y, tal vez más tarde, en ciudadanos útiles» (22). Como el sistema educativo de Estados Unidos es uno de los más descentralizados del mundo, las escuelas americanas «no tienen ese claro aspecto de armas de gobierno» (23). Esta consideración adquiere mayor significado a la luz tanto de la gran preocupación de los expertos en ciencia política por el estudio de las instituciones formales de gobierno como de la determinación de «mantener la política, al igual que la religión, apartada de las escuelas». Es cierto que los temas de educación cobran con frecuencia gran importancia en la controversia política a nivel de gobierno local, ya que activan a los grupos ilustrados y a los fanáticos con significado político, pero los expertos en ciencia política han tendido principalmente a centrar sus esfuerzos intelectuales sobre la política a nivel nacional. La misma orientación macropolítica ha caracterizado a la mayoría de los expertos americanos, empeñados en la comparación de sistemas políticos extranjeros.

Estos varios aspectos de la escena americana —la descentralización del sistema educativo, la resultante ausencia de un lazo visible entre dicho sistema y la estructura del poder nacional o las instituciones formales del gobierno— y la tendencia que los expertos en ciencia política del pa-

(22) Key: op. cit., pág. 315.

(23) *Ibidem*, pág. 316. Paradójicamente, la relación educación-política o se considera insignificante o incongruente, ya que el vínculo es al parecer tan remoto, como en América, o no puede analizarse con detalle porque la relación es tan estrecha que se funde, como en Francia, donde el sistema educativo se considera parte integrante del sistema de gobierno. Kandel (op. cit., página 272) señala que la famosa Comisión Langevin, que planeó en Francia la reforma educativa de la posguerra, incluía todos los factores que los planificadores educativos debían tener en cuenta (sociológicos, económicos y tecnológicos, «status» de la mujer, estratificación social cambiante), pero excluía explícitamente los factores políticos. Esta omisión es comprensible por ser la comisión un órgano gubernamental, pero subraya los diferentes modos en que se ignora la política como una variable.

sado mostraban a concentrarse en estas últimas, ayudan a explicar la limitada atención que prestan en América los estudiantes de política al papel de la educación en los sistemas políticos. Dado que la ciencia política, como disciplina académica que es, ha cobrado gran desarrollo en Estados Unidos, la limitación de su alcance reflejaba en alto grado un cuño americano. Así, pues, al tratar de explicar la antigua indiferencia por la relación educación-política, no debemos olvidar el hecho de que las cambiantes modalidades y apreciaciones de la investigación académica, generalmente reflejan el condicionamiento de la situación o cultura, así como el etnocentrismo de los investigadores.

Pero esta exposición no explica sino el pasado. Ya hemos señalado que los cambios masivos introducidos en todas las sociedades humanas han aumentado enormemente la sensibilidad de todos los interesados (educadores, economistas, sociólogos, líderes del gobierno y expertos en ciencia política), respecto al papel principalísimo de la educación en el desarrollo económico, social y político. Además, la magnitud de los cambios que se están produciendo en todas las esferas institucionales ha servido para iluminar su interrelación y mutua dependencia (24).

La mayor conciencia de esta interdependencia funcional ha estimulado a sociólogos y educadores a ocuparse de un mayor número de variables. Esta amplificación es esencial si hemos de comprender e interpretar plenamente la particular faceta de multidimensional complejo de desarrollo que exige nuestra preparación especializada. Como holistas conscientes de esta interdependencia e interesados en el mantenimiento, integración y transformación de las sociedades en su totalidad, los expertos en ciencia política se enfrentan con este nuevo desafío. El imperativo holístico es lo que ha sido denominado «un concepto más completo y sistemático del proceso político como un todo» (25). El mismo imperativo dirige nuestra atención

(24) Lerner: op. cit., pág. 438.

(25) Gabriel A. Almond: «A Comparative Study of Interest Groups and the Political Process», *American Political Science Review*, vol. LII (marzo 1958), página 270. Defiende Almond la importancia de estudiar grupos de interés y opinión pública sistemática y comparativamente, pero su tesis es igualmente

al estudio del papel de la educación en el proceso y en el cambio políticos.

No obstante, aun sin los cambios principales en el mundo externo, los expertos en ciencia política, en el desarrollo de su propia disciplina, inevitablemente se habrían visto atraídos hacia una mayor preocupación por la cultura. La ciencia política siempre ha atraído y sigue atrayendo a un número abundante de estudiosos entregados a los imperativos del holismo y de la ciencia, que buscan sin cesar llenar lagunas dentro del irregular complejo rompecabezas al que llamamos sistema político (26). Las recientes aportaciones de V. O. Key, David Easton y Gabriel Almond y Sidney Verba hallaron inspiración y fuerza en fuentes e influencias ya presentes en la disciplina, fortalecidas y estimuladas por la correspondiente labor consecutiva en los campos de la sociología y la psicología. En una palabra: en la evolución de la ciencia política como disciplina hay una autonomía y una lógica íntima de acumulación.

Los conceptos de educación y desarrollo político

El concepto de educación, tal como aquí lo utilizamos, se limita a las actividades de la enseñanza y a las relacionadas con ella en escuelas y universidades. Este enfoque crea problemas intelectuales de considerable magnitud. Es

válida para el estudio de la educación, la comunicación o cualquier otro proceso o variables paramétricas que puedan ser de provecho para el análisis político.

(26) El Imperativo holístico constantemente nos recuerda que nos enfrentamos a sistemas totales y que sus partes están relacionadas entre sí, el imperativo científico es un monitor diligente que nos exige rigor y respeto por los cánones reconocidos de la investigación científica. La comprensión de estos dos imperativos gemelos crea un dilema cuando los «todos» en cuestión son Estados nacionales modernos, complejos y a gran escala. La llamada ciencia política «tradicional» ignoraba el imperativo científico, pero satisfacía el principio holístico al concentrarse en el Estado y sus instituciones centrales. La antropología, la más holística y científicamente comprometida de las disciplinas, podía resolver el dilema sólo con recurrir a las pequeñas sociedades preculтивadas. La sociología, prudentemente, centró la mayor parte de su atención en los «grupos pequeños», aunque sus más audaces representantes dieron en el empeño de especular sobre las teorías generales de la sociedad, Edward Shils ha propugnado recientemente un análisis macrosociológico más acentuado de la disciplina. La presión de los imperativos gemelos holismo y ciencia es lo que crea las brechas «macro-micro».

demasiado estrecho y ancho a la vez. Es demasiado estrecho porque el sistema formal educativo es sólo uno entre los muchos instrumentos y procesos involucrados en la formación de la cultura política, en el reclutamiento de élites políticas, en la inculcación de un sentido de identidad nacional y en la realización de una gran variedad de otras funciones políticamente importantes. La educación como proceso tiene lugar en la familia, en la iglesia, en el grupo de coetáneos, en el ejército, en las asociaciones profesionales y en otros grupos y contextos numerosos. En otro sentido, el enfoque de la educación elegido es demasiado ancho porque el sistema de educación formal persigue varios fines. Realiza muchas funciones no políticas, ciertamente, aparte de su utilidad como instrumento para una manifiesta socialización política, su relación con la comunidad política es sólo indirecta. Hay muchas y variadas demandas que la requieren y la función política puede ser, en determinados contextos, la menos destacable o importante.

Pese a estas limitaciones, hay ciertos aspectos de los sistemas de educación formal que nos permiten averiguar de qué manera afectan a otras estructuras y procesos de la sociedad y son afectados por ellas. En las sociedades modernas, los sistemas educativos tienden a una clara diferenciación de otros elementos de la sociedad, realizándose un gran esfuerzo en su seno en favor de la maximización de su autonomía dentro de la sociedad de la que forman parte. Además, estos sistemas absorben las vidas de gran número de personas durante los años impresionables y de formación, de manera singularmente concentrada y por un largo período. En una palabra: hay sólidas razones en nuestros países para concentrarnos en la educación formal tal como queda definida.

Del mismo modo que la pluralidad de causas y la interrelación de los procesos sociales hacen difícil la abstracción y el análisis de la «educación» como una variable, así el etnocentrismo, la tendencia teleológica y la ausencia de un criterio de medición objetiva complican la conceptualización del «desarrollo político». En los tres primeros volúmenes de «Estudios sobre el desarrollo político», los

autores han polemizado extensamente respecto a este intrincado problema de definición (27). No es preciso repetir sus argumentos. Lo que aquí buscamos colectivamente es un concepto de un proceso abierto que aúne los componentes explícitamente políticos o los aspectos de lo que Pye llama una «cultura mundial» naciente. La lista de características de esta cultura mundial dimana de la «vida moderna», concepto que incluye el predominio de una actitud científica y racional, la primacía de la secularización en las relaciones humanas, «al menos un reconocimiento formal de los valores humanos», la «aceptación de normas racionales legales en el comportamiento del gobierno» y «deferencia hacia los valores democráticos..., al menos en el sentido de estimular la intervención de la masa en las actividades políticas» (28).

La quintaesencia del carácter político de esta cultura mundial naciente es una «cultura política de participación», la cual lleva al concepto de «Estado moderno de participación». Existen dos modelos de este último: el totalitario, con su obligada cultura política, y el democrático, con su cultura política cívica (29). Ward y Rustow han sugerido una lista de ocho características de una «comunidad política moderna» que abarcan varias de estas mismas nociones y aluden a otras específicas (30).

Otros esfuerzos para identificar y coligar las diversas características que se repiten insistentemente en nuestra búsqueda de un concepto fundamental más claro del pro-

(27) Lucian W. Pye (ed.): «Communications and Political Development», Princeton, Princeton University Press, 1963, págs. 14-20; Joseph La Palombara (ed.): «Bureaucracy and Political Development», Princeton, Princeton University Press, 1963, págs. 9-14, y Robert E. Ward y Dankwart A. Rustow: op. cit., págs. 3-7.

(28) Pye: op. cit., pág. 19. En una comunicación privada señala Pye las posibles consecuencias que en la cultura mundial tendría la difusión de sistemas escolares por todo el mundo. «...Vamos rápidamente hacia un estado de cosas en que la inmensa mayoría de la humanidad habrá pasado por una experiencia similar de socialización. Los escolares del mundo entero aprenderán la aritmética, la disciplina de un aula, todo a través de textos iguales poco más o menos.»

Otro enfoque del concepto de una cultura mundial lo ofrece Pitirim A. Sorokin: «Mutual Convergence of the United States and the USSR to the Mixed Sociocultural Type», International Journal of Comparative Sociology, vol. I (octubre 1960), págs. 143-176.

(29) Almond y Verba: op. cit., pág. 4. Ver también Lerner: op. cit., páginas 60 y sigs.

(30) Op. cit., pág. 7.

ceso del desarrollo político han inspirado la noción de síndrome de desarrollo, consistente en tres principios capitales clasificadores: 1) «diferenciación», como tendencia empírica dominante en la evolución histórica de la sociedad humana; 2) «igualdad», como rasgo distintivo principal e imperativo ético que impregna los ideales prácticos en todos los aspectos de la vida moderna, y 3) «capacidad», no sólo como imperativo lógico del mantenimiento del sistema, sino también de las posibilidades de adaptación e innovación que posea el individuo para el gobierno de su medio (humano y no humano) a través de una creciente racionalidad, ciencia aplicada y tecnología de organización. Así, pues, el proceso de desarrollo político se contempla como una acción recíproca de contrapunto entre los procesos de diferenciación, los imperativos de igualdad y la capacidad de integración y adaptación de un sistema político. En esta reciprocidad, por ejemplo, presiones igualitarias excesivas podrían provocar tensiones insoportables en la capacidad del sistema, una mayor capacidad puede conducir, o requerir, a una mayor diferenciación, y así sucesivamente. En estos términos, el «desarrollo político» puede ser considerado como la adquisición por un sistema político de una capacidad política concienzudamente elaborada y cualitativamente nueva y mejorada, tal como lo manifiesta la feliz institucionalización de: 1) nuevas normas de integración, y 2) nuevas formas de participación y distribución de los recursos plenamente adecuadas a las exigencias generadas por el imperativo de igualdad (31).

(31) Estos conceptos serán expuestos con mayor extensión en un próximo libro de la serie *Studies in Political Development*, que se titulará «Dilemmas of Political Development». Para el concepto de «diferenciación» como elemento del desarrollo, ver Dale B. Harris (ed.): «The Concept of Development», Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957; Talcott Parsons: «Some Considerations on the Theory of Social Change», *Rural Sociology*, XXVI (1961, núm. 3, páginas 219-239; Nell J. Smelser: «Mechanisms of Change and Adjustment to Change», en Bert F. Hoselitz y Wilbert E. Moore (eds.): «Industrialization and Society», París, Mouton, 1963, págs. 32-56; Fred W. Riggs: «Bureaucrats and Political Development: A Paradoxical View», en Joseph La Palombara: op. cit., páginas 96-119, y S. N. Eisenstadt: «Social Change, Differentiation and Evolution», *American Sociological Review*, vol 29 (junio 1964), págs. 375-386. Sobre el concepto de «igualdad» tal como se emplea en el presente contexto, ver T. H. Marshall: «Class, Citizenship and Social Development», Garden City, Doubleday and Company, Inc., 1964, págs. 65-143, y Lloyd Fallers: «Equality, Modernity and Democracy in the New States», en Clifford Geertz (ed.): «Old Societies and New States», Nueva York, The Free Press of Glencoe, 1963, pá-

Este grupo de principios clasificadores no constituye la lista de características de un modelo fijo para una comunidad política moderna. En realidad, únicamente nos interesan aquí los aspectos políticos de las principales «tendencias» estructurales, de aspiración y de capacidad discernibles en la evolución progresiva de una cultura «mundial» (32).

Estas tendencias son más visibles y avanzadas en aquellos países generalmente considerados como los más desarrollados y modernos en este momento de la historia de la humanidad. Se supone, sin embargo, que éstas son las tendencias dominantes en todas las sociedades que siguen el camino de la modernización. Para los fines que nos ocupan aportan un concepto fundamental del desarrollo político, con el que podemos relacionar el sistema educativo.

A primera vista, la educación parece ser el principal determinante del desarrollo político antes definido. Sólo un sistema formal institucionalizado de educación moderna puede proporcionar los conocimientos especiales y la preparación que exige una adaptación eficaz social al proceso continuado de diferenciación estructural en todos los sectores de una sociedad moderna y al consiguiente aumento en la especialización. Además, la capacidad política depende indudablemente de la educación moderna. Un cierto nivel de educación formal masiva es indispensable para el desarrollo de un sistema moderno de comunicaciones, el cual es decisivamente importante para resolver los «dos problemas más fundamentales y generales de la modernización política», a saber: «cambiar las actitudes y reducir la brecha entre las élites dirigentes y las masas menos modernizadas» (33). No sólo hay que desarrollar la cultura

ginas 158-219. Sobre el concepto de «capacidad» como uno de los aspectos del desarrollo, ver Marshall D. Sahlins y Elman R. Service (eds.): «Evolution and Culture», Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1960; Gabriel Almond: «Political Systems and Political Change», The American Behavioral Scientist, vol. VI (junio 1963), págs. 3-10, y Talcott Parsons: «Evolutionary Universals in Society», American Sociological Review, vol. 29 (junio 1964), págs. 339-357.

(32) La noción de la evolución progresiva de una cultura mundial es similar a la formulación de Marshall D. Sahlins de «evolución cultural general». Sahlins define esta última como «el paso de una menor a una mayor transformación de energía, de niveles inferiores de integración a niveles superiores y de menor a mayor adaptabilidad en general», distinguiéndola de la evolución cultural «específica», que es la «modificación adaptable de culturas independientes». Marshall D. Sahlins y Elman R. Service: op. cit., pág. 38.

(33) Pye: op. cit., pág. 13.

en las masas, lo cual hace posible el sistema de comunicaciones, sino también el componente racional-secular en aquellas actitudes esenciales para la participación individual en el proceso de modernización (34). La cultura, así como las actitudes congruentes con la modernización, son cruciales para una eficaz «penetración» política gubernamental, así como para una ciudadanía consciente. Sólo la educación, sobre todo en los niveles superiores, hace posible el «moderno sistema intelectual» enunciado persuasivamente por Edward Shils como un componente de la capacidad de desarrollo. La educación formal tiene un papel capital en la producción de los expertos burocráticos, administrativos, técnicos y profesionales que requiere la modernización (35). Finalmente, la educación es indiscutiblemente el principal determinante para la comprensión de la igualdad en una sociedad dominada por el rendimiento y las normas universalistas (36). En una palabra: un conjunto impresionante de pruebas suficientes pone de manifiesto la importancia de la educación en la adaptación social al creciente papel de la especialización y la diferenciación estructural, en el logro de la capacidad política y en la consecución progresiva de la igualdad.

El efecto de la educación sobre los principales cambios seculares en la evolución política de una sociedad es más

(34) Ver «From Max Weber, *Essays in Sociology*», trad. H. H. Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, 1946, págs. 298-299; Goody y Watt: op. cit., páginas 332-345; Hilda Hertz Golden: «Literacy and Social Change in Underdeveloped Countries», *Rural Sociology*, vol. XX (marzo 1955), págs. 1-7, y Lerner: op. cit., pág. 60. Uno de los más recientes esfuerzos sistemáticos para identificar las correlaciones del desarrollo político es el llevado a cabo por Philipps Cutright: «National Political Development Measurement and Analysis», *American Sociological Review*, vol. XXVIII (abril 1963), págs. 253-264. Señala (página 260) que las comunicaciones son «el mejor exponente del desarrollo político de una nación», pero el índice de comunicación está íntimamente relacionado con el índice de educación.

(35) La Palombara: op. cit., y Harbison y Myers: op. cit.

(36) Ha dicho Adam Curle que la mayor contribución de la educación al desarrollo es la eventual creación de una clase que deba su posición a su competencia, preparación y utilidad más que a cualquier otra cualidad que pueda atribuírsele. A pesar de los problemas iniciales, y a veces muy prolongados, de desempleo y situaciones políticamente desestabilizadoras, con el tiempo el sistema social de un país en vías de modernización llega a estar dominado por un cambiante grupo de personas cuya contribución viene en gran parte determinada por sus conocimientos. En este sentido la educación establece la posibilidad de una sociedad «igualitaria» y no necesariamente la de una democrática. Ver su «Education, Administration and Development», *Comparative Education Review*, vol. 7 (abril 1964).

o menos evidente. La relación entre educación y política es en general mucho menos clara. No se trata de una relación que pueda someterse con facilidad al rigor analítico, en parte a causa de las limitaciones de la educación, ya expuestas, y en parte porque en muchos casos intervienen variables entre la educación y la organización política, sujetas a su vez a múltiples determinantes. Para nuestros fines, no obstante, pueden identificarse al menos tres procesos o funciones del sistema político que guardan una relación bastante clara con la educación y que son: socialización política, reclutamiento político e integración política. En los apartados siguientes examinaremos brevemente estos aspectos de la comunidad política junto con su relación con la cultura.

Educación y socialización política

El concepto de socialización política es ya una parte aceptada del vocabulario de la ciencia política, y se refiere a aquel proceso por el cual los individuos adquieren actitudes y sentimientos hacia el sistema político y hacia su papel en éste, incluida la «cognición» (lo que uno sabe o cree acerca del sistema, su existencia y «modus operandi»), el «sentimiento» (lo que uno siente hacia el sistema, incluida la lealtad y un sentido de deber cívico) y el propio «sentido de competencia política» (lo que es o puede ser el papel de uno en el sistema). Como dice Almond, «la socialización política es el proceso de iniciación a la cultura política» (37). El sistema educativo es uno de los instrumentos involucrados en este proceso, el cual empieza al nacer, y aunque su huella es más pronunciada durante los impresionables años formativos, continúa hasta la edad adulta.

Correlaciones estadísticas de los datos americanos, recientemente confirmadas por el estudio comparativo de cin-

(37) Gabriel A. Almond y James S. Coleman (eds.): «The Politics of the Development areas», Princeton, Princeton University Press, 1960, pág. 27. Estos conceptos han sido expuestos extensamente por Almond y Verba: op. cit. Ver también Key: op. cit., págs. 323-343; Easton: op. cit., págs. 311-316.

co naciones llevado a cabo por Almond y Verba, revelan que la educación formal ha sido un factor decisivo en el proceso de socialización política. Almond y Verba, al encontrar una correlación positiva entre educación y cognición y participación política («conciencia del impacto gubernamental, apertura a la política, información política, gama de opiniones políticas, competencia política subjetiva, participación política»), han llegado a la siguiente conclusión: «El logro educativo parece tener el efecto demográfico más importante en las actitudes políticas... (Ninguna de las demás variables) es comparable a la educación en el grado en que parece determinar actitudes políticas. El hombre inculto, o con una cultura limitada, es un agente político diferente del hombre que ha llegado a un nivel superior de educación» (38). Estos datos confirman y añaden solidez a hallazgos similares revelados por estudios anteriores sobre la relación entre educación y actitud política (39). Pero aquí termina la concordancia, ya que en diversos asuntos cruciales los datos no son concluyentes o son contradictorios. Cuatro por lo menos de estos casos requieren ser identificados y brevemente discutidos: 1) la «dirección» de la orientación política impartida por la educación formal; 2) las implicaciones de «congruencia» entre

(38) Op. cit., pág. 379, ver también págs. 380-387, *passim*.

(39) «Altos niveles de participación política, un elevado sentido de la eficacia ciudadana y del deber ciudadano se dan con mucha mayor frecuencia entre personas de educación superior que entre aquellas otras cuya educación formal terminó con los estudios elementales.» (Key: op. cit., pág. 342; ver también Hyman: op. cit., pág. 133.)

Tanto el descubrimiento de Key como el de Almond-Verba indican que cuanto más alto es el nivel alcanzado, más pronunciadas son las cualidades características de la clase educada, aunque sólo sea porque el impacto de la acción socializante es más prolongado. Estas conclusiones se ven reforzadas por otro reciente estudio contenido en la obra de Harold Webster, Merwin Freedman y Paul Heist: «Personality Change in College Students», en Nevitt Sanford: «The American College», Nueva York, John Wiley and Sons, 1962. Por otra parte, Robert E. Lane ha llamado la atención sobre el hecho de que «cuanto más tiempo permanece un estudiante en la escuela, más expresa (mientras permanece en ella) puntos de vista cínicos sobre la política y se siente menos inclinado a tomar parte en asuntos cívicos o políticos». («Political Life», Glencoe, Free Press, 1959, pág. 352. Ver también Rose K. Goldsen y otros: «What College Students Think», Nueva York, Van Nostrand, 1960, págs. 97-124.) Además, otros estudios han puesto de manifiesto que las personas mayores no difieren de las jóvenes en cuanto a conocimiento político, compromiso o ideología (Philip E. Jacob: «Changing Values in College», Nueva York, Harper and Brothers, 1957, páginas 38-54, y Charles G. McClintock y Henry A. Turnes: «The Impact of College upon Political, Knowledge, Participation and Values», Human Relations, volumen XX [mayo 1962], págs. 163-176).

el sistema educativo y otras causas o procesos socializantes; 3) las consecuencias de una evidente socialización política (esto es, la inclusión «de un contenido político en el plan de estudios»), y 4) la importancia del «medio ambiente escolar» en el proceso de socialización política. Entre estos casos, e impregnándolos de significado, está la cuestión de la importancia que los resultados de los estudios realizados en los países avanzados y democráticamente orientados, tiene para los países menos desarrollados, que son los que principalmente nos interesan (40). La cuestión de la dirección en la orientación política producida por la educación nos lleva de nuevo al punto fundamental del gran debate sobre la relación entre educación y democracia. La evidencia en apoyo de la supuesta correlación positiva entre ambas ya ha sido analizada por Lipset en otro lugar y no necesitamos repetirla aquí (41).

En cambio, resultados de estudios más recientes indican que la influencia de la educación en las actitudes políticas es más complicada, dudosa y variable de lo que en principio se creyó: puede fortalecer o debilitar los prejuicios, puede conducir al radicalismo o al conservadurismo y desde luego no garantiza racionalidad en la orientación política ni en el comportamiento. El impacto de la educación «varía de dirección y fuerza según los casos, las épocas y las formas de medida» (42).

(40) «Una de las principales dificultades para conocer el impacto de las escuelas en nuevos ambientes yace en la escasez de información sobre el tipo de educación dado en las primeras etapas del propio país.» (Anderson: «Reactions to a Conference», pág. 2.) Sobre la limitada importancia de la experiencia occidental para los países en desarrollo, ver Alexander Gerschenkron: «Economic Backwardness In Historical Perspective», Cambridge, Mass., The Belknap Press, 1961, págs. 5-71.

(41) Op. cit., págs. 79 y sigs. «La educación ensancha las perspectivas del individuo, le permite comprender la necesidad de las normas de tolerancia, le impide adherirse a doctrinas extremas y monísticas y aumenta su capacidad para efectuar una elección racional» (pág. 79). Ver también Harbison y Myers: op. cit., págs. 181-182.

(42) Charles Herbert Stember: «Education and Attitude Change», Nueva York, Institute of Human Relations Press, 1961, pág. 179. En su primer estudio (op. cit., pág. 332), Key llega a una conclusión similar: «Una cosa es incontrovertible, a saber: que la extensión de la educación tiene mucho que ver con la probabilidad de que una persona forme una opinión. Su influencia respecto a la dirección de dicha opinión está mucho menos clara. Lo más probable es que la educación influya en la dirección de la opinión sobre ciertos tópicos, pero en otros asuntos la dirección de la opinión puede ser casi independiente del nivel de educación.» (Ver también George S. Counts: «A Rational

Es obvio que esta conclusión no significa que la educación carezca de importancia, sino que sencillamente viene a corregir la creencia simplista en una relación necesariamente unidireccional y positiva entre educación y orientación política democrática. Todo cuanto pueda decirse en este aspecto ha sido sucintamente resumido por Almond y Verba: «... la orientación que distingue al hombre educado del relativamente ineducado tiende... a ser afectivamente neutral... El individuo educado es, en cierto sentido, apto para la participación política. La educación, sin embargo, no determina el contenido de dicha participación» (43). Esta conclusión se identifica con nuestra definición fundamental del desarrollo político, que hemos procurado hacer afectivamente neutral, esto es, sin carga alguna en favor de una dirección democrática o antidemocrática. Aclarado este punto, sin embargo, la observación de Lord Bryce al hablar de la América Latina de que la «educación, si no hace de los hombres buenos ciudadanos, al menos les faculta para llegar a serlo» (44), sigue siendo válida.

El segundo punto importante se refiere a la congruencia de las diversas fuerzas e influencias que obran sobre un individuo y, en particular, la posición relativa de la escuela entre las mismas. No podemos establecer más firmemente la relación entre educación y democracia, principalmente por las numerosas fuentes de actitudes políticas existentes. Aun cuando la educación formal dejará una huella democrática, su influencia podría ser desmentida por otras experiencias socializantes. Como es natural, también podría reforzarse. Es un factor de complicación en que la primacía y congruencia entre las diversas experiencias pueda estar, en parte o en su totalidad, en función de su secuencia, aspecto o distribución espacial. Pese a esta confusa indeterminación, las conclusiones de varios estudios establecen ciertas hipótesis exploratorias. Entre otras cosas, Almond

Faith in Education», Teachers College Record vol. 59 [febrero 1958], páginas 249-257.)

(43) Op. cit., pág. 382.

(44) Citada por Lipset: op. cit., pág. 79. Lipset (pág. 80) reformula la conclusión: «Aunque no podamos decir que un 'alto' nivel de educación es condición suficiente para la democracia, la evidencia demuestra que es casi condición necesaria en el mundo moderno.»

y Verba han descubierto que: 1) hay cierta relación entre las experiencias no políticas (familia o escuela) y la forma política, pero que dicha relación es ambigua; 2) el impacto de la actitud u orientación de las experiencias tempranas tal vez influya únicamente como inclinación o proclividad; 3) si las experiencias son congruentes, se produce un efecto acumulativo en el que las últimas vienen a reforzar a las primeras; 4) las experiencias educativas a nivel secundario o superior pueden borrar, sustituir o influir en las experiencias familiares primitivas; 5) hay una «tendencia hacia la congruencia» cuando el modelo de autoridad (por ejemplo, el grado de formalidad y jerarquismo explícito, así como los criterios sobre posiciones de autoridad) de un determinado agente socializante está próximo, en el tiempo y la estructura, a la organización política (45).

En la mayoría de los países en desarrollo la socialización política está caracterizada por dos rasgos principales. Uno es la continuada primacía de la familia en la socialización de las grandes masas de población residentes en áreas rurales, y tal como señala Robert Le Vine, «los padres socializan a sus hijos más para la participación en los sistemas de autoridad local de las áreas rurales que para cometidos en la masa nacional de ciudadanos» (46). La limitada movilización social, la débil penetración por parte del gobierno nacional, la discontinuidad en los sistemas de comunicación y la ausencia de educación de las masas, figuran entre las muchas explicaciones que se han dado de la continuada preeminencia de la familia en el proceso de socialización. En parte, este síndrome de subdesarrollo comprende también un alto grado de fragmentación cultural. Por tal no entendemos las pronunciadas variaciones regionales o locales dentro de una amplia matriz cultural, sino más bien una fragmentación que refleja discontinuidades importantes, incluso totales, de la cultura política entre los

(45) Op. cit., págs. 368-374; Hyman: op. cit., analiza la primitiva literatura concerniente a la influencia y congruencia entre las diversas experiencias socializantes.

(46) Robert Le Vine: «Political Socialization and Culture Change», en Clifford Geertz (ed.): «Old Societies and New States», Nueva York, Free Press of Glencoe, 1963, pág. 282.

sistemas de autoridad tradicionales de los distintos grupos étnicos de los nuevos Estados. Estos sistemas pueden variar desde las formas más extremas del autoritarismo centralizado al más pronunciado igualitarismo. Por consiguiente, observa Le Vine, «la variación en los sistemas de gobierno entre los grupos étnicos (locales y subnaciones) de las nuevas naciones significa que debería haber variaciones concomitantes en los sistemas de socialización de los grupos» (47). La cuestión del significado de la congruencia entre los tipos de autoridad familiar y la nueva forma política nacional se hace muy compleja.

Paradójicamente, el segundo rasgo llamativo del proceso de socialización política en la mayoría de los países en desarrollo, es que el sistema de educación formal soporta una carga de socialización mucho más pesada que en los países más viejos. Existen dos razones para este peso desequilibrado. Una, ni qué decir tiene, es el imperativo de construir la nación, el cual impone que el gobierno nacional combata la continuada primacía de la familia como elemento socializante de la masa de la población. Según Le Vine, los líderes políticos que buscan el cambio en los países nuevos «tratan de crear instituciones nacionales para la contrasocialización de los individuos, cuya orientación ha sido ya formada en cierta medida de acuerdo con las normas tradicionales» (48). Diversos autores han puesto de relieve, algunos de manera muy explícita, la pesada carga que supone para el sistema educativo la inculcación de un sentido más amplio de nacionalidad. Se ha confiado esta carga al sistema de educación formal porque es a todas luces una de las más efectivas y potencialmente manejables de las instituciones resocializantes.

El peso de la socialización de las escuelas en los países nuevos es también fuerte por la ausencia o subdesarrollo de otros «instrumentos culturales». En los países occidentales «... la escuela sólo tenía a su cargo una leve tarea socializadora que venía a complementar o englobar influencias abundantes fuera de ella...; en los países en vías de des-

(47) *Ibídem*, pág. 283.

(48) *Ibídem*, pág. 301.

arrollo se encomienda hoy día a las escuelas una labor socializadora mucho más pesada...; sean cuales sean los resultados, éstos tendrán un efecto marginal mucho mayor proporcionalmente sobre la vida de los residentes —en comparación con el impacto de las restantes influencias juntas— que la mayoría de las escuelas de Occidente» (49). Ambos puntos subrayan la amplia brecha existente entre sectores modernos y tradicionales en los países en desarrollo. Sin embargo, es justamente la existencia de esta brecha lo que, por otra razón distinta, eleva el sistema educativo formal a un papel más determinante en el proceso político de socialización y disminuye, si es que no anula, el papel de la familia como primer elemento socializante. El estudio de Almond-Verba señala que, cuando la brecha entre familia y política es muy ancha, «pueden desempeñar un papel más importante otras experiencias sociales más próximas en el tiempo y la estructura al sistema político» (50).

El tercer punto planteado por la discusión precedente se refiere a los efectos de la socialización política manifiesta, es decir, al esfuerzo deliberado para inculcar determinadas actitudes políticas y tendencias de comportamiento mediante la introducción de un contenido político específico en los planes de estudio. Ya se llame formación cívica, adoctrinamiento o, más crudamente, lavado de cerebro, el objetivo del sistema educativo en todas las sociedades es producir en la juventud actitudes y tendencias que soporten a la sociedad en la que viven (51). Las sociedades difieren grandemente según que la manipulación política de los planes de estudio sea más o menos consciente y explícita y según también el contenido real de dichos planes (52).

Los resultados de los poquísimos estudios empíricos sistemáticos llevados a cabo sobre los efectos de una socialización política manifiesta en las escuelas de los países

(49) Anderson: «Reactions to a Conference», pág. 6.

(50) Op. cit., pág. 373.

(51) Bereday y Stretch: op. cit., pág. 9.

(52) Charles Merriam: op. cit. Ver también Zbigniew Brzezinski y Samuel P. Huntington: «Political Power, USA-USSR», Nueva York, The Viking Press, 1963, págs. 76-89.

desarrollados no son convincentes. Almond y Verba han observado que la enseñanza explícita de la política puede elevar el sentido de la competencia política del individuo, pero que ello depende en gran medida del contenido y ambiente político general de la enseñanza. Señalan, por ejemplo, que la «cultura cívica», la cultura política a que más se aproximan Estados Unidos y Gran Bretaña es sólo en un aspecto mínimo producto de la formación explícita de las escuelas. En Gran Bretaña hay muy poca, de haber alguna, socialización política en comparación con la formación cívica de las escuelas americanas (53). Asimismo, un estudio comparado reciente de la educación moral y del carácter en diversos países occidentales indica que esta índole de adoctrinamiento no ha tenido ningún efecto perceptible (54). Así, pues, hasta aquí nuestros conocimientos al respecto únicamente nos permiten decir que el impacto de una manifiesta socialización en las escuelas es muy variable, dependiendo no sólo del contenido, sino también del particular contexto y de la fuerza de las experiencias e insuficiencias positivas o negativas en el ambiente en que esté enclavada la escuela (55). El hecho de que en los países en vías de desarrollo, corresponda a las escuelas un papel supuestamente más importante en la socialización política, puede proporcionarnos una clara imagen de las posibilidades y limitaciones de la naturaleza del plan de estudios.

La afirmación de Almond y Verba de que la escuela tiene potencialmente más influencia que la familia u otros agentes por ser su autoridad explícita y formal, y, por tanto, más afín a la forma política (56), hace surgir inmediatamente

(53) Op. cit., págs. 361-363 y 498-499.

(54) Anderson: «Reactions to a Conference», pág. 5.

(55) Los efectos fortuitos del contenido de un plan de estudios no explícitamente político pueden ser importantes y también imprevisibles. En la conferencia de Lake Arrowhead diversos participantes señalaron la importancia de la educación liberal para el desarrollo, dado que «a las personas educadas liberalmente se las puede preparar y 'repreparar' con mayor flexibilidad, rapidez y seguridad» (Kenneth I. Rothman: «Report of Lake Arrowhead Conference on Education and Political Development», mimeografiado, págs. 21-22).

(56) En una comunicación privada afirma Philip Foster que los especialistas en educación comparada no se sentirían inclinados a aceptar esta teoría, ya que la escuela carece del afecto que rodea al aprendizaje en la familia. Según él, el contexto emocional en que se desarrolla la enseñanza es probablemente mucho más importante que el que el sistema sea explícito y formal.

esta pregunta: ¿Cuáles son los diversos efectos de los diferentes tipos de sistemas de autoridad escolares? Un estudio sobre los efectos de los «ambientes colectivos» democráticos y autoritarios indica que el liderazgo democrático provoca actitudes más consonantes con los valores democráticos (57). Los resultados de los estudios de Almond y Verba que se refieren esencialmente a los efectos latentes de experiencias de participación en la escuela son, sin embargo, inconcluyentes (58). En una palabra: necesitamos una serie mucho mayor de datos comparativos antes de poder siquiera generalizar acerca de las consecuencias de orden político de los sistemas de autoridad escolares.

No obstante, independientemente del tipo de sistema autoritario, la cultura de la escuela produce por sí misma efectos que pueden contribuir significativamente a una socialización política latente o análoga al menos en dos aspectos: la orientación hacia el rendimiento y el elitismo. Además, dichos efectos son muy acusados en los países en desarrollo, donde «las lecciones escolares son formales, abstractas y estrictamente cognitivas. Ciertamente, contribuyen a dar a los alumnos un sentido de rendimiento representado por el dominio de las lecciones, demostrando además cómo llevar a cabo actividades en las que hay claras y objetivas normas para el éxito o el fracaso...

»El simple hecho de ser un grupo pionero o privilegiado en las escuelas centrará la atención de los alumnos en las ventajas del esfuerzo y el rendimiento... Este puede ser uno de los principales factores que contribuyen a intensificar el esfuerzo en pro de la formación de una élite y que contribuyen, asimismo, al desarrollo de puntos de vista

(57) R. Lippitt: «An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres», University of Iowa Studies in Child Welfare, vol. 16, núm. 3, 1940. Cfr. Leonore Boehm: «The Development of Independence: A Comparative Study», Child Development, vol. XXVII (marzo 1957), páginas 85-92; W. Haythorn y otros: «The Effects of Varying Conditions of Authoritarian and Equalitarian Leaders and Followers», Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 53 (1956), págs. 210-219; David Easton y Robert D. Hess: «Youth and the Political System», en Lipset y Lowenthal (eds.): op. cit., páginas 226-251.

(58) Op. cit., págs. 355-373. «En el mejor de los casos... hay cierta conexión. Pero el grado de esta conexión, bajo qué circunstancias es más o menos estrecha y el proceso por el que se produce la conexión son cuestiones que aún no tienen respuesta» (pág. 361).

ampliamente compartidos entre las élites» (59). En este aspecto, las escuelas tienden a reforzar el criterio predominante entre los miembros de la clase educada de que ellos poseen un derecho «natural» a gobernar.

Un segundo aspecto de la cultura escolar, de una importancia que puede ser trascendente, se refiere al grado de aislamiento de la escuela respecto de otras influencias. Numerosas fuentes aportan una serie impresionante de pruebas en el sentido de que los efectos de la educación sobre la formación y el cambio de actitud son más intensos cuando la escuela está separada del medio que la rodea (60). En los países en vías de desarrollo la mayoría de las instituciones educativas formales tienden a un mayor aislamiento de otras colectividades o instituciones que en los países desarrollados. Esta separación obedece a varios factores: la tendencia intrínseca de las instituciones educativas de tipo occidental a crear un medio subcultural especial, el hecho de que la mayoría de las instituciones de enseñanza media y superior funcionan en régimen de internado, por lo que suelen estar físicamente separadas del ambiente familiar de casi todos los estudiantes, y la enorme separación existente en muchos casos entre la cultura indígena tradicional y aquella de que la escuela es portadora. Este aislamiento característico refuerza probablemente el poder de las escuelas como agentes socializantes políticos. Desde el punto de vista de más amplios intereses sociales, sin embargo, lo que pueda ganarse por la socialización más concentrada —y, por tanto, más efectiva— de la minoría educada puede perderse al hacerse más profunda la separación entre la élite y la masa.

(59) Anderson: «Reactions to a Conference», págs. 5, 23.

(60) Stember: *op. cit.*, pág. 180; Theodore Newcomb: «Personality and Social Change», Nueva York, Dryden, 1943; Sanford M. Dornbusch: «The Military Academy as an Assimilating Institution», *Social Forces*, vol. XXXIII (mayo 1955), páginas 316-321; Le Vine: *op. cit.*, págs. 301-302.

Educación y reclutamiento político

Todo estudio sobre la relación entre la educación y el reclutamiento de élites políticas en una sociedad determinada inevitablemente gira alrededor de su sistema de estratificación social y del grado de movilidad ascendente que ofrece el sistema. La teoría contemporánea de estratificación establece: 1) que las oportunidades en la vida de un individuo para lograr el «status» de élite política, son mucho más numerosas si pertenece, o puede elevarse, a los niveles más altos del sistema de estratificación; 2) en las sociedades modernas orientadas hacia el rendimiento, la educación tiende a ser el principal determinante de la movilidad social, ya que sólo ella conduce a un más alto rendimiento profesional y, por consiguiente, a mayores ingresos; 3) que la educación es, por tanto, la base principal, sino la única, de la movilidad política hacia el «status» de élite. Este resumen hecho a «grosso modo», tan exagerado sin duda que los teóricos de la estratificación lo rechazarían, lo exponemos aquí en términos rotundos y simplistas para dramatizar la tendencia hacia la idea reduccionista respecto al impacto de la educación en la relación sociedad-política a través del sistema de estratificación (61). Es precisamente en las áreas en desarrollo donde esta tendencia es más pronunclada, y no sin razón. Se «supone» que una sociedad en vías de modernización tiene que estar totalmente entregada a las ideas de rendimiento y que, por tanto, ha de dar un gran valor a la educación. Tal

(61) Aunque exagerada, esta formulación refleja verdaderamente la suposición, ampliamente compartida, «de que en las sociedades complejas la movilidad vertical va estrechamente unida a la educación formal, lo cual, según indica V. Arnold Anderson, es un postulado básico de las teorías relativas a la educación, así como de las referentes a la movilidad. Ver su artículo «A Skeptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education», *American Journal of Sociology*, vol. LXVI (mayo 1961), págs. 560-569. Al examinar datos de Inglaterra, Suecia y Estados Unidos descubrió que otras circunstancias ajenas a la educación formal desempeñaban un papel importante en la movilidad. Esta conclusión relativa a los determinantes de la movilidad en el pasado en las sociedades complejas, no invalida la teoría de que la educación será cada vez más el principal determinante de un «status» elevado en una sociedad tecnológica. Cfr. Seymour Martin Lipset: «Research Problems in the Comparative Analysis of Mobility and Development», *International Social Science Journal*, vol. XVI (1964), págs. 35-48; Wilbert E. Moore: «Social Change», Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1963, págs. 82-84; T. H. Marshall: op. cit., páginas 65-199, y Lloyd Fallers: op. cit., págs. 190-194, 206.

como hemos señalado, el hecho de que el liderazgo político anterior a la independencia estuviera en manos de una destacada minoría educada, dio motivos para que se creyera en la existencia de una estrecha relación entre educación, movilidad ascendente y «status» de élite política. El apoyo más sólido de esta suposición, sin embargo, se deriva del hecho de que en la mayoría de los países en desarrollo, existe una conjugada adaptación entre educación y movilidad profesional. Tal hecho obedece a la debilidad del sector privado, a que la mayoría de las oportunidades de trabajo asalariado estén al servicio del gobierno y a que el reclutamiento para dicho servicio ponga de relieve las cualificaciones educativas. Esto se expone con todo realismo en un reciente estudio de Philip Foster, quien concluye que «la asociación entre las limitadas oportunidades de empleo en el moderno sector de la economía, el que estas oportunidades estén principalmente en manos de los organismos gubernamentales, junto con la falta de mecanismos de movilización subsidiarios, hace que la posesión de educación formal ofrezca muchas más ventajas que en las típicas economías occidentales en las primeras fases de su desarrollo económico» (62). Aunque lo expuesto sirva de fundamento al supuesto de la existencia de una estrecha relación empírica entre educación y movilidad profesional, deja sin resolver el punto de si un alto «status» profesional conduce necesariamente al poder político.

No nos detendremos ahora en las muchas e interesantes facetas de esta cuestión. No obstante, hay cuatro problemas planteados por el estudio expuesto que al parecer pueden aplicarse de forma casi general a la mayoría de las nuevas naciones: 1) el antiintelectualismo después de la independencia; 2) la tensión entre las élites políticas ya en funciones y los nuevos mandos intermedios técnicos y burocráticos; 3) la restringida movilidad política de los aspirantes de la segunda generación; 4) el potencial anómico, en desempleo, de los que interrumpen sus estudios. Todos éstos son problemas de no poca importancia en la

[62] Philip J. Foster: «Secondary Schooling and Social Mobility in a West African Nation», *Sociology of Education*, vol. 37 (invierno 1963), pág. 153.

relación entre educación y desarrollo político. Y evidentemente son problemas relacionados, esto es, un titulado superior puede ser un aspirante de la segunda generación frustrado, desestimado por los políticos. No obstante, los problemas son analíticamente separables. Cada uno representa una dimensión analítica diferente de la profunda y desconcertada paradoja creada por la coexistencia de una valoración alta y baja de la educación, por la escasez y al propio tiempo el exceso de una fuerza de trabajo de alto nivel de educación. Debemos agradecer a Shils y a Lipset su estudio del primer problema, sucintamente resumido en la audaz afirmación de Lipset de que «el liderazgo de los intelectuales en los Estados nuevos no sobrevive a la primera generación revolucionaria» (63). Esta aseveración dramatiza una importante verdad; pero a menos que se especifique, puede dar una impresión errónea. La verdad es que los intelectuales (es decir, todos aquellos que poseen una educación moderna avanzada) —los ideólogos y las figuras políticas que encabezaron la lucha por la independencia— son rechazados «como un importante estrato político que ejerza influencia como 'clase'» (64). La errónea impresión que podría dejar la generalización es la de que los «educados», como categoría demográfica, han sido desplazados en la estructura del poder por los «ineducados» o incluso por los menos educados, lo cual sólo en parte es verdad. El hecho es, desde luego, que los educados están atrincherados en la burocracia, según afirma también Lipset, y que en la mayoría de las sociedades en desarrollo la burocracia sigue predominando abrumadoramente. Pero han sucedido dos cosas. Una es que el supuesto monopolio original y la primacía y notoriedad «de facto» de la minoría

(63) Seymour Martin Lipset: «The First New Nation: The United States in Historical and Comparative Perspective», Nueva York, Basic Books, Inc., 1963, páginas 72-73. Las ideas de Edward Shils sobre este fenómeno han sido expresadas en numerosos artículos relativos al dilema de los intelectuales en las áreas en vías de desarrollo, incluyendo, sobre todo, «The Intellectuals and the Powers: Some Perspectives for Comparative Analysis», *Comparative Studies in Society and History*, vol. I (octubre 1958), págs. 5-22; «Influence and Withdrawal, The Intellectuals in Indian Political Development», en Dwaine Marvick (ed.): «Political Decision-Makers», Nueva York, Free Press of Glencoe, 1961, páginas 29-56, y su artículo en este libro.

(64) «The First New Nation», pág. 73.

educada en el mundo político han sido sustancialmente reducidos, porque el poder político ha gravitado en muchos casos hacia personas de grado cultural inferior que están al frente de las jerarquías del poder local. En este sentido muchos de los nuevos Estados han entrado en su propia «era jacksoniana». La segunda evolución, aquella en que los poseedores «educados» de cargos burocráticos se sienten cada vez más amenazados por una generación más joven y culta, es más sutil, pero igualmente significativa. Aunque su propio «status» de élite ha sido racionalizado de acuerdo con su educación, manifiestan, paradójicamente, una forma de antiintelectualismo: «... aquellos que han dispuesto de formas modernas de conocimiento a menudo son, precisamente, los que se muestran más deseosos de obstruir la difusión continuada de los efectos de dicho conocimiento, necesitan desesperadamente aferrarse a lo que tienen y evitar todo riesgo» (65). En el fondo de todos estos cambios hay desconfianza, temor o envidia de los más «cultos». Así, pues, la educación viene a tener una evaluación ambivalente: no es que se la desestime, es que se la teme.

El segundo problema, estrechamente relacionado, se refiere al nacimiento de nuevas élites burocráticas y técnicas, cada vez más enfrentadas con las élites políticas. Señala Foltz que si en los nuevos Estados se da la máxima prioridad a una rápida modernización, ello exige y engendra a la vez nuevas élites directivas y técnicas —productos de una avanzada preparación profesional y técnica— destinadas, por la progresiva burocratización de la sociedad, a ser cada vez más poderosos, influyentes e incluso competidoras del liderazgo político existente (66). Este desdoblamiento tiende a ser muy pronunciado en las sociedades estáticas. En los países del bloque oriental, la relación entre élites burocráticas y políticas ha sido una fuente de tensión, aunque

(65) Lucian W. Pye: «Politics, Personality and Nation Building: Burma's Search for Identity», New Haven, Yale University Press, 1962, pág. 220.

(66) William J. Foltz: «Building the Newest Nations: Short-Run Strategies and Long-Run Problems», en Karl W. Deutsch y William J. Foltz (eds.): «Nation-building», Nueva York, Atherton Press, 1963, pág. 124. Ver también James S. Coleman y Carl G. Rosberg, Jr. (eds.): «Political Parties and National Integration in Tropical Africa», Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1964, págs. 674-679.

hasta ahora los líderes de partido han conseguido establecer una relación más de fusión que de aislamiento. En los países en desarrollo donde los miembros de las élites burocráticas y sociales de partido se reclutan en diferentes estratos sociales es fácil que impere una relación de aislamiento y disfunción política, tal como existe en Ghana.

El tercer problema —la restringida movilidad de los aspirantes de la segunda generación— surge en aquellos casos en que no ha tenido lugar un rápido desarrollo. Mejor dicho, los canales para una movilidad ascendente social y política han sido drásticamente restringidos como consecuencia de la apropiación de las estructuras políticas y burocráticas por los grupos ya establecidos. La tendencia burocrática-autoritaria que de forma progresiva ha ido reduciendo la política competitiva como vehículo de la movilidad política ha agravado aún más la situación. La frustración de las élites aspirantes de la segunda y tercera generaciones es particularmente aguda, dado que el alto índice de movilidad ascendente de la generación anterior había hecho germinar esperanzas desorbitadas. Muchos de los aspirantes empezaron su educación cuando ésta era aún el determinante principal —y, desde luego, el más visible— de un alto «status» político, y al finalizar los estudios se encontraron con que sus oportunidades de ascenso político se habían restringido drásticamente. Esta peculiar devaluación de la educación, sumada a la constante reducción de las oportunidades de logro de un alto «status», ha acrecentado indudablemente las tensiones generacionales entre colocados y aspirantes.

El cuarto problema, el desempleo de los que abandonan los estudios, no es, esencialmente, más que la prolongación del fenómeno antes indicado hacia el estrato de la masa popular. Sin embargo, analíticamente presenta un aspecto distinto, ya que es significativo que el problema se haya creado con la introducción de la educación primaria masiva, principalmente por razones políticas. Tanto si las razones para la introducción de la educación primaria a gran escala obedecen a las ideas populistas de la élite como una genuina demanda masiva de una mayor oportunidad educativa,

se ha producido un gran desequilibrio entre la enorme expansión del sistema educativo y el crecimiento comparativamente limitado de la economía y de la estructura profesional. El resultado, hoy día corriente, es un crecimiento inmenso y casi incontrolable del número de esta categoría de individuos en desempleo y subempleo, cuya orientación política hacia la forma de gobierno está marcada por el descontento y la alienación y cuya forma de comportamiento es básicamente anómica. En realidad, se trata de una categoría muy semejante a la de las «masas» urbanas subempleadas del agitado período de preindependencia, que ayudaron a catapultar hasta el poder a las actuales élites gobernantes. Por ironías de la vida, estas últimas se enfrentan ahora a la «progenie» de su propia agitación populista.

Educación e integración política

El papel integrador de la educación en la construcción de un país y en el desarrollo político es más o menos evidente. Si la socialización política en la comunidad nacional ha sido y es efectiva, y si los procesos de reclutamiento para los cargos burocráticos y políticos han sido regularizados y legitimados, es razonable suponer que la sociedad en cuestión está eficazmente integrada (67). Nos ocuparemos aquí únicamente de los dos aspectos principales en que el desarrollo cultural puede ser un mal integrador en el proceso de modernización: 1) puede perpetuar la separación élite-masa, fenómeno considerado como la más saliente característica de la estructura social de la mayoría, aunque no de todos, los países en desarrollo (68), y 2) puede con-

(67) El concepto de integración es más bien amorfo. Debemos distinguir al menos dos dimensiones: la dimensión vertical, que se refiere a la cuestión de rellenar la brecha élite-masa y al desarrollo de un proceso político «integrado», y la dimensión horizontal, que se ocupa de la fusión de comunidades políticas previamente separadas, para crear así un sistema político más comprensivo. Ver James S. Coleman y Carl G. Rosberg: op. cit., págs. 8-9.

(68) Acertadamente observa Phillip Foster que la brecha élite-masa en los nuevos estados de África puede ser exagerada, sobre todo si la comparamos con otras regiones coloniales anteriores o con la Europa del siglo XVIII. Hay lazos y relaciones permanentes muy significativos y que suavizan lo que de otro modo podría ser una seria discontinuidad. Op. cit., pág. 152. Sobre la

solidar y hasta intensificar las divisiones entre los diferentes grupos étnicos, regionales y locales con los que los constructores de naciones, en parte a través de la educación, deben forjar un más amplio sentido de la identidad nacional. A la larga, serán la educación y los cambios por ella estimulados los que salven o reduzcan estas brechas; en las fases iniciales y a corto plazo (que, nos recuerda Philip Foster, representan de hecho un largo tiempo) (69) la educación puede obrar en contra de la unificación política.

En la mayoría de los casos, la educación no crea estas dos dimensiones de discontinuidad, lo que hace es conservarlas o exacerbarlas. Hay dos explicaciones para que así sea. Una es el hecho empírico de que los individuos, regiones o grupos que ya han alcanzado un mayor desarrollo tienen una ventaja implícita sobre los menos desarrollados: «Es lamentable que tan pronto como en un sector de la sociedad se inicia el proceso de desarrollo tiendan a aumentar las desigualdades en el seno de dicha sociedad... Comercio, mano de obra y empresas propenden a trasladarse a las regiones más avanzadas, empobreciendo así aún más a las zonas pobres. (Además), ...al igual que las diferencias entre unas y otras localidades se hacen más pronunciadas, otro tanto ocurre con la brecha que separa a los hombres ricos, poderosos y cultos de los pobres, impotentes y analfabetos» (70). La educación, especialmente, tiende a consolidar esta propensión, de por sí arraigada, entre las desigualdades preexistentes. Esta propensión no se debe necesariamente al esfuerzo de un maquiavelismo

separación élite-masa, ver Edward Shils: «Political Development in the New States», La Haya, Mouton y Co., 1962, y Leonard Binder: «National Integration and Political Development», American Political Science Review, vol. LVIII (septiembre 1964), págs. 622-631.

(69) Philip J. Foster: «Ethnicity and the Schools in Ghana», Comparative Education Review, vol. VI (octubre 1962), pág. 128. El efecto de la educación sobre la integración está, asimismo, en función del emplazamiento físico de los centros educativos. La centralidad de las instituciones de educación superior y su concentración en una capital «nacional» real o presunta (por ejemplo, Manila, Dakar, etc.) promueve la creación de un estrato elitista de tendencias nacionales e integradoras. La dispersión de los centros de enseñanza, sobre todo de enseñanza media y superior, puede favorecer la etnicidad y las limitaciones regionales. Sobre sistemas proyectados para combatir el pluralismo étnico, ver McKim Marriott: «Cultural Policy in the New States», en Geertz: op. cit., págs. 27-56.

(70) Adam Curle: «The Role of Education in Developing Societies», Accra, Ghana, University Press, 1961, págs. 7-8.

por parte de los más desarrollados para permanecer «en la cumbre», aunque tal deseo sea probablemente un fenómeno universal, más bien refleja el efecto de lo que podríamos llamar ley de la ventaja (o desventaja) del desarrollo desigual. En todas partes, los hijos de las personas de alta clase social tienen mayor acceso a la educación superior, las zonas mejor dotadas por la naturaleza o poseedoras de un mayor desarrollo potencial tienden en todo el mundo a atraer la inversión, pública y privada, con mucha mayor facilidad, y los grupos demográficos cuyos miembros ya poseen más pericia, aptitudes y educación, en todos los países poseen ventajas preferentes en el curso del desarrollo. El proceso de un desarrollo desigual tiende a continuar de acuerdo con su propia lógica y dinámica, a menos que se interpongan influencias contrarias, tales como sistemas políticos igualitarios, que hagan posible un acceso igual a la educación o que especialmente dediquen fondos no sólo para garantizar la igualdad regional, sino también para elevar el nivel de las zonas más deprimidas.

Existe una segunda explicación de esta ventaja desigual en favor de las regiones geográficas o los grupos demográficos ya más desarrollados. Esto nos lleva de nuevo a la médula del dilema igualdad-capacidad. La capacidad del gobierno para implantar y sostener un plan de desarrollo social y económico aumenta grandemente a corto plazo si puede concentrar sus recursos simultáneamente en los «centros de fuerza» humanos y físicos. La desigualdad en dicho plazo maximiza la capacidad, ya sea en favor de una élite como contraposición a una expansión educacional de la masa que proporcione mano de obra altamente cualificada, de un reclutamiento privilegiado entre zonas o grupos poseedores de los conocimientos requeridos o de una provisión preferente de fondos para la obtención de una más rápida y sustancial rentabilidad. Por otra parte, un esfuerzo prematuro y excesivo para imponer o llevar a cabo la igualdad puede dispersar unos recursos escasos hasta el punto de debilitar gravemente la capacidad del sistema.

Se da el hecho irónico de que los gobiernos de las sociedades más desarrolladas sufran la presión populista para

ensanchar la base educativa y lograr un rápido desarrollo económico. Como quiera que sea, ambas dimensiones de discontinuidad (la brecha élite-masa y las divisiones intranacionales étnicas y regionales) resultan significativamente afectadas tanto si las supremas decisiones políticas dan preferencia a la igualdad como a la capacidad.

LA EDUCACION: ¿UN OBSTACULO PARA EL DESARROLLO?

Anotaciones sobre las funciones políticas de la educación en Asia y Africa

THEODOR HANF, KARL AMMANN, PATRICK V. DIAS,
MICHAEL FREMERY y HERIBERT WEILAND *

En los últimos años se ha alzado un número creciente de voces poniendo en tela de juicio la convicción optimista de la década de los sesenta respecto a los efectos positivos de la educación formal sobre el desarrollo político y socio-económico. En este trabajo intentaremos resumir sus críticas, reforzarlas basándonos en nuestra investigación empírica (1) y dejar sentados los cimientos de la siguiente tesis general: «La educación formal en Africa y Asia, en su forma presente, tiende a impedir el crecimiento económico y a promover la inestabilidad política; en suma, la educación es hoy en Africa y Asia un obstáculo para el desarrollo.»

Ante todo, expondremos brevemente algunos de los hechos que justifican una afirmación generalizada para todos los países afroasiáticos. Un fenómeno elemental compartido por la mayoría de ellos, y que les distingue claramente de los demás, es su reciente pasado colonial, que ha dejado huella en sus sistemas políticos y educativos.

* Traducción del artículo publicado en la «Comparative Education Review», volumen 19/1, febrero 1975, págs. 68-87.

(1) Véase Theodor Hanf: «Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika», Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21, 13 (1969) (número especial, «Entwicklungssoziologie»), págs. 276-327; Theodor Hanf, Patrick V. Dias, Wolfgang Mann y Jürgen H. Wolff: «Education et développement au Rwanda - Problèmes, apories et perspectives», Munich, Weltforum Verlag, 1974 (vol. 7 de «Materialien zur Entwicklung und Politik»); Patrick V. Dias, Heribert Weiland, Wolfgang Küper: «Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika», vol. I: «Theoretisch-methodischer Ansatz»; vol. II: «Tansania»; vol. III: «Gabun», Friburgo, Arnold-Bergstraesser-Institut, 1971, ciclostil; Michael Fremerey: «Student und Politik in Indonesien: Die Struktur und Rolle der Studentenorganisationen», en Manfred Turlach (ed.): «Gesellschaft und Politik in Süd- und Südostasien», Bonn-Bad Godesberg, Verlag Neue Gesellschaft, 1972, págs. 107-119.

Por regla general, fueron los gobernantes coloniales quienes introdujeron la educación moderna, de estilo occidental. En los escasos estados africanos y asiáticos que conservaron su independencia, ese mismo tipo de educación surgió como consecuencia de la penetración económica europea. Por tanto, nos hallamos ante una institución que «no» tuvo su origen en las sociedades locales.

Evidentemente, los orígenes colonialistas de los sistemas educativos afroasiáticos produjeron también considerables diferencias. Serían distintos, por ejemplo, según que el colonizador quisiera fomentar las estructuras políticas autóctonas o, por el contrario, impedir su desarrollo. Al propio tiempo, la participación de organismos privados produjo resultados totalmente diferentes de los puramente gubernamentales. Otras diferencias se derivan de la heterogeneidad de las situaciones económicas en los territorios afroasiáticos. En términos generales, las zonas ricas estaban en mejores condiciones que las pobres en cuanto a educación. Otro factor de disparidad es la existencia de un sistema de educación formal tradicional, no europeo, y el grado de su integración en el sistema educativo moderno.

A pesar de tales diferencias, los sistemas educativos afroasiáticos presentan semejanzas bastante acentuadas en sus funciones sociales centrales, a saber: «socialización» y «distribución». En lo que respecta a la socialización intencional y planificada, apenas hay diferencias: las estructuras y los contenidos educativos son abrumadoramente «europeos», y con frecuencia es una lengua europea el medio de instrucción predominante, cuando no el único. Los objetivos educativos se orientan hacia la recepción de ideas occidentales y la adquisición de conocimientos y destrezas considerados pertinentes en las sociedades occidentales. También se pueden observar semejanzas en los procesos de aprendizaje no planificados de los sistemas educativos afroasiáticos. Siendo como son instituciones nuevas, ajenas a la cultura local, están más apartadas de otras instituciones sociales que sus equivalentes en los países occidentales. Ello es particularmente cierto en las escuelas secundarias y las universidades, que son en su mayoría, y en

Africa casi exclusivamente, instituciones en régimen de internado.

Este aislamiento intelectual y físico de las instituciones educativas respecto de la sociedad contribuye poderosamente a la aparición de una subcultura educativa específica con un elevado potencial para la socialización. Tal subcultura promueve un tipo particular de orientación del rendimiento; el rendimiento académico está formalizado y esquematizado en muy alto grado, poniendo más énfasis en la imitación que en la creatividad. Puesto que la educación formal es de hecho el primer agente socializador para el sector no tradicional de la sociedad, los estudiantes tienden a contemplar el sector «moderno» como un sistema en el cual es el comportamiento imitativo y adaptado el que conduce al éxito. Y puesto que el éxito en los exámenes y la adquisición de títulos y diplomas son requisitos previos para el acceso a la Administración civil o a la vida profesional, se reduce el valor de la educación para la obtención de actitudes y conocimientos prácticos e innovadores.

Los sistemas educativos afroasiáticos son también muy similares en sus «funciones distributivas». En los países muy industrializados está sufriendo un rápido declive la importancia de la educación en la distribución de las posiciones económicas y de «status» (2). En los países en vías de desarrollo de Africa y Asia, sin embargo, la educación es el mecanismo regular más importante para cubrir los altos cargos, especialmente en la administración y las empresas. Más aún: en muchos países es el único camino que aparta de la vida a nivel de subsistencia. El acceso a ella, por tanto, determina las oportunidades fundamentales para la vida, al tiempo que el éxito en la educación formal determina el éxito en la propia carrera, ya que en muchos estados afroasiáticos el gobierno sigue siendo el empresario más importante.

Volvamos a la tesis de que la educación formal afroasiática impide el crecimiento económico y promueve la ines-

(2) En este aspecto, véase el artículo de Richard M. Merelman: «Social Stratification and Political Sozialization in Mature Industrial Societies», *Comparative Education Review* (febrero 1975), págs. 13 y sigs.

tabilidad política. Más adelante la desarrollaremos, explicando para empezar cómo se ha sobrevalorado la educación en los aspectos económico y político. A continuación examinaremos críticamente el papel de los grupos de interés y las ideologías que determinan las situaciones actuales en la política de la educación. Tras ello irá una descripción del círculo vicioso de la educación convencional y del subdesarrollo. Como conclusión, expondremos las maneras posibles de romperlo.

Supervaloración económica de la educación

Muchos políticos afroasiáticos y miembros responsables de los organismos bilaterales o multilaterales de ayuda a la educación sobrevaloran en gran medida la importancia de la educación formal en el desarrollo económico. Ello obedece ampliamente a dos defectos de información: primero, el conocimiento de los políticos responsables carece de percepción científica del nexo educación-economía en las sociedades preindustriales; segundo, la actitud de la población respecto a los beneficios de la educación viene determinada por experiencias anticuadas.

La visión que tienen los políticos de la educación nace de la creencia de que la inversión en ella es una inversión óptima para un rápido crecimiento económico (3). Tal creencia se basa en la elevada correlación entre los niveles de educación y de crecimiento económico observado en los países muy industrializados, y a menudo se reduce a la fórmula de que el acceso general a la enseñanza es el «sine qua non» del crecimiento económico. Sin embargo, una ojeada a la historia social europea debería aconsejar precaución: la revolución industrial se produjo entre una población en gran parte analfabeta (4); la educación para todos fue resultado, y no requisito previo, del crecimiento económico. Más aún: la inversión en educación

(3) Ver M. Blaug: «Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography», Londres, Pergamon Press, 1966.

(4) Carlo M. Cipolla: «Literacy and Development in the West», Harmondsworth, Penguin Books, 1969.

sólo es rentable en ciertas condiciones (5), siendo la principal un equilibrio entre la mano de obra, que incluye la educación, y el capital. Ambos factores se complementan mutuamente, y si la inversión se centra sólo en uno, no dará ningún rendimiento e incluso puede producir pérdidas (6).

Si las inversiones importantes en la educación no van acompañadas de inversiones complementarias en el capital, la educación no rendirá beneficio alguno, y se habrán restado esas inversiones a otras posibilidades alternativas más provechosas. En otras palabras: no se ha de contemplar necesariamente la educación como una inversión productiva, aunque se cumpla la condición de la inversión complementaria. Solamente es así cuando se forma a la mano de obra en potencia, de manera tal que se puedan aplicar y se apliquen productivamente las destrezas adquiridas. En cualquier caso, las inversiones en la educación tienen las mayores probabilidades de ser rentables cuando se producen en las condiciones existentes en los sistemas económicos muy desarrollados, es decir, ausencia de un sector de subsistencia, una estructura ocupacional diferenciada y un mercado de trabajo eficaz. Cuanto más pobre es un país, mayor es el riesgo de pérdida de las inversiones en el sector educativo.

Ese peligro existe en muchos estados afroasiáticos. Es

(5) Cfr. Bert F. Hoselitz: «Investment in Education and Its Political Impact», en J. S. Coleman (ed.): «Education and Political Development», Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1965, pág. 543; C. Arnold Anderson: «The Modernization of Education», en M. Welner (ed.): «Modernization», Nueva York, Basic Books, 1966, págs. 73 y sigs; Ídem, «The Social Context of Educational Planning», París, UNESCO, 1967; S. N. Eisenstadt: «Education and Political Development», en D. C. Piper y T. Cole (eds.): «Post-Primary Education and Political and Economic Development», págs. 27-48.

(6) Ver M. J. Bowman y C. A. Anderson: «Concerning the Role of Education in Development», en C. Geertz (ed.): «Old Societies and New States», Nueva York, Free Press, 1963, págs. 247-279; C. A. Anderson: «Economic Development and Post-Primary Education», en D. C. Piper y T. Cole (eds.): «Post-Primary Education and Political and Economic Development», págs. 3-26; A. Curle: «Education, Politics and Development», *Comparative Education Review*, 7, 3 (1964), páginas 108-138; Th. Balogh: «The Economics of Education Planning: Sense and Nonsense», *Comparative Education*, 1 (1964), págs. 5-17; Th. Balogh: «The Economics of Poverty», Nueva York, Macmillan, 1966, págs. 87-107; D. McClelland: «Does Education Accelerate Economic Growth?», *Economic Development and Cultural Change*, 14 (1966), págs. 257-278; W. S. Bennett: «Educational Change and Economic Development», *Sociology of Education*, 40 (1967), págs. 101-114; A. L. Peasle: «Primary School Enrollments and Economic Growth», *Comparative Education Review*, 11, 1 (1967), págs. 57-67; G. Skorov: «Highlights of the Symposium», en «Manpower Aspects of Educational Planning», París, UNESCO, 1968, págs. 15-54.

evidente que en buena parte de ellos el elevadísimo gasto en educación —comparado con la totalidad de los presupuestos estatales— carece en gran medida de beneficio, puesto que no va a la par con unas inversiones en capital.

Aparte los políticos, sin embargo, hay otro grupo muy extenso que también mantiene un concepto erróneo de la importancia económica de la educación. Numerosos estudios muestran que los padres africanos y asiáticos sólo ven en la escuela una cosa: la puerta de acceso a una vida nueva más agradable, más cómoda y más interesante. Como antes sugeríamos, la enseñanza es la vía más importante, y a menudo la única, hacia los sectores modernos de la economía y la sociedad. El hecho de que los primeros graduados de las escuelas modernas alcanzasen elevados puestos administrativos y políticos contribuye a incrementar las expectativas y las esperanzas.

Sólo al cabo de un considerable lapso se da cuenta la población de que el beneficio individual de la educación tiende a reducirse a medida que aumenta la difusión de esta última. Cuando las personas que reciben enseñanza primaria son pocas, ocupan puestos interesantes; cuando ya son muchas, el valor del certificado de estudios primarios decrece sensiblemente (7), e incluso puede darse el desempleo entre sus poseedores. Una vez se ha producido tal situación, todo el problema pasa al nivel inmediatamente superior del sistema educativo: un corto número de titulares de diplomas de escolaridad secundaria tendrán asegurados los beneficios individuales; en cuanto su número aumente, esos beneficios volverán a disminuir si el mercado de trabajo moderno permanece constante o se expande a menor velocidad que el sistema educativo. El mismo proceso se puede repetir a nivel universitario, como lo muestran las experiencias de la India y Filipinas.

En todos los casos y en todos los niveles, sin embargo, el mito de la enseñanza sobrevive largo tiempo después de

(7) Véase M. Blaug, R. Layard y W. Woodhall: «The Causes of Graduate Unemployment in India», Londres, Allen Lane, 1969, págs. 212-250; Martin Carnoy: «Rates of Return to Schooling in Latin America», *Journal of Human Resources* (verano 1967), págs. 367-370.

haber decaído su utilidad real. Y la población, que continúa aferrada a él, presiona constantemente a los gobiernos para que amplíen los sistemas educativos. Cuando la presión política de grandes sectores de la población coincide con una evaluación errónea del beneficio económico de la educación por parte de los políticos y de las personas que establecen las políticas, la educación no puede hacer sino retrasar fuertemente el crecimiento económico.

Supervaloración política de la educación

La creencia de que «quien tiene a los jóvenes tiene el futuro», es parte integrante de la sabiduría convencional de los políticos. De ahí se deriva la convicción de que quien tenga control sobre la educación determinará también los sentimientos y las actitudes de la juventud y los estudiantes. No es sorprendente, pues, que los políticos de África y Asia intenten una y otra vez utilizar la educación para modernizar los sistemas políticos tradicionales o establecer estados modernos. Muchos especialistas en ciencias sociales compartían —y siguen compartiendo— tal optimismo sobre el papel positivo de la educación en la formación de la conciencia nacional y la construcción de la nación. Pero las conclusiones de los estudios que ponen en entredicho tales suposiciones sufren la misma suerte que las conclusiones respecto a las ventajas económicas de la educación: sólo son asimiladas tras un considerable lapso de tiempo, o no lo son en absoluto.

Más adelante utilizaremos los resultados de algunas investigaciones para sugerir que en los países africanos y asiáticos ha sido fuertemente supervalorado el poder de la educación formal para alcanzar objetivos políticos.

Reclutamiento político

No hay duda de que durante la fase de descolonización, la educación formal fue de suma importancia para el reclutamiento y la selección del liderazgo político. Todos los lí-

deres de los nuevos estados independientes procedían de las filas de quienes habían alcanzado los más altos niveles educativos disponibles en sus respectivos países; en todos los casos, estaban mejor preparados que la mayoría de sus compatriotas.

Los primeros gobiernos, particularmente en los sistemas políticos afroasiáticos no tradicionales, justificaban la convicción de que había empezado una era de meritocracia política. Pero el reclutamiento del liderazgo político sobre la base del rendimiento escolar o académico fue tan sólo un fenómeno pasajero, limitado al breve período de la descolonización. Podemos remontarlo a dos factores limitados en el tiempo: primero, la identidad de la administración y el sistema político; segundo, la limitación cuantitativa del sistema educativo.

El hecho de que la administración y el sistema de toma de decisiones políticas fuesen idénticos es típico del gobierno colonial: todas las decisiones políticas eran tomadas por la administración. Pero los criterios educacionales fueron decisivos para el acceso a la administración, y la importancia de los rendimientos educativos formales para el reclutamiento político disminuyó necesariamente a medida que las autoridades con facultades de toma de decisiones políticas se fueron emancipando de la administración y el sistema político se hizo diferenciado.

El crecimiento de la educación contribuyó también a la reducción de su importancia en la selección de los líderes políticos. Si los grupos con calificaciones educacionales eran muy pequeños en muchos países afroasiáticos en el momento de alcanzar la independencia, hoy han crecido considerablemente. Y en modo alguno es casualidad que los países que tenían gran número de intelectuales en época temprana, como Dahomey (8) o Pakistán (9), se

(8) Gran parte del personal administrativo del África Occidental francesa fue reclutado en Dahomey; tras la disolución de la federación en estados soberanos independientes, Dahomey se vio inundado de funcionarios civiles que regresaban y a los que no pudo dar empleo.

(9) Ver K. Siddiqui: «Conflict, Crisis and War in Pakistan», Londres, Macmillan, 1972, pág. X: «En particular creo que los 'pukka sahibs' —la clase que los británicos promovieron para sus propios fines— han traicionado al pueblo como no lo había hecho hasta ahora ninguna clase dominante o gobernante entre los musulmanes.»

hayan contado también entre los primeros en experimentar la inestabilidad política. A la larga, sin embargo, la importancia de la educación para el acceso a las posiciones políticas más elevadas se vio drásticamente reducida por el paso del gobierno a manos de militares. Es oportuno señalar que, en algunos países africanos, los nuevos líderes militares suelen tener poca o ninguna educación formal no militar.

Como conclusión, podemos decir que las condiciones del reclutamiento político han cambiado en muchos países afroasiáticos desde la independencia y que ha disminuido la importancia de la educación formal como criterio.

Socialización política

Intentaremos ahora establecer dos puntos: primero, que la importancia de la socialización política intencional o planificada ha sido sobrevalorada; segundo, que también se ha sobreestimado del mismo modo la importancia de la educación formal en todo el proceso de socialización política.

Los procesos planificados de socialización política, ya se les denomine formación cívica o adoctrinamiento, son el foco del interés de los políticos en la educación. En principio, tales procesos ocuparon también a los especialistas en ciencia política que examinaban la educación. Pero a lo largo de la última década, los estudios sobre la socialización han debilitado considerablemente las suposiciones originales sobre la eficacia de la politización dirigida a través del programa de estudios (10).

Hoy tenemos suficientes pruebas en las sociedades industrializadas para demostrar que los agentes socializadores que preceden a la educación formal tienen un poderoso efecto relativizante sobre el potencial socializador de la escuela y que, sobre todo, los procesos de aprendizaje no planificados tienen con frecuencia más impacto que los

(10) Cfr. el artículo de A. Kenneth Previt «Some Doubts About Political Socialization Research», *Comparative Education Review*, vol. 19, núm. 1 (febrero 1975), págs. 105-114.

planificados. Naturalmente, no podemos estar seguros de que se puedan aplicar esos hallazgos «a priori» a las condiciones afroasiáticas. No obstante, hay ciertas indicaciones significativas en los resultados de las políticas educativas coloniales que sugieren que los procesos de aprendizaje político no intencionales predominan también en las condiciones sociales afroasiáticas.

La finalidad de las políticas educativas de las potencias coloniales, independientemente de las considerables variaciones en cuanto a su elección de medios y de métodos, era crear una lealtad hacia la potencia gobernante. El intento parece haber fracasado; los líderes de los movimientos independentistas se graduaron en escuelas cuyo objetivo era evitar la génesis de tales movimientos. Por regla general, los graduados en las escuelas coloniales veían sus posibilidades de progreso en sus carreras restringidas a los puestos subalternos.

Numerosos movimientos de independencia surgieron en tal situación cuando las aspiraciones de progreso, frustradas por los sistemas coloniales, se transformaron en demandas políticas. Difícilmente podía tener éxito el intento de inculcar lealtad a los jóvenes africanos o asiáticos por medio de la historia, la lengua y la formación política, frente al conflicto entre las oportunidades de avance y las estructuras políticas básicas. Una vez han surgido tales conflictos de intereses, es poco probable que la socialización política intencional en las instituciones educativas, es decir, la enseñanza de ciertos temas y la supresión de otros, pueda evitar los cambios políticos radicales. Un ejemplo clásico es la política educativa fascista en la antigua Somalia italiana, que prohibía explícitamente enseñar a los alumnos africanos la historia del «risorgimento» y la unificación italiana, o las ideas de Garibaldi y Mazzini. Pese a ello, los somalíes educados durante la era fascista formaron la vanguardia del movimiento de independencia. Ejemplo contemporáneo de interés actual son los antiguos territorios ultramarinos portugueses; casi todos los líderes de los movimientos independentistas son «asimilados» que asistieron a las mejores escuelas coloniales.

Son numerosos los signos de la debilidad de la socialización política planificada durante los tiempos coloniales. Pero aún hay que juzgar más cuidadosamente las afirmaciones similares sobre los intentos de los estados afroasiáticos independientes para emprender una socialización política planificada. El lapso relativamente corto que ha transcurrido desde que se iniciaron tales intentos dificulta la evaluación. Sin embargo, las experiencias de Indonesia (11), India (Kerala bajo los comunistas), Sri Lanka (12) y Egipto (13) parece indicar que los intentos masivos para ganar influencia política a través de la educación formal fracasan si las intenciones políticas contradicen los intereses políticos o de carrera de los implicados.

No obstante, en muchos países afroasiáticos son claramente evidentes algunos efectos de la socialización política no planificada, como, por ejemplo, el incremento del activismo estudiantil, que desempeñó un papel político muy importante antes de la independencia. Y poco después de ella hizo revivir en numerosos países una tradición de oposición estudiantil.

Evidentemente, hay cierto número de factores que fomentan la oposición de los estudiantes. Una esfera de vida con un sello intelectualista favorece las actitudes de orientación ideológica. La búsqueda de una «Weltanschauung» tiende a aliviar la inseguridad psicológica resultante del conflicto entre los lazos tradicionales con el mundo de la familia y la cultura heredada por una parte y el medio educativo moderno orientado al rendimiento por otra. La transitoriedad de la vida estudiantil y la consiguiente ausencia de responsabilidades concretas favorecen la articulación de opiniones radicales. También la concentración de estudiantes en un solo lugar, la dificultad para controlarles a causa

(11) Ver Stephen Douglas: «Political Socialization and Student Activism in Indonesia», Chicago, University of Illinois Press, 1970, págs. 63 y slgs.; Roger Paget: «Youth and the Wane of Soekarno's Government», Ann Arbor, University Microfilms, 1972; Cornell University, Ph. D. dissertation, 1970, passim.

(12) Ver J. E. Jayasuriya: «Education in Ceylon Before and After Independence 1939-1968», Columbia, Associated Educational Publisher, 1969, págs. 180-202.

(13) La actual generación de estudiantes egipcios pasó por un sistema educativo dirigido por un Estado de partido único. Pero durante la inquietud estudiantil de 1968, por ejemplo, pidieron la libertad de prensa y la admisión de otros partidos políticos.

de su constante fluctuación y el sistema de comunicación resultante, informal pero intensivo, favorecen la expresión estudiantil de oposición.

En contraste con el período anterior a la independencia, el activismo de los estudiantes está hoy expuesto a una represión mucho más fuerte. Al menos en cierto grado, los gobiernos coloniales tenían que respetar una opinión pública liberal en las metrópolis. Pero los gobiernos independientes, en particular los regímenes militares, no dudan tanto en recurrir a las medidas brutales para aplastar la oposición estudiantil (14). Así, pues, hay que considerar el hecho de que este tipo de activismo se haya vuelto a extender por Asia y Africa como indicio del fracaso de la socialización política intencional y del papel dominante de los procesos de aprendizaje no planificados.

Queda por resolver la cuestión de saber si las escuelas y universidades de Africa y Asia son al menos los agentes socializadores causales más importantes de esos procesos de aprendizaje no planificados. Las condiciones antes mencionadas, favorecedoras del activismo político, parecen apoyar este concepto. Sin embargo, el hecho de que los movimientos estudiantiles dentro del mismo marco institucional abarquen puntos de vista políticos diferentes, e incluso opuestos, y de que muchos estén vinculados a grupos y movimientos exteriores al sistema educativo, hace concebir ciertas dudas sobre tal suposición. Los autores han hallado que en países tan dispares como Filipinas, Indonesia, Líbano y Zaire (15) ciertos factores que preceden o van paralelos al sistema educativo formal, tales como el grupo étnico, el estrato o clase social, la afiliación religiosa o la identificación con determinada religión, están más fuertemente correlacionados con las actitudes políticas que todas las variables educacionales. Según estos estudios,

(14) Particularmente en Zaire (1969-70) y en Sri Lanka (1972). Respecto a Sri Lanka, ver Mervyn de Silva: «Sri Lanka: The End of Welfare Politics», *South Asian Review*, 6 (enero 1973), págs. 91-109.

(15) Ver Theodor Hanf: «Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon», Bielefeld, Bertelsmann Universitätsverlag, 1969, y P. V. Dias, Th. Hanf, F. W. Heimer y H. W. M. Rideout: «Les étudiants universitaires congolais», *Düsseldorf, Bertelsmann Universitätsverlag, 1971; próximamente se publicarán los estudios sobre Indonesia, por M. Fremerey, y sobre Filipinas, por Th. Hanf y K. Schmitt.*

los estudiantes comparten más a menudo sus opiniones políticas con ciertos grupos exteriores a las escuelas que frecuentan que con sus compañeros de estudios. En otros términos: la socialización política en el sistema formal de educación puede modelar acusadamente la forma y la intensidad de la articulación política estudiantil, pero son agentes socializadores que no pertenecen al sistema formal de educación los que modelan, en grado considerablemente superior, el contenido de sus actitudes políticas.

Como conclusión, podemos expresar dos consideraciones que deberían prevenirnos contra una excesiva valoración de la socialización a través de la educación formal en las sociedades afroasiáticas. Primero, que los procesos de aprendizaje no planificados predominan sobre los planificados. Segundo, que la educación formal tiene más probabilidades de influir en la forma de la articulación política que en el contenido de las actitudes políticas y que su capacidad para afectar a las actitudes de los estudiantes es menor que la de otros agentes socializadores.

Integración política

La integración política mediante la educación formal sólo podría ser eficaz si la socialización política hubiese de crear nuevas orientaciones y lealtades y si el reclutamiento político a través de la educación se basase en una igualdad de oportunidades al menos aproximada [16].

Desde luego, la cuestión de la integración política es sumamente importante para la mayoría de los estados afroasiáticos a causa de su heterogeneidad étnica, lingüística y religiosa. Es imposible no observar que la educación formal reproduce, agrava y, en muchos casos, incluso causa la heterogeneidad y la desigualdad existentes. En muchos países afroasiáticos hay un desequilibrio entre regiones y grupos étnicos o religiosos que da como resulta-

[16] Reinhard Bendix. «Nation-Building and Citizenship», Nueva York, John Wiley, 1964; E. Shils: «Political Development in the New States», *Comparative Studies in Society and History*, 2 (1960), págs. 265-292 y 379-411.

do privilegios para unos y discriminación permanente para otros. Tal desequilibrio deriva en parte de las políticas educativas coloniales y en parte de las relaciones de poder precoloniales. Ejemplos notables de esos privilegios educativos desintegradores son Nigeria, Sri Lanka, Indonesia y Filipinas, donde se dan juntos los privilegios étnicos, regionales y confesionales, o Ruanda y Burundi (privilegios étnicos), o Sudán y el Líbano (privilegios regionales o de sectas).

Podemos observar una agravación de las contradicciones sociales entre las zonas rurales y urbanas en Africa y Asia porque, por regla general, las instituciones educativas están concentradas en las ciudades. En algunos países, especialmente aquellos con censos reducidos, las medidas bien intencionadas, como la abolición de las tasas, vienen a incrementar las desigualdades; la población urbana, con más fácil acceso a las escuelas, se beneficia más que la rural.

Mucho menos claro es el papel de la educación formal en la diferenciación de los estratos o clases sociales. En las sociedades tradicionales, altamente estratificadas, la introducción de un sistema de educación moderno puede crear considerables oportunidades de movilidad ascendente entre los grupos menos privilegiados. Es oportuno señalar también que, en muchos países, los grupos marginales muestran un pronunciado entusiasmo por la educación (los parsis en la India, los cristianos en los países musulmanes, los chinos en el sudeste de Asia). Es frecuente, sin embargo, que las élites tradicionales refuercen su posición asegurándose un acceso privilegiado a las escuelas (por ejemplo, los tutsis en Burundi). Por otra parte, en las sociedades menos estratificadas del Africa negra la introducción de la educación moderna suele señalar el comienzo de una desigualdad social, ya que sólo puede absorber una parte de la población en edad escolar.

Algunos estados africanos, como Argelia, Egipto y Tanzania, han realizado serios intentos para reducir los privilegios educativos. Pero, en conjunto, escasea la evidencia de efectos igualadores e integradores de la educación formal,

en tanto que predominan, con mucho, las pruebas de sus posteriores efectos desintegradores.

Parece, pues, que las suposiciones optimistas sobre la contribución de la educación formal a la construcción de las naciones modernas son muy discutibles en lo que respecta a sus funciones en cuanto a reclutamiento político, socialización e integración.

La supuesta lucha de la política educativa: ideologías e intereses de grupo

Inicialmente observábamos que la mayoría de las personas que establecen la política educativa en Africa y Asia persisten en sus suposiciones optimistas respecto a los potenciales económicos y políticos de la educación formal. Y persisten sin tener para nada en cuenta los síntomas de crisis que se pueden advertir en casi todos esos países: los límites de la capacidad financiera de los estados, el creciente desempleo de las personas que terminan sus estudios, junto a la creciente demanda de más educación y el aumento de la oposición de alumnos y estudiantes, a pesar de las contramedidas represivas.

A la vista de todo ello, surge la siguiente pregunta: ¿se puede explicar su continua adhesión a esas nociones por el vacío existente entre los hallazgos científicos y la información que poseen quienes han de establecer las políticas? Añadiremos aquí las siguientes tesis suplementarias: se sigue manteniendo la ideología educativa imperante porque: a) una exposición realista de la crisis de la educación y de sus implicaciones económicas podría suscitar indignación entre grandes sectores de la población, y b) el desarrollo de las ideologías educativas corresponde siempre a los intereses de un grupo relativamente favorecido por la educación.

Examinaremos la primera parte de esta proposición a través de un análisis de los principales puntos de las políticas de la educación en los países afroasiáticos y del clima de controversia que les rodea. La investigación de los

autores de este trabajo y la de sus colegas en una serie de estados asiáticos y africanos, indica los siguientes puntos como generadores del máximo conflicto: 1) los vínculos con los sistemas educativos europeos; 2) el papel de la educación privada; 3) la cuestión del idioma; 4) el acceso privilegiado o desfavorecido a la educación; 5) la educación de masas contra educación de minorías, y 6) la educación como inversión o artículo de consumo.

Empecemos bosquejando brevemente cada uno de estos puntos.

1. Tras el fin del dominio colonial, subsistieron en general estrechos lazos entre el sistema de educación de la metrópoli y el de la antigua colonia. Los cambios en los programas de estudios fueron marginales o inexistentes y las instituciones metropolitanas conservaron su influencia mediante el reconocimiento o no reconocimiento de títulos y diplomas. Si bien la existencia de tales lazos ha servido para mantener los niveles educativos, también ha evitado las adaptaciones fundamentales a las necesidades específicas de las antiguas colonias. Un anticolonialismo emocional y la esperanza, en cierto modo comprensible, de los alumnos de que un programa de estudios nuevo y adaptado significaría exámenes más fáciles, han venido a complicar y a oscurecer el debate respecto a la prioridad del mantenimiento de los niveles internacionales sobre la adaptación.

2. Los políticos africanos o asiáticos comparten ampliamente la opinión de que su estado independiente no se puede permitir el dejar la educación en manos de instituciones privadas o extranjeras que, en el pasado, mantenían estrechos lazos con la potencia colonial. Esta actitud predomina particularmente cuando los gobernantes consideran que la educación es el instrumento de socialización política más eficaz. Y se aceptan las desventajas financieras o cualitativas en aras de esos objetivos políticos. Varios Estados están considerando seriamente la nacionalización de las escuelas privadas, en tanto que Tanzania, Guinea, Congo Brazzaville, Siria y Sri Lanka ya lo han hecho. Además, los jóvenes profesores locales presionan en favor de la nacio-

nalización porque así podrían ocupar los puestos que quedasen vacantes. En algunos Estados, en fin, fue la religión lo que motivó el control estatal: tal ha sido fundamentalmente el caso de Libia, Sudán meridional y Pakistán, donde se nacionalizaron las escuelas misioneras cristianas.

Sin embargo, no deberíamos perder de vista el hecho de que varios Estados sigan una política opuesta: no sólo permiten que se prosiga la existencia de las escuelas privadas, sino que las fomentan. Así sucede particularmente en Filipinas, Líbano, Malasia, India e Indonesia: todos estos países consideran que las instituciones educativas privadas representan una carga financiera menor que las escuelas del gobierno y, por tanto, alivian el presupuesto nacional para la educación. Además, la rápida eliminación de los profesores misioneros podría conducir a un descenso igualmente rápido de los niveles educativos en los países con falta de profesorado local cualificado suficientemente.

3. El problema del idioma es en muchos países el punto central de los conflictos sobre política educativa. Por regla general se trata de decidir la función que se debe asignar a la lengua europea predominante y a las lenguas locales. Los argumentos usuales en favor del uso privilegiado de las lenguas europeas son: a) la necesidad de mantener el contacto cultural con el mundo exterior; b) la necesidad de un instrumento lingüístico común para la integración nacional donde existen numerosas lenguas, y c) la necesidad de utilizar profesores extranjeros no familiarizados con las lenguas locales donde falte profesorado local cualificado.

Los argumentos en contra señalan que el predominio de una lengua extranjera podría dar como resultado una *alienación sociocultural* y que es mucho más difícil aprender a leer en una lengua extranjera que en la propia. En este aspecto, la situación difiere considerablemente en Asia y en Africa. En general, en los países asiáticos se utiliza la lengua materna como medio de instrucción en las escuelas primarias y secundarias, en tanto que en la mayoría de los Estados africanos la abundancia de lenguas locales permite que predomine un idioma extranjero.

4. Como antes señalábamos, la mayoría de los sistemas

de educación africanos no están uniformemente distribuidos, y el acceso suele ir ligado al «status» de ciertos grupos étnicos, religiosos o lingüísticos. Es evidente la carga explosiva de este punto. Se juzga a los políticos en gran medida por el grado en que mantienen e incrementan el acceso a la educación para los grupos que representan.

5. La cuestión de la distribución óptima de los escasos medios financieros para las medidas educativas surge dentro del sistema formal de educación. La principal controversia consiste aquí en saber si se debería buscar la escolarización primaria de todo el censo o si se debería preferir el aumento de las inversiones en la educación continua para la formación de mandos intermedios sociales, económicos y políticos. Los que propugnan la educación masiva alegan que todo el mundo tiene derecho a la educación y que la alfabetización es una condición previa esencial para la integración política. Sus oponentes arguyen que, si bien no se puede negar el derecho universal a la educación, habría que dar prioridad al uso óptimo de los fondos limitados disponibles. Se podría difundir la información política y obtener la integración mucho más eficazmente mediante el uso de la radio o la televisión. Para ellos, la escolarización sólo tiene sentido si contribuye a una mejora del nivel de vida de la población.

Es muy probable que esta controversia prosiga en el futuro próximo. Por un lado, la mayoría de los Estados afroasiáticos no lograrán realizar la escolarización primaria total, y por otro, los políticos responsables se seguirán inclinando hacia la reducción de la creciente presión popular en solicitud de más servicios educativos.

6. Igualmente explosiva es la cuestión, más amplia, de si se ha de considerar la educación como una inversión o como un factor de consumo. Por lo general, los argumentos en favor de lo segundo son de orden moral y político. Sus mantenedores alegan que todo el mundo tiene derecho a la educación y que, para sobrevivir, el sistema político debe atender las demandas populares en este sentido. Los que acentúan la educación como factor de inversión, en cambio, citan la limitación de los fondos de los Estados

aíroasiáticos. Y añaden que, en interés de toda la población, habría que destinarlos a gastos que maximicen el crecimiento económico y, por tanto, creen las condiciones necesarias para mejorar la vida. En la situación socioeconómica actual sostienen que africanos y asiáticos tendrán que tolerar desigualdades a corto plazo en aras de un crecimiento económico más rápido. Ello implica la formación de mandos dirigentes antes que la puesta en marcha de una educación masiva inmediata e incompleta y la distribución de los fondos entre las empresas que garanticen unos beneficios más rápidos. En consecuencia, los intentos prematuros de ceder a las demandas de consumo, desde luego justificadas, en materia de educación, sólo habrían de dar como resultado una dispersión ineficaz de los recursos disponibles, debilitando así el desarrollo potencial de todo el sistema. La forma en que se discuten los puntos arriba bosquejados, manifiesta un fenómeno singular; en tanto que ciertos temas están generalmente sometidos a la discusión pública y a menudo conducen a vehementes debates, parece ser que sólo un pequeño círculo de personas advierten la pertinencia de otros. Por tanto, se les discute mucho menos. Así, pues, la toma de decisiones políticas se puede basar en puntos de vista muy diferentes.

Los cuatro primeros puntos, es decir, los vínculos con la antigua metrópoli, el idioma, el papel de la educación privada y la distribución de la educación sobre zonas o grupos, se encuentran en plena exhibición en el ruedo político. Pero los problemas socioeconómicos de la educación se discuten en público con mucha menos frecuencia, y en algunos países quedan reservados por entero a los expertos y a las personas que establecen las políticas. Esta división puede suscitar serias consecuencias a medio y largo plazo, ya que los puntos públicamente discutidos tienen mucha menos importancia que los otros para el desarrollo sociopolítico. Es evidente que muchos gobiernos tienden a ignorar las implicaciones sociopolíticas básicas de sus decisiones en materia de política educativa o, al menos, no sacan de ellas ninguna consecuencia para las decisiones futuras. Y hay un número creciente de casos en los que se restrin-

ge e incluso suprime deliberadamente la discusión pública de temas fundamentales.

La explicación más plausible de tal situación es que los gobiernos raramente se atreven a revelar y explicar al público las decisiones educativas que deben tomar. Con frecuencia, la única evidencia de esas decisiones se encuentra en los análisis estadísticos del presupuesto. Por ejemplo, los planes quinquenales indios manifiestan una clara tendencia a reducir el gasto en las escuelas primarias, al tiempo que se promueven fuertemente las universidades (17). En algunos Estados africanos, las escuelas primarias están congeladas en su nivel actual, causando una reducción en el porcentaje de escolarización a medida que la población aumenta. Es evidente que si se declarasen abiertamente tales políticas suscitarían tempestades de protestas.

Otra explicación es que las políticas educativas de los Estados afroasiáticos vienen en gran medida determinadas por ciertos intereses de grupo. Trataremos de sustentar esta proposición examinando la articulación de dichas políticas durante el proceso de descolonización. En primer lugar bosquejaremos brevemente las seis fases de la política educativa durante tal período y después la discutiremos en relación con las ideologías y los intereses de grupo.

1. Inicialmente, los colonizados advierten las deficiencias de la educación colonial, que consideran causa detrimento a sus oportunidades de desarrollo.

2. A continuación piden típicamente, y con frecuencia obtienen, la igualdad de educación y formación para colonizadores y colonizados.

3. Se alcanza tal igualdad en mayor o menor grado. El sistema de educación colonial pasa a ser parte del metropolitano o al menos se sincroniza con él.

4. Eventualmente, sin embargo, la «educación igual» es objeto de críticas. Se observa que, en muchos aspectos, la educación metropolitana no corresponde a las necesidades

(17) Ver «Proposals for the Development of Education and Culture in the Fifth Five-Year Plan (1974-79)», Nueva Delhi, Ministerio de Educación y Bienestar Social, 1972, págs. 114-115.

de la colonia. En general, las críticas van dirigidas a los compendios de historia y geografía y al idioma de instrucción. Como resultado, se pide el resurgimiento de los valores culturales locales y la indigenización de la educación.

5. La quinta fase es la indigenización. Frecuentemente se cambian los programas de estudios y los sistemas educativos, y en particular los temas que se consideran de importancia ideológica, como la historia, la geografía o la literatura, a los que se da una orientación autóctona. En este punto suele desaparecer la equivalencia con los estudios y los exámenes de la antigua madre patria. No es raro que también desciendan los niveles de instrucción al ser eliminados los exámenes competitivos.

6. Ese descenso de los niveles y las consecuencias desagradables que le acompañan (dificultades para los estudiantes en el extranjero, no reconocimiento de los exámenes, etc.) conduce a: a) una revisión completa de las políticas desarrolladas y la búsqueda de soluciones radicalmente nuevas (el único caso hasta el presente es Tanzania), o b) una fase pragmática. En el segundo caso se realizan intentos para conservar cierta independencia y orientación nacional, en tanto que al mismo tiempo se toman medidas para obtener el reconocimiento internacional.

Se puede observar esta secuencia de acontecimientos educativos —con pequeñas desviaciones— en casi todos los Estados afroasiáticos. El arranque de estas fases empezó ya antes de la independencia, como, por ejemplo, en los antiguos territorios franceses, las antiguas Indias Orientales holandesas (Indonesia) y los antiguos territorios belgas. En Indonesia, la sexta fase prácticamente empezó sólo después de la caída de Sukarno.

En las antiguas zonas británicas fue la importancia cuantitativa, muy diferente, de la educación lo que determinó la secuencia de fases. En la India, por ejemplo, la quinta y la sexta comenzaron mucho antes que en los restantes territorios y también duraron mucho más. En las Filipinas, la política educativa americana buscó desde el primer momento un sistema idéntico al de Estados Unidos (fase tercera); en este país sólo se está empezando a articular

una demanda de mayor énfasis en la herencia cultural filipina (fase cuarta).

El territorio autónomo de Transkei, en Sudáfrica, es un caso particularmente interesante que manifiesta una superposición de fases entre las políticas educativas del gobierno central sudafricano y el gobierno de Transkei. El primero, en su Ley de Educación Bantú, inició una política que se parecía sustancialmente a la de la fase quinta. Pero el gobierno y el parlamento de Transkei siguen ahora una política de fase segunda rechazando una educación preparada para los bantúes y exigen la misma educación de los blancos sudafricanos (18).

Este ejemplo atípico demuestra que no se han de contemplar las ideologías subyacentes a la secuencia de fases como factores independientes, sino más bien como intentos de justificación ideológica para la articulación de los intereses de un grupo social particular durante el proceso de descolonización.

El grupo implicado lo componen los nuevos líderes afroasiáticos que surgieron del sistema de educación moderno. En las fases primera y segunda, sus aspiraciones se orientan hacia el progreso dentro de los sistemas administrativo y político coloniales. Se dan cuenta de que sus posibilidades de avance dependen ampliamente de criterios formales, en especial de la educación formal. De ahí que los servicios educativos disponibles que difieren de los de las potencias coloniales representen barreras a la movilidad ascendente. Por tanto, la demanda de educación como en Europa, es una petición de igualdad de oportunidades de movilidad hacia arriba. Ideológicamente se ha justificado tal petición en función de la «igualdad», que fue tomada de la filosofía de la Revolución Francesa, y en el contexto afroasiático, se desarrolló más plenamente en el asimilacionismo francés. De este modo, la idea de igualdad, transmitida

(18) Ver, por ejemplo, A. W. Hoernlé y E. Hellmann: «Report on the Working of the Bantu Education Act», Johannesburgo, South African Institute of Race Relations, 1955; Muriel Morrell: «A Decade of Bantu Education», Johannesburgo, South African Institute of Race Relation, 1964; N. Hurwitz: «The Economics of Bantu Education», Johannesburgo, South African Institute of Race Relations, 1964.

por los programas de estudios europeizados, era la mejor justificación para representar los intereses específicos de las minorías afroasiáticas durante aquellas fases.

Una vez alcanzada la igualdad, sin embargo, ya no era la misma la situación. Los mismos criterios educativos ofrecen hoy iguales oportunidades para las élites afroasiáticas frente a sus competidores europeos. Si esta fase se produjo antes de obtener la independencia, el interés de esas minorías será ahora demostrar que no sólo son tan buenos como los administradores y políticos europeos, sino también mejores en el contexto colonial específico. Exigiendo y adaptando el sistema educativo a las necesidades particulares afroasiáticas, pueden reclamar una competencia exclusiva frente a los cuadros europeos. La justificación ideológica es aquí el nacionalismo y, por tanto, el énfasis de las culturas africanas o asiáticas en su resurgimiento.

Cuando la fase de «igualdad» trasciende al período posterior a la independencia política, se desarrolla otra constelación de intereses. La igualdad favorece al grupo que dirigió la lucha por la independencia y ocupa ahora los puestos más elevados del gobierno y la administración; legitima sus pretensiones de liderazgo, basadas en los criterios de rendimiento obtenidos en un sistema educativo idéntico al de la metrópoli. En tal situación, es el grupo minoritario que ahora avanza a través del sistema educativo el que reclama su derecho al liderazgo y el que puede poner en tela de juicio la legitimidad del grupo dirigente acusándole de llevar el sello de la educación colonial. Con un sistema de educación «adaptado» al nacionalismo afroasiático, el grupo que llega podría obtener criterios formales que, según parece, le permitirían sobrepasar a la generación de la independencia. El arma ideológica en este conflicto entre generaciones es la demanda de adaptación y la correspondiente denuncia del tipo idéntico de educación como neocolonialista.

Sin embargo, la «generación de la independencia» que está en el poder cree que el sistema educativo que les formó a ellos no puede ser totalmente malo. Le interesa mantener los criterios de selección gracias a los cuales obtuvo

sus puestos actuales, es decir, fundamentalmente criterios de rendimiento orientados a los niveles educativos europeos. Su justificación ideológica es un pragmatismo en gran medida definido por las experiencias negativas realizadas con las adaptaciones que se apartaron del modelo occidental. De ahí que soliciten un profundo conocimiento de las lenguas extranjeras, el mantenimiento de unos niveles educativos elevados (medidos por el patrón de los exámenes occidentales) y fuertes mecanismos selectivos.

Así, pues, los intereses de grupo determinan en considerable medida los conflictos ideológicos sobre políticas educativas (19). Y es precisamente esa forma ideologizada de conflicto la que enmascara la discusión de las implicaciones de las políticas educativas que pueden tener consecuencias sociopolíticas importantes a medio y largo plazo. El carácter espectacular del conflicto es, pues, simplemente una lucha ficticia, tras la cual se esfuerzan sin descanso unos intereses masivos.

Más adelante explicaremos que una política educativa que beneficie a un grupo reducido, pero de momento poderoso, ignorando deliberadamente o por desconocimiento las interrelaciones económicas y educativas elementales, debilita a los sistemas políticos y bloquea el desarrollo.

Las funciones políticas de los sistemas educativos afroasiáticos: el círculo vicioso de la educación y el subdesarrollo

De todo lo dicho se desprende que los sistemas educativos afroasiáticos «importados» manifiestan considerable persistencia institucional. Sorprendentemente, han tenido lugar pocos cambios estructurales, en especial en los antiguos territorios franceses. Sólo las antiguas colonias belgas, sobre todo Zaire, introdujeron cambios de gran alcance, pero lo hicieron sin tener adecuadamente en

(19) Por ejemplo, en India, ver S. C. Shukla: «Notes on the Educational Situation», *Mainstream*, 6 (febrero 1971); A. R. Kamat: «The Educational Situation», *Economic and Political Weekly*, 24 (junio 1972), pág. 1234.

cuenta las condiciones sociopolíticas locales. Todos los demás Estados afroasiáticos han modificado los contenidos educativos en diversos grados, pero sin efectuar cambios fundamentales. En general, las medidas se han limitado a revisar los compendios de geografía, historia y formación política en favor de una consideración más profunda de los problemas locales. Sólo en Tanzania, y recientemente en Ruanda, se han intentado reformas radicales de la estructura o el programa de estudios.

Todos los sistemas educativos afroasiáticos están sufriendo actualmente una expansión masiva; sin embargo, ningún país africano, exceptuando a Tanzania, ha intentado seriamente utilizar la educación como instrumento de las políticas sociales. Según parece, tal omisión debe ser resultado de una incomprensión de las auténticas interrelaciones entre educación, economía y política o de una indiferencia deliberada por la información disponible.

Así, pues, el proceso de toma de decisiones educativas y sus consecuencias sociopolíticas tienden a dar como resultado la debilitación de los sistemas políticos de esos países. Aclaremos ahora esta proposición general mediante una serie de supuestos relativos a la secuencia de dicha tendencia:

1. a) Un sector de la población percibe la educación como vehículo de movilidad social y económica.
b) Ese sector aumenta.
2. a) Si la demanda de puestos en el sistema educativo supera a la oferta.
b) El sistema socioeconómico articula una petición para la extensión de los servicios educativos al sistema político.
3. a) El sistema político registra la petición.
b) Se reconoce la petición como justificada, porque el sistema político considera legítimo el derecho universal a la educación, y que la expansión del sistema educativo es una medida favorecedora del crecimiento económico.
c) Por añadidura, la información y los valores del

- sistema internacional favorecen la noción de expansión.
4. a) Se decide la expansión.
b) Se distribuyen los recursos necesarios, restándolos, por tanto, a otras inversiones.
 5. a) Se produce la expansión del sistema educativo.
b) Aumenta su producción de aspirantes a puestos de trabajo en el sector económico moderno.
 6. a) La producción sobrepasa significativamente a los puestos de trabajo disponibles.
b) El sistema socioeconómico pide que el sistema político cree más puestos de trabajo.
c) La demanda va acompañada de amenazas por parte de los desempleados de reducir su apoyo al sistema político.
 7. a) El sistema político registra la petición y la amenaza.
b) Percibe que la amenaza al sistema es relevante.
 8. a) Se toma la decisión de ampliar la administración (para absorber a los graduados escolares sin empleo).
b) Se amplía la educación continuada (con el mismo fin).
c) Se asignan los recursos necesarios y se suspenden inversiones alternativas.
 9. a) En el caso de 8.a se pospone el problema, pero la situación general se agrava a causa de la retirada de recursos a otras inversiones.
b) En el caso 8.b también se pospone y agrava el problema con la retirada de recursos a inversiones alternativas y la expansión del sistema educativo.
 10. a) Tras la expiración del aplazamiento, el proceso se repite como en la fase seis, considerablemente agravado por la expansión del sistema educativo: la producción de este último supera con mucho los puestos de trabajo disponibles.
b) El sistema socioeconómico dirige demandas adicionales al sistema político.

- c) Al cruzar cierto umbral crítico, la falta de apoyo del sistema se transforma en ataques contra el mismo.

Esta secuencia de acontecimientos lleva a la conclusión de que mientras la expansión educativa exceda a la expansión de los puestos de trabajo, la interacción entre los sistemas educativo y político tenderá a restar estabilidad al segundo.

Naturalmente, los ataques contra el sistema político pueden asumir muchas formas diferentes. Los graduados escolares sin empleo pueden desempeñar papel importante en las acciones violentas en contra suya, como lo demostraron los levantamientos en el Congo oriental en 1964. Por regla general, sin embargo, es poco probable que ese grupo recurra a la violencia. Antes, al contrario, la continuación de las esperanzas en un progreso social individual reduce grandemente su potencial de violencia. Esta circunstancia, unida a la falta de acceso directo a los medios de poder y de producción, impide que el grupo se convierta en una organización eficaz y poderosa. Sus miembros, sin embargo, tienen estrechos lazos de intereses con otros grupos sociales, en particular las grandes familias, que por lo general ponen grandes esperanzas en los beneficios económicos que pueden reportar la asistencia a la escuela o la universidad. Por tanto, el número de personas que pueden expresar un descontento político a causa de una crisis educacional y de sus consecuencias económicas es mucho mayor que el de los propios alumnos. De ahí que la amenaza potencial para el sistema político sea considerable.

«Ceteris paribus», la inestabilidad política sólo da como resultado un intercambio de liderazgo. Que, acompañado de cambios cualitativos en la interacción entre los sistemas educativo, económico y político, ha de producir, tarde o temprano, una inestabilidad renovada. Pero cambie o no la minoría dominante, el círculo vicioso de educación y subdesarrollo contribuye a impedir una mejora eficaz de las condiciones de vida de las masas.

Tentativas para romperlo y sus posibilidades

Si en la búsqueda de formas de salir de ese círculo vicioso se siguiesen argumentos puramente económicos, la primera sugerencia obvia sería la congelación, o incluso reducción, cuantitativa del sistema educativo. Así quedarían libres unos recursos para fines productivos. De hecho, varios Estados afroasiáticos han emprendido tal acción. Mientras siguen prodigando alabanzas al objetivo de la expansión educativa, mantienen constantes los censos escolares o permiten que se reduzcan no incrementando los recursos asignados a la educación, o haciéndolo en muy escasa medida, al tiempo que la población crece. Sin embargo, es dudoso que puedan mantener tal política a lo largo de un período de tiempo prolongado, por no hablar de la cuestión de su justificación en los aspectos ético y político. No es muy plausible tener así engañada a una población con creciente interés por la educación.

Así, pues, si consideramos como constantes las demandas populares de educación por una parte y la fuerza de las circunstancias económicas por otra, sólo quedará una variable que se pueda utilizar para romper el círculo vicioso. Se trata de la «transformación» del sistema educativo. En otras palabras: puesto que no se pueden modificar los factores cuantitativos, toda estrategia de reforma se debe orientar hacia los aspectos cualitativos y estructurales de la educación. El sistema debe ser sometido a unas transformaciones en su programa de estudios y su organización que le permitan responder a las aspiraciones populares al tiempo que se mantiene «rentable», es decir, que contribuye eficazmente a incrementar la productividad económica.

Hasta hoy los intentos más espectaculares para hacer rentables los sistemas educativos han sido realizados bajo el lema de «ruralización». Es una orientación lógica y significativa, considerando que, durante todo el futuro previsible, la inmensa mayoría de las poblaciones afroasiáticas tendrán que permanecer en el campo de la agricultura (20).

(20) Un ejemplo hipotético aplicable a muchos Estados ilustra los efectos posiblemente dramáticos de esta situación. Suponiendo que el 80 por 100 de

Las tentativas de ruralizar la educación en los países asiáticos tuvieron lugar ya en Turquía en los años cuarenta y en Filipinas después de la segunda guerra mundial. En los últimos años también algunos países africanos, como Tanzania, Dahomey, Malawi, Camerún, Madagascar y Ruanda, han intentado introducir planes de estudios «orientados al medio». Los programas turco y filipino fracasaron a causa de la presión, muy poderosa, de los grupos que querían impedir una emancipación de los campesinos. Y los intentos africanos son demasiado recientes para permitir una evaluación definitiva de su éxito o su fracaso. El único con perspectiva suficiente para hacerle políticamente importante es el de Tanzania, donde la educación ruralizada es el aspecto educacional de la política de «confianza en sí mismo» de Nyerere. Sin embargo, las experiencias de ruralización pasadas y presentes nos permiten identificar algunas de las razones de su fracaso. Como muchas de esas tentativas se limitaban a cambios en los programas de estudios, inevitablemente tenían que compartir las insuficiencias de todos los intentos de socialización planificada similares. Según sugerimos más adelante, el programa de estudios ruralizado sólo puede ser eficaz si le acompañan cambios coherentes en el marco sociopolítico general. Respecto a las estructuras educativas, hay que subrayar las siguientes condiciones para evitar el fracaso de la ruralización.

Primero, la ruralización debe empezar en el nivel primario y no limitarse a la educación continuada. La experiencia africana occidental con la ruralización de las escuelas posprimarias demuestra que la asistencia previa a las escuelas primarias generales creaba actitudes intelectualistas y el consiguiente desagrado por el trabajo manual. Los alumnos

la mano de obra esté en la agricultura, que los puestos de trabajo no agrícolas crezcan en un 3 por 100 al año y la mano de obra total en un 1 por 100, el número de personas empleadas en la agricultura dejará de aumentar al cabo de veintinueve años. En cambio, si tomamos el índice más realista del 2 por 100 anual de incremento en la mano de obra —en muchos países es superior—, la mano de obra agrícola dejará de crecer solamente al cabo de ciento veinticinco años. Sólo en unos cuantos países afroasiáticos crecen los puestos de trabajo en proporción con la población; así, pues, es evidente la imposibilidad de resolver el problema del empleo con los medios convencionales hasta ahora utilizados. Para la aplicación de este cálculo a Ruanda, ver Hanf, Dias, Mann y Wolff: «Education et développement au Rwanda - Problèmes, apories et perspectives», págs. 159-184.

sólo toleran la formación práctica como medio para ingresar en los centros posprimarios.

Segundo, no se debe restringir la educación ruralizada a una parte del sistema educativo. Ha de implicar a todos los alumnos de las zonas rurales en tanto que en las escuelas urbanas debe haber una «profesionalización» correspondiente, es decir, una introducción a las destrezas industriales y artesanales similar al aprendizaje. Si sólo se orienta una parte del sistema educativo hacia el medio y el incremento de la productividad y otra parte sigue siendo general y académica, se estimará a la primera como de segunda categoría y estará condenada al fracaso.

Y tercero, en los países cuyas capacidades financieras sean insuficientes para ofrecer educación posprimaria a gran número de alumnos, la ruralización y/o la profesionalización sólo pueden tener éxito si se eleva drásticamente la edad de comienzo de la escolaridad. Los niños en edades comprendidas entre los seis y los doce años son físicamente incapaces de realizar trabajo artesano y agrícola. Sin embargo, esa clase de trabajo es el principio pedagógico fundamental de la educación orientada a la práctica.

Los intentos efectuados de ruralización/profesionalización apenas han cumplido tales condiciones estructurales. En la mayoría de los casos, la ruralizada no es sino una forma marginal de educación: poco más que un premio de consolación para los alumnos que no pudieron ingresar en las escuelas generales. Hasta hoy sólo Tanzania la ha ensayado a nivel nacional, sin admitir excepciones privilegiadas. Solamente Ruanda se propone seriamente posponer la edad de escolarización como una solución posible en su situación económica.

La resistencia que Nyerere tuvo que superar para llevar a la práctica su política de ruralización y la vehemente oposición con que tropezó la reforma educativa ruandesa, particularmente por parte de los funcionarios civiles superiores, indican que, aparte las condiciones previas estructurales técnicas, hay también unas condiciones previas puramente sociopolíticas que se deben cumplir.

Primero, el liderazgo político debe apoyar plenamente las

modificaciones necesarias del sistema educativo. Ha de intentar explicar y justificar tales innovaciones ante toda la población. Si es necesario, debe superar la oposición de los grupos privilegiados por el sistema actual. Y un gobierno sólo está en condiciones de hacer tal cosa si disfruta de una amplia base de apoyo y no representa fundamentalmente a ciertos grupos.

Segundo, las nuevas políticas educativas deben estar integradas en una política económica coherente. La educación orientada hacia el incremento de la productividad sólo tiene sentido como condición previa potencial para el «desarrollo autocéntrico» (21).

De no situarse en este contexto, la reforma educativa fracasará. La educación es una condición previa esencial para el desarrollo, pero en modo alguno la única. La descripción de tales condiciones muestra cuan precarias son las oportunidades para romper el círculo vicioso de educación y subdesarrollo.

Como conclusión, podemos afirmar que las determinantes económicas y políticas de la educación y del desarrollo van indisolublemente entreteljadas. No tiene sentido esperar que la educación coopere al desarrollo político de un Estado, al tiempo que bloquea el desarrollo económico y contribuye a debilitar el sistema político. En tanto que la función económica y política sigan como hasta ahora, el único resultado político de la educación será mantener activa la macabra circulación de minorías parásitas.

(21) Ver D. Senghaas (ed.): «Peripherer Kapitalismus, Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung», Francfort, Suhrkamp Verlag, 1974, págs. 17 y 31 y siguientes.

REPRODUCCION CULTURAL Y REPRODUCCION SOCIAL

PIERRE BOURDIEU *

La sociología de la educación asume el papel específico que le corresponde cuando se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultural. Es lo que hace cuando se esfuerza por determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases. La ciencia de la reproducción de las estructuras, concebida como sistema de relaciones objetivas que imparte sus características relaciones a individuos a los que preexiste y sobrevive, no tiene nada en común con el registro analítico de las relaciones existentes en el seno de una población dada, ya se refiera a las relaciones entre el éxito académico de los niños y la posición social de la familia o bien a las relaciones entre los puestos ocupados por los hijos y los ocupados por sus padres. El modo de pensar sustancialista que se limita a los elementos directamente accesibles, esto es, a los individuos, mantiene una cierta fidelidad a la realidad al descartar la estructura de relaciones de la que esos elementos obtienen todas sus determinaciones sociológicamente pertinentes, y así se encuentra con que tiene que analizar los procesos de movilidad intrageneracionales o intergeneracionales en detrimento del estudio de los mecanismos que tienden a garantizar la reproducción de la estructura de las relaciones entre las clases; no está com-

* Traducción del texto de Pierre Bourdieu, «Réproduction culturelle et reproduction sociale». Publicado con la autorización del autor.

probado que la movilidad controlada de una limitada categoría de individuos, cuidadosamente seleccionados y modificados por su progresión individual, sea incompatible con la permanencia de las estructuras, y pueda contribuir a la estabilidad social en la única forma concebible en sociedades basadas en ideales democráticos y, por tanto, pueda ayudar a perpetuar la estructura de las relaciones de clase.

Cualquier ruptura con el atomismo sustancialista, aun cuando no vaya tan lejos como algunos estructuralistas y no considere, por tanto, a los agentes como simples «soportes» de las estructuras investidas del misterioso poder de determinar otras estructuras, obliga a hacer nuestro el tema del proceso de la educación. Nuestro objeto está constituido, por tanto, por la producción del hábito, esto es, del sistema de disposiciones que media entre las estructuras y la práctica; más específicamente hemos de estudiar las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas mediante la producción de agentes dotados del sistema de predisposiciones idóneas para engendrar prácticas adaptadas a aquéllas y para contribuir así a su reproducción. Si se concibe con un entramado teórico como éste, la sociología de las instituciones educativas y, en especial, de la enseñanza superior, podrá contribuir de forma decisiva a la ciencia de la dinámica estructural de las relaciones de clase, que constituye un aspecto frecuentemente olvidado de la sociología del poder. Más aún: de todas las soluciones que se han propuesto en el curso de la historia al problema de la transmisión del poder y de los privilegios, seguramente no existe otra más oculta y, en consecuencia, mejor adaptada a las sociedades que tienden a rechazar las formas más patentes de transmisión hereditaria del poder y de los privilegios que la que proporciona el sistema educativo al contribuir a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase y al ocultar, mediante una actitud aparentemente neutral, esa función suya.

Papel del sistema educativo en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural

Con la tradicional definición de que el sistema educativo es el conjunto de mecanismos institucionales o rutinarios mediante los que se opera lo que Durkheim llama «la conservación de la cultura heredada del pasado», esto es, la transmisión de generación en generación de la información acumulada, las teorías clásicas tienden a disociar la función de reproducción cultural propia de todo sistema educativo, de su función de reproducción social. Al trasponer, como se hace, la representación de la cultura y de la transmisión cultural, comúnmente aceptada por los etnólogos, al supuesto de las sociedades divididas en clases, estas teorías se basan en la hipótesis implícita de que las distintas acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el entramado de la estructura social, esto es, aquellas de las que se encargan las familias de diferentes clases sociales, así como las que se ponen en práctica en la escuela, actúan conjunta y armónicamente para transmitir una herencia cultural que se considera como propiedad indivisible de toda la sociedad.

De hecho, las estadísticas de asistencia a teatros, conciertos y sobre todo museos (porque, en este último caso, el efecto de los obstáculos económicos es más o menos nulo), constituyen un recordatorio suficiente de que la herencia de la riqueza cultural que se ha ido acumulando y legando por las anteriores generaciones sólo pertenece en realidad (aunque «teóricamente» se ofrezca a todo el mundo) a quienes disponen de los medios para apropiársela por sí mismos. Para percibir y poseer los bienes culturales como bienes simbólicos (con la satisfacción simbólica que acompaña a una apropiación de este tipo), es preciso dominar el código que permite descifrarlos; en otras palabras: la apropiación de bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación. Basta, pues, dar libre juego a las leyes de transmisión cultural para que se añada nuevo capital cultural al ya existente y se reproduzca así la estructura de la distribución del mismo entre las clases

sociales. Con esto se hace referencia a la estructura de la distribución de los instrumentos precisos para apropiarse de la riqueza simbólica que socialmente se califica como merecedora de ser buscada y poseída.

Para convencerse de lo dicho, hay que comprobar en primer lugar que la estructura de la distribución de las clases o secciones («fracciones») de clase basada en su mayor o menor consumo de cultura se corresponde, con muy ligeras diferencias (como la de que los propietarios de industrias o comercios ocupan una posición más baja que la de los directivos profesionales liberales e incluso los mandos intermedios), con la estructura de la distribución basada en la jerarquía de capital económico y de poder (ver Cuadro 1) (1). Las diferentes clases o secciones de clase se organizan alrededor de tres posiciones principales: la posi-

CUADRO 1
Gastos en cultura (2)

Coefficientes sobre el presupuesto anual	Obreros agrícolas	Agricultores	Obreros	Pequeños comerciantes	Empleados
Bienes duraderos ...	0,6	0,5	0,8	0,8	1,4
Otros gastos	1,6	1,9	2,2	2,2	3,2
		Mandos intermedios	Empresarios de industrias y comercios	Profesionales liberales y directivos	
Bienes duraderos		2,8	1,5		3,6
Otros gastos		3,6	3,3		6,2

ción más baja, ocupada por las profesiones agrícolas, los obreros y los pequeños comerciantes, que son, de hecho, categorías excluidas de la participación en la «alta» cultura; la posición intermedia, ocupada, por un lado, por los pro-

(1) La traducción que se ha hecho de los términos empleados por el autor en su artículo original es la siguiente: «salaré agricole», obrero agrícola; «agriculteur», agricultor; «ouvrier», obrero; «employé», empleado; «artisan-commerçant», artesano y comerciante; «cadre moyen», mando intermedio; «cadre supérieur», directivo; «profession libérale», profesión liberal; «patrone de l'industrie et du commerce», empresarios de industrias y comercios.

(2) Consumo doméstico, encuesta del INSEE-CREDOC efectuada en 1956 sobre 20.000 hogares: tablas de consumo doméstico por categorías socioprofesionales.

pietarios y empleados de la industria y negocios, y por otro, por los mandos intermedios (que están tan lejos de las otras dos categorías como éstas lo están de las inferiores), y, por último, la posición más elevada, ocupada por los directivos y los profesionales liberales.

La misma estructura ha de observarse cada vez que se haga una evaluación de los hábitos culturales y, en especial, de los que requieren una capacidad cultural, como la lectura y la asistencia a teatros, conciertos o cines de arte y ensayo. En tales casos, las únicas distorsiones serán las introducidas por la utilización de distintos principios de clasificación (Cuadro 2).

Aunque las estadísticas que se basan, como éstas, en las declaraciones de los encuestados y no en la observación directa tienden a sobrevalorar la práctica de la actividad de que se trate, a causa de la propensión de las personas encuestadas a identificarse ellas mismas, por lo menos cuando hablan, con la actividad que se reconoce como legítima, permiten comprender la estructura real de la distribución del capital cultural. Para esto basta con hacer notar que las estadísticas sobre adquisición de libros omiten toda distinción entre los pequeños artesanos y comerciantes autónomos, cuyas actividades es sabido que son muy similares a las de los obreros, y los empresarios de industrias y negocios, cuyo consumo cultural es muy cercano al de los mandos intermedios, también ha de señalarse que las estadísticas sobre lectores de libros (libros adquiridos, pero sin duda también prestados o leídos en bibliotecas, lo que explica el movimiento de la estructura hacia la parte más alta) agrupan conjuntamente a los pequeños artesanos y comerciantes autónomos, que raras veces practican actividades culturales, con los mandos intermedios, que las practican en mayor medida que los empleados.

Aunque siguen siendo relativamente desiguales, las categorías basadas en el nivel de educación permiten una comparación más directa y ponen todas ellas de relieve la existencia de una relación extremadamente pronunciada entre las distintas actividades «legítimas» y el nivel de educación (Cuadro 3).

CUADRO 2

Actividades culturales de las distintas categorías ocupacionales

Compradores de libros durante el último mes (3)	Lectores de libros (4)	Asistencia regular al teatro, conciertos, cine en la región parisiense (5)	Han ido al teatro al menos una vez en el año 1964 (6) (toda Francia)
	Agricultores, obreros agrícolas 14 %	Agricultores 18 %	
Obreros 22 %	Obreros 33 %	Obreros 21, 8, 70 %	17 %
Empresarios de industrias y comercios 31 %	Empleados 53,5 %	Artesanos y comerciantes 46, 14, 71 %	22 %
Empleados, mandos intermedios 39 %	Artesanos y comerciantes, mandos intermedios 51,5 %	Empleados, mandos intermedios 47, 22, 80 %	32 %
Profesionales liberales, directivos 50 %	Empresarios de industrias, profesionales liberales, directivos. 72 %	Empresarios de industrias, profesionales liberales, directivos ... 65, 33, 81 %	63 %

(3) Syndicat national des éditeurs (Sindicato nacional de editores), «La clientèle du livre», julio de 1967, encuesta efectuada por el IFOP.

(4) Syndicat national des éditeurs, «La lecture et le livre en France», enero-abril de 1960, encuesta efectuada por el IFOP.

(5) Encuesta sobre asistencia teatral en la región parisiense, efectuada por el IFOP, 1964.

(6) Encuesta sobre asistencia teatral, SOFRES, junio 1964. Las cifras resultantes de la misma son significativamente más bajas, especialmente en lo que se refiere a las clases medias, que las derivadas de las encuestas del IFOP. Quizá se deba, al menos en parte, a que la encuesta del SOFRES se basó en una muestra a nivel nacional, mientras que la del IFOP sólo abarcaba la región parisiense, y la estructura de las relaciones de clase es deducidamente diferente en París y en las provincias, especialmente en el campo de la cultura, ya que la diferencia entre las clases medias y las altas es mucho menos pronunciada en la capital. También puede hallarse la razón en que el SOFRES basó su encuesta no en los ritmos de asistencia real al teatro durante el pasado año (teatro en su sentido restrictivo, esto es, excluidas óperas, la comedia musical y los espectáculos de variedades, géneros sobre los que también se hicieron preguntas).

Con todo, el informe del SOFRES observa con bastante exactitud que las cifras de asistencia habían sido probablemente sobreestimadas, en primer lugar porque la pregunta formulada no hacía distinción entre teatro profesional y teatro aficionado (y en 1963 todavía se celebraron en provincias 19.000 actuaciones de aficionados frente a 13.000 actuaciones de profesionales), y en segundo lugar, porque es de suponer que las negativas a contestar fueron mucho más numerosas entre las personas, cuya cifra de asistencia era baja y que quienes contestaron sí exageraron la medida en la que practicaron una actividad tan prestigiosa.

CUADRO 3

Actividades culturales y nivel de educación (porcentajes)

	Han comprado un libro el mes último (3)	Lectores de libros (4)	Asistencia regular a				Han estado en el teatro al menos	
			Teatro (5)	Concierto (5)	Cine (5)	Cine de arte y ensayo	una vez en 1964	4 veces o más
Primaria	15	28	18	7	62	3	15	2
Primaria superior, comercial y técnica		60	41	15	76		24	5
Secundaria y superior:								
Secundaria .	44		57	25	79	15	38	12
Superior	64	80	69	43	88	32	49	21

Aunque de todas las actividades culturales la asistencia al cine en su forma corriente, es la menos ligada al nivel de educación, a diferencia de la asistencia a conciertos, que es más rara que la lectura o la asistencia al teatro, el hecho es que, como muestran las estadísticas de asistencia a cines de arte y ensayo, el cine tiende a adquirir el poder de «distinción social» que caracteriza a las actividades artísticas tradicionalmente consagradas.

La mayor fiabilidad de la encuesta efectuada por el Centro de Sociología Europea («Centre de Sociologie Européenne») sobre el público europeo de los museos se debe a que se basó en el grado de práctica efectiva y no en las declaraciones de los encuestados. Más aún: permite conocer el sistema de condiciones sociales de producción de los «consumidores» de los bienes culturales considerados más merecedores de consumo, es decir, de los mecanismos de reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural que se comprueba en la estructura de la distribución de los consumidores de museos, teatros, conciertos, cine de arte y ensayo y en general de toda la riqueza simbólica agrupada bajo el concepto de cultura «legítima». La asistencia a museos, que aumenta mucho a medida que crece el nivel de educación, está casi exclusivamente confinada en las clases privilegiadas. Los porcentajes de las diferentes categorías socioprofesionales que frecuentan los museos franceses están en razón casi exactamente inversa a su relación con la población general. Habida cuenta de que el visitante típico de los museos franceses tiene alguna cualificación académica (el 55 por 100 de los visitantes tienen por lo menos el «baccalauréat»), no resulta sorprendente que la estructura del público basada en la categoría social sea muy similar a la estructura de la población de estudiantes de las facultades francesas según su origen social: la proporción de agricultores es del 1 por 100; la de obreros, del 4 por 100; la de trabajadores especializados y comerciantes, del 5 por 100; la de empleados y mandos intermedios, del 23 por 100 (del cual un 5 por 100 corresponde a maestros de primaria), y la de las clases más elevadas, del 45 por 100. Si partiendo de la tasa de asisten-

cia de las diferentes categorías de visitantes de los museos distinguimos la probabilidad de asistencia efectiva, se comprobará (en el Cuadro 4) que, una vez establecido el nivel de educación, el conocimiento del sexo o de la categoría socioprofesional de los visitantes apenas nos da alguna información adicional (aunque puede observarse de pasada que, a igualdad de nivel educativo, los profesores y los especialistas en arte practican esta actividad en mucha mayor medida que las otras categorías y, especialmente, que las otras secciones de las clases dominantes).

En resumen, todas las relaciones observadas entre la asistencia a los museos y variables, tales como la clase o fracción de clase, la edad, los ingresos o la residencia, llevan en mayor o menor grado a la relación entre el nivel de educación y la asistencia. Esta relación tan poderosa y excluyente no debe ocultar el hecho de que, habida cuenta de los presupuestos implícitos que la gobiernan, la acción del sistema educativo sólo puede ser plenamente eficaz cuando se aplica a individuos que previamente han adquirido una cierta familiaridad con el mundo del arte gracias a la educación familiar. Más aún: la acción de la escuela, que es desigual (aunque sólo sea desde el punto de vista de la duración) entre los niños de las distintas clases sociales y cuyo éxito varía considerablemente de unos a otros, parece tender a reforzar y consagrar mediante sus sanciones las desigualdades iniciales. Hay un hecho indudable: el porcentaje de quienes han recibido en su familia una temprana iniciación al arte es tanto mayor cuanto más alto es el nivel de educación, y esto indica que lo que realmente se mide con el nivel de educación no es otra cosa que la acumulación de los efectos de adiestramiento adquiridos en el seno de la familia y los aprendizajes académicos, que en sí mismos presuponen ese adiestramiento previo.

La razón de que las cosas sean así es doble. En primer lugar, la apropiación de las obras de arte depende, en su intensidad, en su modalidad y en su propia existencia, del dominio que el espectador tenga de los instrumentos de apropiación disponibles y, más específicamente, del código

CUADRO 4

Tasas de asistencia anual a los museos franceses según categorías ocupacionales (7)

(Previsión matemática de visitas durante un período de un año expresado en porcentaje)

	Sin título	Certificado de estudios primarios	Certificado de estudios secundarios	Bachillerato	Licenciados (en arte, en ciencias) y otros títulos superiores	Total
Agricultores	0,2	0,4	20,4			0,5
Obreros	0,3	1,3	21,3			1
Artisanos y comerciantes	1,9	2,8	30,7	59,4		4,9
Empleados, mandos intermedios. Directivos, empresarios de in- dustrias, profesiones libera- les		2,8	19,9	73,6		9,8
Profesores, especialistas en arte.		2,0	12,3 (68,1)	64,4 153,7	77,6 (163,8)	43,3 151,5
Total	1	2,3	24	70,1	80,1	6,2
Hombres	1	2,3	24,4	64,5	65,1	6,1
Mujeres	1,1	2,3	23,2	87,9	122,8	6,3

(7) V. P. Bourdieu y A. Darbel (1969: 40)

genérico o particular de la obra o, si se prefiere, de las líneas artísticas peculiares de interpretación que están directamente ligadas a cada obra concreta y que son la condición necesaria para descifrarla (8). En segundo lugar, en el caso concreto de las obras de «alta» cultura, el dominio del código no puede adquirirse totalmente por medio de los simples y difusos aprendizajes que proporciona la existencia diaria, sino que presupone una educación metódicamente organizada por una institución específica. Ha de hacerse notar, sin embargo, que el producto de la comunicación pedagógica, que es el que, entre otras tareas, asume la de transmitir el código de las obras de «alta» cultura, junto con el código que rige la transmisión, está en función, a su vez, de la competencia cultural que el receptor debe a su educación familiar, que estará más o menos cercana a la «alta» cultura transmitida por las universidades y a los modelos lingüísticos y culturales con arreglo a los cuales se efectúa dicha transmisión. Considerando que la recepción del mensaje pictórico y la adquisición institucionalmente organizada de la competencia cultural, que es la condición para la recepción de aquél, están sujetas a las mismas leyes, no resulta sorprendente que sea tan difícil romper el círculo en cuya virtud se añade nuevo capital cultural al capital cultural ya existente. El museo, que delimita su público y legitima su calidad social por el mero efecto de su «nivel de emisión» (9), esto es, por el simple hecho de que presupone la posición de un código cultural bastante complejo, y por ello bastante raro, necesario para descifrar las obras exhibidas, puede ser considerado como el límite hacia el que ha de dirigirse una acción educativa (podría utilizarse en este caso la expresión de «acción pedagógica» si no fuera porque se trata más bien de una

(8) Para comprender que la rareza específica en el campo de la cultura no está ligada a los bienes, sino a los instrumentos de apropiación de esos bienes, es suficiente tomar en consideración las estadísticas reveladoras de que la posesión de instrumentos materiales de apropiación de la música (que, como se sabe, aumenta en proporción a los ingresos y al nivel de educación) no es suficiente para garantizar la apropiación simbólica; la recepción de France-Musique (que radia casi exclusivamente música clásica durante 96,6 horas semanales) varía mucho entre los poseedores de aparatos de radio con frecuencia modulada (ver Apéndice a este texto, Cuadro I).

(9) En relación con este concepto, ver Bourdieu y Darbel (1969: 104-10).

acción no pedagógica), y exige implícitamente de aquellos a quienes se aplica la posesión de las condiciones necesarias para su plena productividad. El sistema educativo reproduce de modo perfectísimo la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (y las fracciones de clases), ya que la cultura que transmite está más próxima a la cultura dominante y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación practicado por la familia. Como actúa en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica dirigida a inculcar la cultura dominante sólo puede escapar (aunque sólo sea en parte) a las leyes generales de transmisión cultural, con arreglo a las cuales la apropiación de la cultura propuesta (y, en consecuencia, el éxito en el aprendizaje que se corona con la cualificación académica) depende de la previa posesión de los instrumentos de apropiación, en la medida en que explícita y deliberadamente haga entrega, en la propia comunicación pedagógica, de los instrumentos que son indispensables para el éxito de la comunicación y que, en una sociedad dividida en clases, están muy desigualmente distribuidos entre los niños de las diferentes clases sociales. Un sistema educativo que ponga en práctica una acción pedagógica implícita, que exija una familiaridad inicial con la cultura dominante y que proceda mediante una familiarización imperceptible, ofrece una información y un adiestramiento que sólo puede ser recibido y adquirido por los sujetos dotados del sistema de predisposiciones imprescindibles para el éxito de la transmisión y de la inculcación de la cultura. Al descartar la entrega explícita a todos, de lo que exige implícitamente a cada uno, el sistema educativo exige de todos tanto lo que tienen como lo que no entrega. Es decir, fundamentalmente una aptitud lingüística y cultural y esa relación de familiaridad con la cultura que sólo puede producirse con la educación familiar cuando transmite la cultura dominante.

En resumen, una institución oficialmente encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprece de forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el

éxito de su empeño, está destinada a convertirse en monopolio de aquellas clases capaces de transmitir por sus propios medios, esto es, por esa acción educativa continua, difusa e implícita que actúa en el seno de las familias cultas (con frecuencia desconocida para los responsables de ella y para los que están sujetos a ella), los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje y, por tanto, para confirmar su monopolio de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante, y por ende, su monopolio de esa cultura (10). Cuanto más se acerque esa acción educativa a este límite, cuanto mayor valor atribuya el sistema educativo a los productos de la labor educativa desarrollada por las familias de las distintas clases sociales, tanto mayor será el valor como capital cultural que se atribuya en un mercado dominado por los productos de la labor educativa de las familias de las clases dominantes, a la aptitud lingüística y cultural que las diferentes clases o fracciones de clases estén en posición de transmitir, fundamentalmente en razón de la cultura que poseen y del tiempo de que dispongan para dedicar a su explícita o implícita transmisión. Esto es, la transmisión de esta aptitud está en relación directa con la distancia entre la aptitud lingüística y cultural implícitamente exigida por la transmisión educativa de la cultura educativa (que en sí misma está bastante irregularmente alejada de la cultura dominante), y la aptitud lingüística y cultural inculcada por la enseñanza primaria en las diferentes clases sociales.

Las leyes del mercado educativo pueden leerse en las estadísticas, que revelan que, desde el inicio de la enseñanza secundaria hasta el ingreso en las «grandes écoles», la jerarquía de los centros docentes, e incluso dentro de éstos, de las secciones y de las materias de estudio, ordenadas con arreglo a su prestigio y al valor educativo que imparten a su público, se corresponde exactamente con la jerarquía de las instituciones (ver el Apéndice a este texto, Cuadro II y Gráfico 1) basada en la estructura social

(10) La íntima relación que puede observarse entre la asistencia a los museos y el nivel de educación por un lado y la asistencia a los museos a temprana edad por otro siguen la misma lógica.

de su público, ya que las clases o fracciones de clase más ricas en capital cultural se hallan tanto más representadas cuanto mayor es la «rareza» y, por tanto, el valor educativo y social de las cualificaciones académicas. La razón está en que, en virtud de la escasa autonomía real de un sistema educativo que es incapaz de confirmar la especificidad de sus principios de evaluación y de su propio sistema de producción de disposiciones culturales, la relación entre las acciones pedagógicas desarrolladas por las clases dominadas y las desarrolladas por las clases dominantes pueda comprenderse por analogía con la relación existente, en el campo económico, entre sistemas de producción de diferentes épocas, como ocurre, por ejemplo, cuando en una economía dualista los productos de la artesanía local tradicional han de someterse a las leyes de un mercado dominado por artículos producidos en cadena por una industria muy desarrollada: los productos simbólicos de la labor educativa de las diferentes clases sociales (esto es, aparte del conocimiento y la técnica, los estilos de ser, hablar y hacer) tienen un valor en el mercado educativo, y en términos generales, en el mercado simbólico (en los intercambios matrimoniales, por ejemplo) y en el mercado económico (por lo menos en la medida en que sus sanciones dependen de una ratificación académica), que es tanto menor cuanto más alejado esté el sistema de producción simbólico del que son frutos del sistema dominante de producción, o en otras palabras: de las normas educativas de aquellas clases sociales capaces de imponer la dominación de criterios de evaluación que sean más favorables a sus productos. Con arreglo a esta lógica es como hay que entender la gran importancia que el sistema educativo francés concede a modalidades tan sutiles en relación con la cultura y el lenguaje, como la opulencia, la elegancia, la naturalidad o la distinción, todas las cuales son formas de empleo de productos simbólicos cuyo carácter representativo de la «excelencia» en el campo de la cultura (en detrimento de las capacidades producidas por la escuela y paradójicamente devaluadas, por la propia escuela, como «académicas») se debe a que son exclusivas de quienes han

adquirido cultura, al menos las capacidades necesarias para la adquisición de la cultura académica por medio de la familiarización, esto es, los imperceptibles aprendizajes de la educación familiar, que es el sistema de adquisición de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante cuyo monopolio poseen las clases dominantes.

Las sanciones del mercado académico deben su eficacia específica al hecho de estar destinadas a aplicarse con toda apariencia de legitimidad: es, de hecho, como si los agentes hubieran adecuado sus inversiones en el mercado académico (inversiones de tiempo y entusiasmo por la educación por parte de los alumnos; inversiones de tiempo, esfuerzo y dinero por parte de las familias) a los beneficios que esperan obtener de él a más o menos largo plazo, como si el precio que atribuyen a las sanciones del mercado académico estuviera en relación directa con el precio atribuido a ellos por las sanciones de este mercado y con el grado en que su valor económico y simbólico dependa del valor que se les reconozca en el mercado académico.

Se desprende de esto que las predisposiciones negativas hacia la escuela, que llevan a la autoeliminación de la mayoría de los niños de las clases y fracciones de clase más desfavorables culturalmente (tales como el autodesprecio, la devaluación de la escuela y de sus sanciones o la actitud resignada ante el fracaso y la exclusión), deben ser entendidas como una anticipación, basada en la inconsciente estimación de las probabilidades objetivas de éxito poseídas por la categoría entera, de las sanciones objetivamente reservadas por la escuela para las clases o fracciones de clase desprovistas de capital cultural. Como lo que el mercado académico (anticipando con sus sanciones formalmente neutras las sanciones del mercado simbólico o económico), confiere a los productos de la educación familiar de las distintas clases sociales es el producto de la internalización del valor que, mediante sus sanciones objetivas, confieren los mercados simbólico y económico a los productos de la acción educativa con arreglo a la clase social de que proceden, el sistema de predisposiciones ante la escuela, considerado como la propensión a aceptar las in-

versiones de tiempo, esfuerzo y dinero necesarias para conservar o incrementar el capital cultural, tiende a reforzar los efectos simbólicos y económicos de la desigual distribución del capital cultural ocultándola y al mismo tiempo legitimándola. Los sociólogos funcionalistas que anuncian un mundo feliz cuando, como conclusión de un estudio longitudinal de las carreras académicas y sociales, descubren que, como si fuera a través de una armonía preestablecida, los individuos no esperan nada que no hayan obtenido y no obtienen nada que no hayan esperado, son simplemente las víctimas más disculpables del efecto ideológico producido por la escuela cuando extrae de sus condiciones sociales de producción todas las predisposiciones relativas a ella misma, tales como las «expectativas», las «aspiraciones», las «inclinaciones» o el «deseo», y encubre así el hecho de que son las condiciones objetivas —y en los casos individuales, las leyes del mercado académico— quienes determinan las aspiraciones al determinar la medida en que pueden ser satisfechas.

Este es sólo uno de los mecanismos por los que el mercado académico consigue imponer, a sus propias víctimas, el reconocimiento de la existencia de sus sanciones al ocultarles la verdad objetiva de los mecanismos y motivos sociales que les determinan. Como le basta con que se le permita regir su propio rumbo, esto es, que se deje libre juego a las leyes de la transmisión cultural, para garantizar la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural, el sistema educativo, que se limita a registrar la autoeliminación inmediata o diferida (en forma de autorrelegación de los niños de las clases menos privilegiadas a las corrientes educativas inferiores), o a estimular la eliminación simplemente con la eficiencia de una práctica pedagógica inexistente (que permite ocultar bajo procedimientos de selección obviamente patentes la acción de mecanismos tendentes a asegurar de un modo casi automático —es decir, que se corresponde con las leyes que rigen todas las formas de transmisión cultural— la exclusión de ciertas categorías de receptores del mensaje pedagógico), enmascara, de forma más absoluta que ningún otro meca-

nismo de legitimación (imaginemos, por ejemplo, cuáles serían los efectos sociales de una limitación arbitraria del público hecha en nombre de criterios étnicos o sociales), la naturaleza arbitraria de la demarcación actual de su público imponiendo así de modo más sutil la legitimidad de sus productos y de sus jerarquías.

Reproducción cultural y reproducción social

La fabricación de jerarquías sociales y su reproducción parece estar basada en la jerarquía de los «dones», méritos o talentos establecidos y ratificados por sus sanciones o, en una palabra, por la conversión de las jerarquías sociales en jerarquías académicas, con lo que el sistema educativo cumple una función de legitimación que resulte cada vez más necesaria para la perpetuación del «orden social», a medida que las relaciones de poder entre las clases tienden a excluir cada vez más absolutamente la imposición de una jerarquía basada en la cruda y despiadada afirmación de poder. Pero ¿es acaso el continuo incremento, en la mayoría de las sociedades muy industrializadas, del número relativo de miembros de las clases dirigentes que han cursado estudios universitarios y han acudido a las mejores universidades, lo que nos hace llegar a la conclusión de que la transmisión del capital cultural tiende a ser sustituida pura y simplemente por la transmisión del capital económico y de la propiedad de los medios de producción en el sistema de mecanismos de reproducción de la estructura de las relaciones de clase? Dejemos aparte la hipótesis de que el incremento del número relativo de miembros de las clases dirigentes que han conseguido las cualificaciones académicas más prestigiosas, signifique simplemente que cada vez se siente más la necesidad de exigir una ratificación académica que legitime la transmisión de poder y de privilegios. De hecho, parece como si los mecanismos de transmisión cultural y educativa se hubieran reforzado o hubieran asumido mecanismos tradicionales, tales como las transmisiones hereditarias de capital económico, de un

«nombre» o de capital consistente en relaciones sociales, es como si las inversiones hechas en la carrera académica de los hijos se hubieran integrado en el «sistema de estrategias de reproducción», más o menos compatibles y más o menos provechosas según el tipo de capital que se ha de transmitir y mediante las cuales cada generación trata de transmitir a la generación siguiente las ventajas que posee. Considerando, por un lado, que las clases dirigentes —incluso en sus secciones menos acomodadas— tienen a su disposición un capital cultural mucho mayor que las otras, y por otro, que disponen también de los medios para asegurar a su capital la mejor «colocación» académica (es decir, los mejores centros docentes y los mejores departamentos), es lógico que sus inversiones académicas sean extremadamente provechosas: la segregación que se establece desde el comienzo de la enseñanza secundaria entre estudiantes de diferentes centros y diferentes departamentos sólo viene a reforzar las ventajas adicionales que se obtienen del curso académico por razón del continuo incremento de las diferencias derivadas del hecho de que los más privilegiados culturalmente encuentren su camino hacia instituciones capaces de reforzar sus ventajas.

Las instituciones de enseñanza superior que garantizan o legitiman el acceso a las clases dirigentes y, en especial, las «grandes écoles» (entre las que debe incluirse el «internat de médecine») son, por consiguiente, en realidad un monopolio de esas clases. Los mecanismos objetivos que posibilitan este monopolio se ocultan bajo la capa de un método de selección perfectamente democrático que sólo toma en consideración el mérito y el talento, hasta tal punto que lleva a los miembros de las clases dominadas a ensalzar las virtudes del sistema y garantizan que los que han resultado «milagrosamente elegidos» pueden experimentar, de la misma forma «milagrosa», un destino excepcional que es el mejor testimonio de la democracia académica.

Debido, en primer lugar, a que el mercado académico tiende a sancionar y a reproducir la distribución del capital cultural adecuando el éxito académico a la cuantía de ca-

pital cultural legado por la familia (como puede verse, por ejemplo, en el hecho de que, entre los alumnos de las «grandes écoles», existe una correlación muy pronunciada entre el éxito académico y el capital cultural familiar, medido por el nivel académico de los antepasados en dos generaciones de las dos ramas de la familia), y en segundo lugar, a que las fracciones más privilegiadas de las clases dominantes desde el punto de vista del poder y del capital económico no son necesariamente las más acomodadas en términos de capital cultural, es lógico que la jerarquía de valores atribuida por el mercado académico a los productos de la labor educativa de las familias de las diferentes fracciones no corresponda muy estrechamente con la jerarquía de esas secciones en relación con el poder y el capital económico. ¿Cabe deducir de ello que la relativa autonomía de los mecanismos de reproducción de la estructura del capital cultural, en relación con los mecanismos que garantizan la reproducción del capital económico, puede determinar una profunda transformación, si no en la estructura de las relaciones de clase (a pesar de que las secciones más culturalmente privilegiadas de la clase media, tales como los hijos de profesores de escuelas primarias y secundarias, son capaces triunfalmente de mantenerse firmes en el mercado académico frente a las secciones menos culturalmente privilegiadas de la clase alta), al menos en la estructura de las relaciones entre las fracciones de las clases dominantes?

La estructura de la distribución del capital cultural entre las distintas fracciones de las clases dominantes puede reproducirse obteniendo los índices convergentes agrupados en el cuadro que sigue (ver Cuadro 5) (11).

Con la excepción de algunas pocas inversiones en las que se expresa la acción de variables secundarias, como la del lugar de residencia (junto con las posibilidades objetivas de práctica cultural que están estrechamente ligadas a ella) y la de renta (12) (junto con las posibilida-

(11) SOFRES: «Le Marché des cadres supérieurs français», París, 1964.

(12) Los empresarios de industrias preguntados viven con más frecuencia en pequeñas ciudades que los empresarios de comercios: el 40 por 100, frente al 33 por 100 (de ellos, el 27 por 100, frente al 15 por 100, viven en comunidades

CUADRO 5

La distribución del capital cultural entre las distintas fracciones de las clases dominantes

	1	2	3	4	5	6	7
	Profesores	Adminis- tración pública	Profesio- nes liberales	Ingenieros	Ejecutivos	Empresa- rios de industrias	Empresa- rios de comercios
Lectores de «Le Monde» (índice de penetra- ción por 1.000)	410	235	210	145	151	82	49
Lectores de «Le Figaro Littéraire» (ídem) ...	168	132	131	68	100	64	24
Lectores de libros no profesionales, quince horas o más por semana	21	18	18	16	16	10	10
Asistencia al teatro (al menos una vez cada dos o tres meses)	38	29	29	28	34	16	20
Audición de música clásica	83	89	86	89	89	75	73
Visitas a museos y exposiciones	75	66	68	58	69	47	52
Visita a galerías de arte	58	54	57	45	47	37	34
Posesión de aparato de radio con frecuencia modulada	59	54	57	56	53	48	48
No posesión de aparato de televisión	46	30	28	33	28	14	24

des que ésta ofrece), puede apreciarse que las distintas secciones están organizadas con arreglo a una jerarquía simple que se basa en la diferenciación del capital cultural poseído, medido según el tipo de adiestramiento recibido, y que se muestra, sobre todo, en el hecho de que los ingenieros revelan un mayor interés por la música (y por otras actividades de esparcimiento que exigen la aplicación de facultades lógicas, como el ajedrez y el «bridge») que por las actividades literarias (leer «Le Figaro Littéraire» o ir al teatro). Si el porcentaje de individuos que no poseen televisión (que se distinguen de los que la poseen por el hecho de que concurren con más frecuencia a actividades comúnmente consideradas como expresión de una disposición auténticamente «cultural» o refinada) (13) varía de acuerdo con la misma ley, que es porque un rechazo a participar en esta actividad, que es sospechosa de «vulgaridad» por razón de su amplia disponibilidad («divulgación»), es una de las formas menos costosas de expresar unas pretensiones culturales (ver el Cuadro 6) (14).

rurales, los miembros de la administración pública o privada y los ingenieros residen con más frecuencia que los profesores y los profesionales liberales (una gran proporción de éstos —28 por 100— reside en pequeñas ciudades) en ciudades de más de 100.000 habitantes, es decir, el 66 por 100 para las dos primeras categorías, 65 por 100 para la tercera y el 60 por 100 para las dos últimas, lo que sin duda explica las inversiones por lo que se refiere al teatro. Aparte del lugar de residencia, el efecto de los ingresos, que es bastante más alto en las profesiones liberales que en los servicios públicos, explica sin duda las otras inversiones observadas, especialmente en lo referente a la posesión de aparatos de radio con frecuencia modulada y a la asistencia a exposiciones.

(13) Veamos algunos indicadores de la oposición entre los dos sistemas de disposiciones, un elemento de las cuales es el rechazo a la televisión:

	Escucha música clásica	Toca un instru- mento musical	Visita museos y expo- siciones	Visita galerías de arte	Juega al bridge	Va al teatro
Tiene televisión ...	82	12	60	45	19	55
No tiene televisión.	91	15	70	53	28	70

(14) Hay varios indicadores que sugieren que las distintas fracciones de las clases dominantes pueden diferenciarse también según el tiempo libre que tengan a su disposición. Así, por ejemplo, el porcentaje de individuos que toman vacaciones varía desde el 95 para los profesores al 92 para los ingenieros, el 91 para los funcionarios, el 89 para los profesionales liberales, el 87 para los directivos y el 81 y 80 para los empresarios de Industrias y comercios. El efecto de este principio de diferenciación puede apreciarse en diversas actividades de dimensión cultural, como la utilización de la radio o la televisión.

CUADRO 6

Hábitos de lectura por categorías ocupacionales y nivel de educación (15)

	Profesores	Funcionarios superiores	Profesionales liberales	Ingenieros	Directivos	Empresarios de industrias	Empresarios de comercio
Novelas policíacas	25 (6)	29 (1)	27 (4)	28 (3)	29 (1)	27 (4)	25 (6)
Historias de aventuras	16 (7)	20 (3)	18 (6)	24 (1)	22 (2)	19 (4)	19 (4)
Temas históricos	44 (4)	47 (2)	49 (1)	47 (2)	44 (4)	36 (6)	27 (7)
Libros de arte	28 (2)	20 (3)	31 (1)	19 (5)	20 (3)	17 (6)	14 (7)
Novelas	64 (2)	68 (1)	59 (5)	62 (3)	63 (3)	45 (6)	42 (7)
Filosofía	20 (1)	13 (3)	12 (5)	13 (3)	15 (2)	10 (7)	12 (5)
Ensayos políticos	15 (1)	12 (2)	9 (4)	7 (5)	10 (3)	5 (6)	4 (7)
Economía	10 (1)	8 (3)	5 (6)	7 (5)	9 (2)	8 (3)	5 (6)
Ciencias	15 (3)	14 (4)	18 (2)	21 (1)	9 (7)	10 (6)	11 (5)
	Universidad	Grande école	Secundaria	Técnica	Primaria		
Novelas policíacas	28	27	27	32	24		
Historias de aventuras	17	14	22	27	17		
Temas históricos	47	49	42	41	25		
Libros de arte	25	24	22	18	10		
Novelas	65	54	62	60	35		
Filosofía	19	13	15	11	7		
Ensayos políticos	16	14	6	6	3		
Economía	12	19	5	3	4		
Ciencias	18	27	11	10	6		

(15) Las cifras entre paréntesis significan las posiciones de cada sección. La lectura de obras de economía y científicas se da separadamente porque el interés por ellas depende de factores secundarios, como el tipo de actividad profesional (así, los puestos de directivos, propietarios de industrias y comercios) y el tipo de formación intelectual (así, los puestos de ingenieros).

Estos indicadores tienden a minimizar probablemente en gran medida las divergencias entre las diferentes fracciones de las clases dominantes. De hecho, la mayoría de los bienes de consumo culturales implican también un coste económico: la asistencia al teatro, por ejemplo, no sólo depende del nivel de educación (en una población varía desde el 41 por 100 al 59 y el 68 por 100 entre los niveles primario, secundario y superior), sino también de los ingresos (por ejemplo, asiste un 46 por 100 de quienes tienen ingresos inferiores a 20.000 francos anuales, frente a un 72 por 100 de los que superan los 75.000 francos); más aún, equipos tales como la radio con frecuencia modulada o las instalaciones de alta fidelidad pueden utilizarse de muy distinta manera (por ejemplo, para escuchar música moderna oailable), y el valor concedido a estas diferentes utilidades puede ser tan distinto, por referencia a la jerarquía dominante de usos posibles, como los diferentes tipos de lectura o de teatro, como se muestra en el Cuadro 6, si colocamos las diferentes secciones en un orden jerárquico basado en el interés que se otorga a los distintos tipos de lectura, resulta que las que aparecen más cerca de su posición en la jerarquía relacionada con la riqueza de capital cultural, son aquellas que conciben la lectura más en función del nivel de educación. Todo parece indicar que las preferencias en relación con el teatro siguen el mismo principio. En el Cuadro 7, que merece un comentario mucho más amplio, están representados desde el teatro de vanguardia, o considerado como tal, que aparece en la primera posición, hasta el de «boulevard», pasando por el clásico. Pues bien, se advierte que la alta tasa de asistencia de profesores (y estudiantes) desciende a menudo, que se baja en esta escala, mientras que las otras secciones (directores de empresas, directivos y profesionales liberales, desgraciadamente mezclados todos ellos en las estadísticas) sufre un aumento paralelo y de signo contrario, hasta llegar al teatro de «boulevard», que recluta entre un tercio y un cuarto de su público de entre las secciones menos «intelectuales» de las clases dominantes (16).

(16) Basado en SEMA: «Le Théâtre et son public», vol. 2, cuadro 215a.

CUADRO 7

Asistencia al teatro y categorías ocupacionales

Teatro	Obra	Obreros	Comer- ciantes, arte- sanos	Emplea- dos	Mandos inter- medios	Estu- diantes, alumnos	Profe- sores	Dueños de em- presas, direc- tivos, prof. liber.	Sin profe- sión	Otros	
Odéon	La remise	4	1	11	12	28	26	9	4	4	100
Montparnasse	Sainte-Jeanne	4	2	7	14	24	18	17	13	3	100
Vieux-Colombier	Noces de sang	3	1	4	16	39	15	10	11	1	100
TEP	La locandiera	6	3	13	11	33	13	10	8	2	100
TNP	Romulus le grand	7	1	13	14	27	12	12	11	2	100
Athénée	Le vicaire	9	4	10	12	28	8	11	11	5	100
Odéon	Tartuffe	3	2	2	9	41	12	20	9	3	100
Comédie-Française	Cinna	4	2	13	11	43	6	12	9	3	100
Comédie-Française	Cyrano	2	2	8	12	29	7	25	13	3	100
Théâtre de Paris	Comment réussir dans les affai- res	3	1	5	14	11	12	23	26	7	100
Ambigu	Charmante soirée	3	1	9	11	6	7	22	34	6	100
Antoine	Mary-Mary	8	4	13	16	7	4	26	31	2	100
Michaudière	La preuve par quatre	4	9	7	14	8	4	31	18	3	100
Ambassadeurs	Photo-finish	4	5	5	10	13	6	35	24	—	100
Variétés	Un homme comblé	5	6	5	17	7	3	33	22	3	100
TOTAL		4	3	8	14	23	13	19	14	3	100

CUADRO 8

Distribución del capital económico

	Empresarios de industrias	Empresarios de comercios	Profesionales	Directivos	Ingenieros	Funcionarios	Profesores
Poseen su propia residencia (18)	70	70	54	40	44	38	51
Coche de lujo	33	34	28	22	21	20	12
Vacaciones en hotel	32	26	23	21	17	17	15
Embarcación	13	14	14	12	10	8	8
Ingresos medios en miles de francos	33	36	41	37	36	32	33
(Tasa de los que no declaran)	(24)	(28)	(27)	(13)	(9)	(8)	(6)

(18) Entre las personalidades mencionadas en el «Quién estas alta» que contienen la más alta proporción de familias de ejecutivos en relación con el número total de hogares (VII, VIII y XVI «arrondissements») las siguientes categorías ocupacionales: 39,7 por 100 de los empresarios de industrias y comercios, 40 por 100 de los miembros de la alta administración, 31 por 100 de los profesionales y 22 por 100 de los profesores.

Con excepción de las profesiones liberales, que ostentan también en este campo una posición elevada, la estructura de la distribución del capital económico es simétrica y opuesta a la del capital cultural, esto es, por orden: empresarios de industrias y comercios, profesionales, directivos, ingenieros y, por último, funcionarios y profesores (ver Cuadro 8) (17).

Un análisis de la movilidad entre las distintas secciones tiende a mostrar que el principio dominante de la jerarquía creada por aquélla, es el de la posesión de capital económico, al menos en la medida en que está estrechamente ligado al poder. Así, un examen de la movilidad intrageneracional de los individuos de las diferentes secciones que constituyen el censo de las clases altas, revela que la proporción de los que han ido descendiendo hasta los últimos puestos de la jerarquía, la cual es más o menos nula entre directores de industrias y negocios, aumenta a medida que se desciende en la escala formada con arreglo al criterio económico. Otro índice igualmente significativo es el de la relación entre la proporción de individuos de la fracción dominante de las clases dominantes (empresarios de industrias) y la de individuos de otras clases sociales en las diferentes fracciones, la cual decrece claramente a medida que se desciende en la jerarquía (Cuadro 9).

(17) Ninguno de los índices de consumo (automóvil, barco, hotel) es totalmente unívoco (en la medida en que el primero depende del tipo de actividad profesional y los otros dos del capital en tiempo libre, que es muy desigual entre las secciones), la posesión de una residencia depende, además, de que sea estable (y esto es menos probable en el caso de los funcionarios públicos, ingenieros y profesores). Por último, los ingresos de las distintas categorías se han minimizado muy desigualmente (la tasa de no declaración puede interpretarse como un indicador de la tendencia a declarar menos). Una evaluación estricta de los ingresos de las diferentes secciones presupondría el inventario de los beneficios secundarios ligados a las diferentes profesiones. Es sabido, por ejemplo, que los directores y algunos ingenieros tienen con frecuencia coche (y a veces chófer) a su disposición, proporcionado por la empresa, que a veces incluye en nómina a la empleada del hogar o a la mujer de la limpieza. La encuesta transcrita permite formarse una idea de los beneficios, muy fáciles de ocultar, obtenidos por las diferentes profesiones, tales como las comidas de negocios (26 por 100 entre los propietarios de industrias y directores, 22 por 100 entre los ingenieros, 17 por 100 de los propietarios de comercios, 14 por 100 de los funcionarios públicos, frente a sólo el 10 por 100 de los profesionales liberales y el 4 por 100 de profesores) o los viajes de negocios (41 por 100 de los propietarios de industrias, 36 por 100 de los ejecutivos, 35 por 100 de los ingenieros, 31 por 100 de los propietarios de comercios, frente al 19 por 100 de los funcionarios públicos, el 16 por ciento de los profesionales y el 4 por 100 de los profesores).

CUADRO 9

Un índice de movilidad

	Porcentaje de hijos de Empresarios de industrias	Porcentaje de individuos de otras clases	Relación
Empresarios de industrias	42,6	20,5	2,0
Empresarios de comercios	35,0	19,2	1,8
Profesionales	20,5	16,1	1,2
Funcionarios públicos	11,9	28,0	0,4
Profesores	15,0	31,0	0,4

Un análisis secundario de la encuesta nacional efectuada por el INSEE sobre la movilidad profesional intergeneracional permite comprobar que la proporción en cada sección de individuos procedentes de la misma sección decrece según se desciende en la escala, existiendo una separación pronunciada entre las tres secciones de la posición más elevada y las tres de la posición más baja (Cuadro 10).

Si la relación entre la estructura de la distribución del capital cultural y la de la distribución del capital económico entre las diferentes fracciones de las clases dominantes es la expuesta, es lógico que, en la medida en que el sistema educativo proporcione acceso al capital cultural, los productos de la labor pedagógica de las diferentes fracciones reciban, en el mercado académico, unos valores organizados según las líneas de una jerarquía que reproduce la existente entre las fracciones en función de su cuantía de capital cultural (19). Y así es, porque, obedeciendo a un

(19) La oposición establecida, en la clase media, entre los mandos intermedios (y en especial los maestros de enseñanza primaria) y los directivos de empresas industriales y comerciales de tipo medio es equivalente a la que existe, en la clase alta, entre los profesores de enseñanza secundaria y los empresarios de industrias y comercios. No es casualidad el que la ideología de la meritocracia académica se halle fuertemente enraizada en aquellas secciones de la clase media que son las más ricas en capital cultural, y esa progresión a través de dos generaciones (de campesino a maestro de enseñanza primaria y a profesor de enseñanza secundaria) se invoca con mucha frecuencia por los fanáticos del «efecto liberador de la escuela». En efecto, los maestros de enseñanza primaria (junto con las categorías subordinadas en la enseñanza secundaria) y, de modo más general, los miembros del sector administrativo

CUADRO 10
Movilidad intergeneracional

Padre	Empresarios de industrias	Empresarios de comercios	Profesionales	Ingenieros	Funcionarios públicos	Profesores
Empresarios de industrias	33,5	2,8	2,3	6,1	4,4	1,5
Empresarios de comercios	1,9	31,9	—	1,8	5,0	0,8
Profesionales	0,6	0,9	20,0	0,9	2,4	7,6
Ingenieros	—	—	6,4	6,7	2,3	4,6
Funcionarios públicos	1,9	3,3	9,9	13,2	14,3	7,6
Profesores	0,6	—	2,9	2,7	0,3	6,1
Total clase dirigente	38,5	38,0	41,5	31,4	28,7	28,2

mecanismo ya analizado, las diferentes fracciones tenderán a invertir el capital transmisible en el mercado que les garantice el mejor rendimiento y, por tanto, invertirán todo lo que les sea posible en la educación de sus hijos, con vistas a su éxito social, esto es, como mínimo su capacidad para mantenerse en las clases dominantes dependerá absolutamente de ello.

Las fracciones más ricas en capital cultural están más inclinadas a invertir en la educación de sus hijos al mismo tiempo que en prácticas culturales tendentes a mantener y aumentar su específica rareza, las más ricas en capital económico dejan a un lado las inversiones culturales y educativas en beneficio de las inversiones económicas: ha de señalarse, no obstante, que los empresarios de industrias y comercios tienden a actuar así en mayor medida que la nueva «burguesía» de los directivos, que muestran la misma preocupación por una inversión racional tanto en la esfera económica como en la esfera educativa (20). Relativa-

público de rango intermedio, ocupan un puesto muy extraño, en el límite entre las clases medias y las clases dominantes. Debido a la posición privilegiada que ocupan desde el punto de vista del sistema educativo, pueden imponerse victoriosamente en una batalla académica a las demás secciones, que son más ricas en capital económico, e incluso a las pertenecientes a las dominantes que sean las menos prósperas en capital cultural. Como la lógica que rige las relaciones entre profesores de enseñanza secundaria y los demás miembros de las clases dominantes es aplicable «a fortiori» a los maestros de enseñanza primaria, sus hijos deben pagar porque se les permita entrar en las clases dominantes (en las que constituyen alrededor del 25 por 100), con su relegación a posiciones de enseñanza, o de técnicos industriales o administrativos.

(20) Los directivos tienen un estilo de vida mucho más «moderno» que la «burguesía» tradicional (los empresarios de industrias y comercios): alcanzan posiciones de poder a una edad más temprana, poseen con más frecuencia cualificaciones universitarias, pertenecen con más frecuencia a empresas más modernas y más grandes, son el grupo más amplio que lee el periódico financiero «Les Échos» (índice de penetración de 126, frente al de 91 para los propietarios de industrias) y los semanarios sobre economía y finanzas (índice de penetración de 244, frente al de 190 para propietarios industriales), parecen menos inclinados a invertir su capital en bienes inmuebles, se dedican más a actividades recreativas «modernas», como el esquí, las embarcaciones de recreo, etc. Sobre todo, se identifican más plenamente con el papel del ejecutivo moderno que mira hacia los países extranjeros (junto con los funcionarios públicos y los ingenieros, son los que tienen la mayor tasa de días en el extranjero) y que está abierto a las ideas modernas (como se demuestra con su muy activa participación en simposios o seminarios profesionales: un 30 por 100 de ellos toma parte en dichas actividades al menos tres o cuatro veces al año, frente al 25 por 100 de los funcionarios públicos y de los propietarios comerciales, el 25 por 100 de los ingenieros y el 17 por 100 de los propietarios de industrias). Un último signo, aparentemente menor, pero significativo de esta oposición, puede apreciarse en las variadas proporciones de miembros de las diferentes secciones que declaran que en su casa tienen

mente bien provistos de ambas formas de capital, pero no lo suficientemente integrados en la vida económica para poner su capital a trabajar en ella, los profesionales liberales (y especialmente los abogados y los médicos) invierten en la educación de sus hijos, pero también, y sobre todo, en los bienes de consumo capaces de simbolizar la posesión de los medios materiales y culturales que se corresponden con las normas que rigen el estilo de vida burguesa, garantizando así un capital social o capital de relaciones sociales, que proporcionará, en caso necesario, provechosos «soportes»: un capital de honorabilidad y respetabilidad que con frecuencia es indispensable si uno desea atraerse clientes de una posición socialmente importante y que pueden hacer el papel del dinero, por ejemplo, para una carrera política (21).

una provisión permanente de whisky o champán; para el whisky, las cifras son: 81 por 100 de los directivos, 80 por 100 de los ingenieros, 74 por 100 de los profesionales liberales, 69 por 100 de los funcionarios públicos, 62 por 100 de los propietarios de comercios y 58 por 100 de los profesores; para el champán, 80 por 100 de los empresarios de industrias, 75 por 100 de los empresarios de comercios y profesionales liberales, 73 por 100 de los directivos 72 por 100 de los funcionarios públicos superiores e ingenieros y 49 por 100 de los profesores.

(21) Sólo una encuesta como la que se está efectuando actualmente en el Centre de Sociologie Européenne, cuyo objetivo es el de captar los sistemas de estrategias de reproducción de las diferentes secciones y determinar en especial el lugar de la inversión educativa dentro de cada uno de esos sistemas, puede validar estas hipótesis y hacerlas más fundadas. Debemos contentarnos, por tanto, con informar provisionalmente sobre algunos índices que parecen confirmar las propuestas adelantadas con anterioridad, especialmente en relación con las profesiones liberales. Según la citada encuesta del SOFRES, la jerarquía de las secciones con arreglo a un índice de posición social (basado en la posesión de bienes, como un secador, frigorífico, lavaplatos, tocadiscos, equipo de alta fidelidad, radio con frecuencia modulada, magnetófono, equipo de proyección de diapositivas y cámara fotográfica, cámara tomavistas, «roulotte», embarcación, coche de gran categoría, segunda residencia) sería la siguiente: profesiones liberales (5,1), ingenieros (4,8), directivos (4,7), empresarios de industrias (4,6), empresarios de comercios (4,4), funcionarios públicos superiores (4,4), profesores (4,2). Entre la población más selecta del «Quién es quién», la pertenencia a clubs y la suscripción a «Le Bottin Mondain» se distribuye de la forma siguiente: propietarios de industrias y comercios (49,5 y 32,6), abogados (38,1 y 36,5), medicina (30,1 y 28,9), funcionarios públicos superiores (25,7 y 24,4), universidad (24,3 y 22). La lectura del periódico «Les Échos», que es un índice de participación en la economía y de información sobre finanzas, se distribuye en la forma siguiente (SOFRES): directivos (126), empresarios de industrias (91), funcionarios públicos superiores (68), ingenieros (66), profesiones liberales y propietarios de comercios (15), profesores (0). De la misma forma, el índice de penetración de los semanarios financieros y económicos es sólo de 124 para los profesionales liberales, frente al 190 para los propietarios de industrias, el 224 para los directivos y el 250 para los ingenieros. El último índice revelador de la especial posición que ocupan las profesiones liberales, y más concretamente los médicos, es el hecho de que el 30 por 100 de los médicos incluidos en el «Quién es quién» pertenecen al círculo político local.

De hecho, esas fracciones más ricas en capital cultural absorben la mayoría de alumnos de las instituciones educativas que ocupan un puesto elevado en la jerarquía específicamente académica (medida, por ejemplo, por el índice de éxito académico anterior), mayoría que alcanza su cota máxima en la institución responsable de garantizar la reproducción del cuerpo académico («Ecole Normale Supérieure») (Cuadro 11) (22).

Como las distintas instituciones pueden distinguirse unas de otras no sólo por la diferente formación que ofrecen y, en consecuencia, por el tipo de capital que exigen (la proporción de hijos de ingenieros es particularmente alta en las diversas instituciones científicas: facultades de cien-

(22) Los análisis propuestos a continuación se basan en un conjunto sistemático de encuestas efectuadas durante los últimos años por el Centre de Sociologie Européenne sobre las facultades de bellas artes, ciencias, derecho y medicina y sobre todas las «grandes écoles» de letras y científicas y los cursos preparatorios para las mismas. La idea central de esta investigación fue la de tratar las instituciones de enseñanza superior como un «sistema» y la de construir la estructura de relaciones que las une. En pocas palabras, se pretendía romper (consciente o inconscientemente) con el enfoque monográfico de la mayoría de los trabajos de investigación sobre la enseñanza superior, que son propensos a ignorar las características más específicas de las distintas instituciones, es decir, aquellas a las que deben su posición en el sistema de instituciones y los efectos de distinción estructural que tal posición otorga. Así, los estudios centrados en las facultades de bellas artes o de ciencias que omiten situar esas instituciones en relación con los cursos preparatorios para las «grandes écoles» y con las propias «grandes écoles», no hacen posible comprender o explicar qué es lo que corresponde al reclutamiento social y académico del público de esas instituciones, qué corresponde a la pedagogía que ponen en práctica o qué a las carreras a que dan acceso en relación con el hecho de que se trate de instituciones de segunda clase a las que son relegados los niños de clases medias y obreras que tratan de introducirse en la enseñanza superior, o bien una especie de refugio para los niños de las clases dominantes cuyos resultados académicos no les han permitido entrar en las instituciones más prestigiosas. Igualmente, la mayoría de los estudios dedicados a cualquiera de las «grandes écoles» no se diferencian de forma clara de los llevados a cabo por las asociaciones de antiguos alumnos o profesores con fines prácticos o justificativos, ya que revelan, con más frecuencia que lo contrario, la supervivencia de una cierta relación de «encantamiento» con la escuela, que puede perfectamente quedar oculta tanto bajo una falsa *distanciación de objetividad como en una resonante ruptura o desencantada inversión de una relación inicial de encantamiento*. La suposición subyacente en un proyecto metodológico como éste era la de que, a riesgo de mostrar una pérdida en la información específica relativa a cada institución, las operaciones técnicas —empezando por el planteamiento de las preguntas y las rejillas de análisis— debía subordinarse a los imperativos de la comparabilidad, lo que, al principio, podría aparecer como una abstracción más bien limitada se reveló como la *condición para la aparición de las características más específicas*, mientras que determinadas concesiones, hechas con vistas a tomar en consideración las particularidades (y especialmente las características más conocidas por medio de las cuales cada «grande école» se halla dotada de su propia idiosincrasia) evitaron, en última instancia, la relación de comparaciones que condujeran al principio de las diferencias realmente pertinentes.

CUADRO 11
Capital cultural e inversión educativa

	Facultad				Cursos prep. para la Poly- tech.	ENA	Poly- tech.	Ulm Artes	Ulm Ciencias
	Derecho	Medic.	Ciencias	Artes					
Proporción de hijos de profesores ...	3,2	4,5	4,5	5,2	5,4	9,0	9,9	19,4	17,7
Índice de aprovechamiento académico anterior	0,4		0,3	0,5	1,2	2,0	2,9	3,1	3,6

ENA: École Nationale d'Administration.
Ulm Artes: École Normale Supérieure d'Ulm (Artes).
Ulm Ciencias: École Normale Supérieure d'Ulm (Ciencias).

cias, 8,1 por 100; clases preparatorias para las «grandes écoles» científicas, 18,1 por 100; «Ecole Polytechnique», 19,7 por 100, y la sección de ciencias de la «Ecole Normale Supérieure», 14,5 por 100), sino también por las carreras a las que proporcionan acceso, la jerarquía académica específica se impone sólo de forma absoluta entre los hijos de profesores que han sido llevados por su educación familiar a identificar el éxito con el éxito académico. En la medida en que esto registra y ratifica las diferencias que separan a las distintas fracciones desde el punto de vista del capitalismo cultural (y, secundariamente, del tipo del capital) y de la propensión a invertirlo en el mercado académico y en el sector más favorable de ese mercado, el sistema educativo tiende a reproducir (en el doble sentido de la palabra) la relación entre la estructura de la distribución del capital cultural y la del capital económico entre las distintas fracciones. De hecho, en la medida en que ello es el producto de la aplicación de dos principios opuestos de ordenación jerárquica, la estructura del sistema de instituciones de enseñanza superior puede ser interpretada en forma doble: «la jerarquía dominante dentro de la institución educativa», por ejemplo, la jerarquía que ordena las instituciones en razón de criterios específicamente académicos y correlativamente según la proporción de las fracciones más ricas en capital cultural entre su público, y se opone diametralmente a la «jerarquía dominante fuera de la institución educativa», por ejemplo, la jerarquía que ordena las instituciones en razón de la participación relativa entre su público de aquellas fracciones más ricas en capital económico (y en poder) y en razón de la posición en la jerarquía de capital económico y de poder de las profesiones a que ellas conducen (23). Las «grandes écoles» se sitúan, por tanto, en forma más o menos continua entre los dos polos extremos: por un lado, las escuelas que con-

(23) La discordancia entre las dos jerarquías y el predominio, dentro de la institución, de la jerarquía específicamente académica es la base de la ilusión meritocrática, cuya forma más típica es la ideología de «los efectos liberadores de la escuela», junto con la indignación que surge entre el personal educador, primera víctima de este tipo de etnocentrismo académico, frente a la discordancia entre las jerarquías sociales y las jerarquías académicas.

ducen al poder económico y político-administrativo («Polytechnique, ENA»), y por otro, las escuelas que conducen al profesorado y, más en general, a las profesiones intelectuales («Ecole Normale Supérieure littéraire et scientifique»), con la peculiaridad que los índices correspondientes a uno de los dos principios de jerarquización tienden claramente a disminuir a medida que aumentan los correspondientes al otro (ver Cuadro 12).

Los análisis de los mecanismos específicamente académicos con arreglo a los cuales se efectúa la distribución entre las diferentes instituciones permiten comprender una de las formas más sutiles de la astucia («ruse») de la razón social, según la cual el sistema académico trabaja objetivamente en favor de «la reproducción de la estructura de relaciones entre las fracciones de las clases dominantes» cuando parece hacer uso completo de sus propios principios de ordenación jerárquica (24). Sabiendo, en primer lugar, que el éxito académico depende directamente del capital cultural y de la inclinación a invertir en el mercado académico (que a su vez, como se sabe, depende de las posibilidades objetivas de éxito académico) y, en consecuencia, que las distintas fracciones son reconocidas y aprobadas por el sistema escolar cuanto más ricas sean en capital cultural y más dispuestas estén, también a invertir en trabajo y capacidad académica (25), y sabiendo, en segundo lugar, que el apoyo concedido por una categoría a las sanciones y jerarquías académicas depende no sólo del

(24) Si con frecuencia pasa inadvertido el papel del sistema de instituciones de enseñanza superior en la reproducción de las relaciones entre las secciones de las clases dominantes, es porque las encuestas sobre movilidad conceden mayor atención a las distintas clases, en bloque, que a sus secciones, sobre todo en las clases dominantes. Otra razón está en que el sistema de razonamiento analítico y atomístico que rige la investigación sobre movilidad no permite que las clásicas encuestas sobre «élites» vayan más allá de la aprehensión de fenómenos tales como la simple herencia profesional. De hecho, la estructura de relaciones entre las secciones puede permanecer inalterada mientras la población que la constituye sufre un cambio profundo; así, para citar sólo un ejemplo, la estructura de relaciones entre las secciones intelectuales y artísticas y las demás secciones de las clases dominantes ha permanecido más o menos inalterada en Francia desde la mitad del siglo XIX, mientras que el reclutamiento social de artistas e intelectuales ha variado considerablemente durante ese período.

(25) Para un análisis de la dialéctica de aprobación y reconocimiento en la etapa final en la que la escuela otorga su reconocimiento a sus miembros, o en otras palabras, aquellos que reconocen a la escuela, ver P. Bourdieu y M. de Saint-Martin (1970).

CUADRO 12

Proporciones de estudiantes de las clases altas en las distintas «grandes écoles» con algunas de las siguientes características

	Ulm letras	Ulm ciencias	Sèvres letras	Sèvres ciencias	Poly- tech- nique	Minas París	ENA 1. ^{er} con- cours	HEC	Centrale
Padre con título de licenciado o superior	85,8	88,8	73,1	84,9	76	68,3	85,4	74,1	71,9
Madre con título de licenciado o superior	38,3	44,1	39,2	42,7	30,8	29,8	36,5	22,1	26,2
Proporción de profesores	29,5	26,2	31,2	33	15	4,6	15,2	4,2	7,9
Sección «A» en «première»	29,9	44,3	29,6	23,8	24,4	24,3	18,7	14,9	18,3
Índice de aprovechamiento académico anterior	3,6	3,5	3,2	2,7	3,1	3,1	2	1,1	2,3
Marxismo	51,1	30,4	31,4	35	12,2	19	1,8	7,2	7,7
Conciertos: cantidad media	1,8	2,4	2,2	1,3	1,2	1,6	1,1	1,1	1,1
Teatro: número medio de obras	3,8	3,4	4,7	4	3,6	4,6	2,5	2,3	2,3
Tamaño de familia: 4 hijos o más	40,3	50,9	34,9	39,2	44	42,2	36,9	43,4	47,6
Católicos practicantes	29,7	31,6	39,1	38,8	41,6	39,1	39,8	—	48,9
Escuela privada en enseñanza secundaria	14,6	17,8	19,4	9,5	17,9	18,7	24,9	23,9	13,5
Derecha centrista, derecha, extrema derecha	3,8	7,2	3,2	12,6	—	12,5	19,9	27,9	16,9
Directivos	41,3	23,2	44,1	32,6	36,2	53,2	30,9	57,4	55,7
Abuelo paterno de clases altas	56,6	41,7	44	31,3	48	62,6	61,6	63	47,5
Abuelo materno de clases altas	37,3	51,2	55,7	34,1	54,8	60	53,6	62	48,6
Residente en París	32,4	41,3	41,4	32,6	45,6	53,9	66,6	55,3	46,5

FUENTE: Encuesta sobre «grandes écoles» de CSE.

La tendencia más pronunciada en cada hilera se expresa en letra negra, y la segunda tendencia, más pronunciada, en itálica.

rango que el sistema escolar les concede en sus jerarquías, sino también de la medida en que sus intereses están ligados al sistema escolar, o, en otras, de la medida en que su valor comercial y su posición social depende (tanto en el pasado como en el futuro) de la aprobación académica, resulta posible comprender por qué el sistema educativo nunca consigue imponer completamente el reconocimiento de su valor y del valor de sus clasificaciones, salvo cuando sus sanciones están dirigidas a clases o fracciones de una clase que son incapaces de establecer frente a él ningún principio rival de ordenación jerárquica. Mientras que esas fracciones, las más ricas en capital económico, autorizan y estimulan un estilo de vida cuyas seducciones son suficientes para rivalizar con las ascéticas exigencias de un sistema académico, y aseguran o prometen garantías a cuyo lado las garantías escolares sólo pueden parecer muy costosas y de poco valor («las cualificaciones académicas no te lo darán todo»), las fracciones más ricas en capital cultural no tienen nada que ofrecer frente a la atracción ejercida por los signos de aprobación académica que hacen que su habilidad académica les merezca la pena (26). En resumen, la eficacia de los mecanismos que utiliza el sistema educativo para asegurar su propia reproducción encierra dentro de sí misma su propia limitación: aunque el sistema educativo pueda hacer uso de su relativa autonomía para proponer e imponer sus propias jerarquías y la carrera universitaria a la que sirve como su punto más álgido, sólo obtiene completa adhesión cuando predica a los conversos o a los hermanos legos, a los hijos de los profesores o a los hijos de las clases trabajadoras o medias que le deben todo y

(26) La adhesión a los valores transmitidos por la tradición católica contribuye, sin duda, en cierta medida a que los niños pertenecientes a las secciones dominantes de las clases dominantes se alejen de las carreras académicas en la universidad o de los puestos intelectuales, y eso se hace tanto directamente, provocando una cierta sospecha hacia el estudio y sus valores, como indirectamente, promoviendo (con vistas a garantizar al niño que «se mezcle con la gente adecuada», esto es, asegurando la homogeneidad social del grupo aristocrático y la garantía de «moralidad») la elección de establecimientos educativos privados, cuyo rendimiento educativo se sabe que es más bajo, siendo iguales en lo demás. De las listas del «Quién es quién» las tasas de antiguos alumnos de colegios privados son del 55,3 por 100, 36,2 por 100, 18,5 por 100 y 16 por 100, respectivamente, para estudios empresariales, derecho, funcionarios superiores y medicina y la universidad.

esperan todo de él. Lejos de desviar para su propio provecho a los niños pertenecientes a las fracciones dominantes de las clases dominantes (como se podría creer por unos pocos ejemplos notables que autorizan a las fracciones más conservadoras de la burguesía a denunciar la corrupción de la juventud y de los profesores o a los intelectuales a creer en la omnipotencia de sus ideas), aparta a los niños de las demás fracciones y clases de reclamar el valor de sus inversiones académicas y de obtener el beneficio simbólico y económico que los de la fracción dominante de la clase dirigente saben cómo obtener en caso necesario, estando como están mejor situados para comprender el valor relativo de los veredictos académicos.

Pero ¿tendría el sistema escolar un éxito tan complejo en la desviación para su propio provecho de las categorías que reconoce como poseedoras del mayor valor (como se observa, por ejemplo, con la diferencia de calidad académica entre los estudiantes de la ENS y los de la ENA) si los diplomas que conceden fueran convertibles a la par en el mercado del dinero y del poder? Los límites de la autonomía concedida al sistema escolar en la producción de sus jerarquías coinciden exactamente con los límites objetivamente asignados a su poder de garantizar fuera del mercado académico el valor económico y simbólico de los diplomas que concede. Las mismas cualificaciones académicas reciben valores y funciones muy variables según el capital económico y social (especialmente el capital de relaciones heredado de la familia) que tienen a su disposición los que las poseen y según los mercados en los que las usan: es sabido, por ejemplo, que el éxito profesional de los antiguos alumnos de la «Ecole des hautes études commerciales» (reclutados en su mayor parte entre los sectores mercantiles de París) varía bastante más según la forma en que hayan obtenido su primer trabajo profesional (por ejemplo, a través de las relaciones familiares o por otros medios), que según el puesto obtenido en el examen final de la escuela; es conocido, asimismo, que los funcionarios cuyos padres eran empleados, recibieron en 1962 un salario medio anual de 18.027 francos, frente a los 29.470

francos de los funcionarios nacidos de industriales o ricos comerciantes (Praderie 1966: 364-7). Y si, como se ha mostrado con la encuesta efectuada por la comisión Bouloche en 600 empresas, sólo el 2,4 por 100 de los 17.000 administrativos empleados en ellas tienen título universitario o son doctores en ciencias, frente al 37 por 100 de diplomados en una «grande école» de ingeniería, es porque los que poseen las cualificaciones más prestigiosas tienen también a su disposición un capital heredado de relaciones y capacidades que les permite obtener tales cualificaciones; este capital se ha formado en cosas tales como la práctica de juegos y deportes de alta sociedad o los modales y gustos derivados de una buena crianza, que en determinadas carreras (por no mencionar los intercambios matrimoniales, que constituyen oportunidades de aumentar el capital social de honorabilidad y relaciones) constituyen la condición, si no el principal factor, del éxito (27). Las costumbres inculcadas por las familias de la clase alta dan lugar a prácticas que, aun cuando no se basen en motivos egoístas, como las actividades culturales, son extremadamente provechosas, ya que permiten obtener el máximo rendimiento de las cualificaciones académicas allí donde el reclutamiento o la promoción se basan en la cooptación o en criterios tan difusos y totales como el de «la presentación adecuada», la «cultura general», etc. (28).

Lo que esto significa es que, al igual que en una economía precapitalista una garantía vale tanto como vale el garante, el valor del diploma, fuera del mercado específicamente académico, depende de los valores económicos y sociales de quien lo posee, puesto que el rendimiento del capital académico (que es una forma transformada de ca-

(27) La proporción de estudiantes que juegan al bridge y practican los deportes «elegantes», es tanto mayor cuanto más nos acercamos al polo del poder económico.

(28) Cualquier análisis que tienda a considerar el consumo cultural como un simple «consumo llamativo», despreciando las gratificaciones directamente palpables que siempre complementan las gratificaciones simbólicas, puede ser causa de que se olvide este hecho. La simple ostentación de prosperidad material, aunque no tenga una función tan obviamente legitimadora como la ostentación cultural, posee al menos el efecto, en determinadas secciones de las clases dominantes, de atestiguar el éxito y atraer confianza, estima y respeto que, en determinadas profesiones, especialmente en las liberales, puede constituir un factor importante del éxito.

pital cultural), depende del capital económico y social que puede colocarse en su valoración: para el hijo de industrial que sale de la HEC, el diploma es sólo una cualificación adicional para suceder legítimamente a su padre o para ocupar el puesto de director que se le ha asegurado con su entramado de relaciones familiares, mientras que el hijo de un empleado que ha obtenido el mismo diploma gracias al éxito académico no puede estar seguro de conseguir un puesto de adjunto comercial en la misma empresa (29). En una palabra: aunque, como se ha demostrado con el análisis de las características sociales y académicas de los individuos mencionados en el «Quién es quién», el diploma es absolutamente indispensable para quienes proceden de familias menos favorecidas en capital económico y social, el sistema educativo está cada vez menos en situación de garantizar el valor de las cualificaciones que otorga cuanto más se aleja uno del terreno que controla completamente, es decir, el de su propia reproducción, y la razón de ello está en que la posesión de un diploma, por prestigioso que sea, es en todo caso cada vez menos capaz de garantizar el acceso a los puestos más elevados y nunca suficiente para garantizar en sí mismo el acceso al poder económico. Inversamente, y como se muestra en el diagrama de correlación, el acceso a las clases dominantes y, «a fortiori», a las fracciones dominantes de las mismas, es relativamente independiente de las posibilidades que tienen de acceder a la enseñanza superior las personas procedentes de las secciones más próximas al poder económico y político-administrativo; por ejemplo, funcionarios superiores y directores de industrias y comercios (ver Apéndice, Gráfico II y Cuadro III) (30). Parece, por tanto, que cuanto

(29) Un análisis secundario de la encuesta realizada por el INSEE sobre la movilidad profesional permite llegar, asimismo, a la conclusión de que los puestos ocupados en las empresas por los ingenieros, los directivos y los técnicos están estrechamente ligados al origen social: los hijos de profesores de primera y segunda enseñanza y de profesionales liberales, por ejemplo, constituyen las secciones más representadas en puestos de dirección, mientras que los hijos más preparados de los operarios, los capataces y los técnicos son las secciones más representadas en la producción, fabricación y mantenimiento.

(30) El hecho de que el ingreso en las profesiones liberales presuponga la posesión de altas cualificaciones académicas no debe ocultar que el acceso a las posiciones más elevadas en estas profesiones depende, prácticamente en

más se aleje uno de la jurisdicción del sistema escolar, tanto más pierde el diploma su particular eficacia como garantía de una cualificación específica que abre el camino hacia una carrera específica de acuerdo con reglas homogéneas y formalizadas, y se convierte en una simple condición de autorización y un derecho de acceso que sólo se consagra plenamente en los poseedores de un gran capital de relaciones sociales (especialmente en las profesiones liberales), hasta convertirse en su límite extremo, cuando todo lo que da es una herencia legítima, en una especie de garantía opcional.

Así, la relativa autonomía de que disfruta el mercado académico a cuenta del hecho de que la estructura de la distribución del capital cultural no es exactamente la misma que la del capital económico y del poder, parece justificar, en apariencia, la ideología meritocrática según la cual la justicia académica proporciona una especie de refugio o de desquite a quienes no tienen otro recurso que su «inteligencia» o su «mérito»; pero para eso hay que ignorar, en primer lugar, que «inteligencia» o crédito académico, representan sólo una forma concreta de capital que ha de añadirse, en la mayoría de los casos, a la posesión de capital económico y al correlativo capital de poder y relaciones sociales, y en segundo lugar, que los poseedores de poder económico tienen mayores posibilidades que los que están desprovistos de él de poseer también capital cultural y, en cualquier caso, son capaces de triunfar sin necesidad de éste, ya que las cualificaciones académicas son una moneda débil que sólo posee todo su valor dentro de los límites del mercado académico.

igual medida que en el sector industrial y comercial, de la posesión de capital económico y social, como se demuestra por la existencia de una tasa muy elevada de herencia profesional, especialmente en la élite de la profesión médica, donde hay verdaderas dinastías de médicos-jefes.

REFERENCIAS

- P. Bourdieu y A. Darbel: «L'Amour de l'art: les musées d'art européens et leur public», París, Les Editions de Minuit, 1969.
- P. Bourdieu y M. de Saint-Martin: «L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français», Annales I, enero-febrero 1970.
- M. Pradarie: «Héritage social et chances d'ascension», en Darras: «Le Partage des bénéfices», París, Les Editions de Minuit, 1966.
- SEMA: «Le Théâtre et son public».
- SOFRES: «Le Marché des cadres supérieurs français», París, 1964.
- Syndicat National des Editeurs (Sindicato Nacional de Editores): «La lecture et le livre en France», enero-abril 1960, encuesta realizada por el IFOP.
- Syndicat National des Editeurs: «La clientèle du livre», julio de 1967, encuesta realizada por el IFOP.

CUADRO II

Cuadro sinóptico del nivel académico de la población según la profesión del padre

	Pobl. act.	4 ^o Prat.	4 ^o Mod.	4 ^o Class.	Fac. Cien.	Fac. Let.	Fac. Dr.	Fac. Med.	Taupe	Cagne	ENA	Poly- tech.	Ulm Let.	Ulm Cienc.
Obreros agrícolas	2,9	5,3	3,3	1,2	2,9	2,7	1,7	0,9	0,5	3,0	1,0	0,4	0,6	1,6
Agricultores	12	6,8	9,7	5,6	6,4	5,4	5,1	2,9	0,5	1,7	1,9	1,9	—	1,6
Obreros	43,4	57,3	40,7	21,7	15,2	14,6	10,3	5,8	4,3	4,3	—	3,7	5,4	2,5
Artesanos	3				5,4	5,1	4,4	3,9	1,6	1,3	2,9	1,4	1,4	3,1
		6,1	9,9	8,3										
Comerciantes	5,1				3,2	9,0	10,6	10,2	4,9	2,6	2,9	3,7	2,3	3,2
Empleados	16,5	10,5	15,9	15,1	9,5	10,1	11,0	8,8	6,5	4,3	3,9	5,1	7,6	5,8
Mandos intermedios	7,1	4,7	10,4	15,3	14,0	14,8	14,0	12,1	23,2	13,6	12,6	11,5	11,8	11,1
Maestros escuela prim.	2,8	0,1	1,2	3,5	5,3	5,3	2,6	4,0	2,7	6,1	1,9	6,2	5,0	3,4
Propietarios industriales	1,4	0,5	1,8	3,3	2,4	2,6	4,0	3,7	5,8	2,4	— ^a	6,0	2,4	2,8
Ingenieros	0,9	2,6	1,7	6,3	8,1	5,7	5,2	8,5	15,1	5,2	6,9	19,9	5,9	14,5
Directivos									19,1	23,7	22,2 ^b	17,9	24,6	12,9
	2,2	0,5	2,4	7,9	9,5	10,6	14,0	11,7						
Funcionarios superiores									2,2	6,5	10,9	2,7	3,3	5,4
Profesiones liberales	1,6	5,4	2,1	7,5	8,5	8,8	13,8	22,9	8,1	10,4	23,8	9,7	10,1	14,3
Profesores	1	0,1	0,9	4,3	4,5	5,2	3,2	4,5	5,4	14,8	9,0	9,9	19,4	17,7

^aENA : Directivos+Propietarios de industrias=22,2.

4^o Prat. : Tercer curso de escuelas secundarias, estudios prácticos.

4^o Mod. : Tercer curso de escuela secundaria, estudios modernos (sin latín).

4^o Class. : Tercer curso de escuela secundaria, estudios clásicos.

Fac. Cien.: Facultad de Ciencias.

Fac. Let. : Facultad de Letras

Fac. Dr. : Facultad de Derecho.

Fac. Med. : Facultad de Medicina.

Taupe : Curso preparatorio de la Politécnica.

Cagne : Curso preparatorio para Escuela Normal Superior de Ulm (Letras).

ENA : Ecole Nationale d'Administration.

Polytech. : Politécnica.

Ulm Let. : Ecole Normale Supérieure d'Ulm (Letras).

Ulm Cienc.: Ecole Normale Supérieure d'Ulm (Ciencias).

GRAFICO 1

Estructura social de la población en el mundo académico

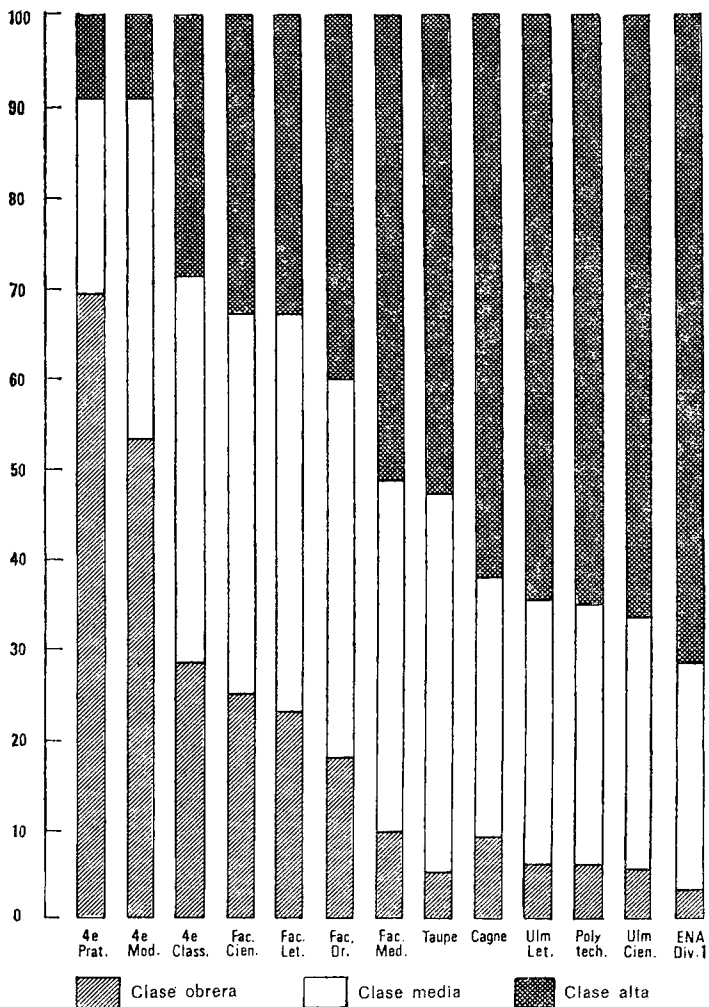
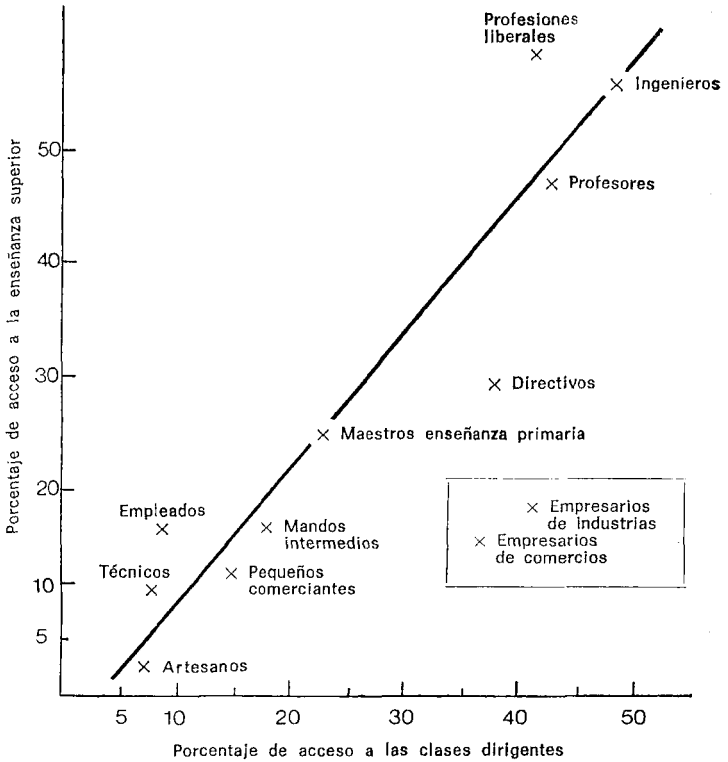


GRAFICO 2

Correlación entre oportunidades de acceso a las clases dirigentes y las oportunidades de acceso a la enseñanza superior según el origen social



FUENTE: Encuesta sobre formación, cualificaciones y empleo (INSEE 1964), análisis secundarios efectuados en el Centre de Sociologie Européenne.

CUADRO III

Distribución en términos de origen social y tipo de diploma de los directores generales (PDG) de las 200 primeras empresas francesas ^a

Origen social: Categoría socio-prof. de padres	Diploma						Total
	Polytechnique	Otra «grande école»	Doctorado o Licenciatura en Derecho	Ciencias Políticas HEC	«petite école»	Bachillerato o menos	
Administradores de empresas, propietarios de Industrias, banqueros	7,4	8,1	8,9	5,7	7,4	5,7	43,2
Funcionarios superiores	5,7	0,8	0,8	0,8	0,8	1,6	10,5
Profesionales liberales	3,2		2,5	2,5			8,2
Ingenieros	4,0	2,5	0,8	1,6			8,9
Profesores de enseñanza secundaria	0,8		1,6		0,8		3,2
Maestros de enseñanza primaria	1,6						1,6
Fabricantes, comerciantes y artesanos	4,0	2,5	4,0	1,6	0,8	0,8	13,7
Empleados	2,5	2,5				0,8	5,8
Terratenientes, agricultores	2,5	1,6		0,8			4,9
TOTAL	31,7	18,0	18,6	13,0	9,8	8,9	100

FUENTE: Estudio de CSE basado en el «Who's Who».

^a Clasificación de las empresas efectuadas por la revista «Enterprise» (noviembre 1969).



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE
EDUCACION Y CIENCIA