

Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo

ENRIQUE MARTÍN CRIADO
Universidad Pablo de Olavide
martincriado@gmail.com

Resumen

Durante mucho tiempo se ha identificado una postura teórica –el *funcionalismo crítico*, que defiende que la escuela sirve para reproducir la dominación capitalista- con una posición política progresista. El artículo cuestiona esta identificación: el funcionalismo crítico proporciona una explicación insatisfactoria de las dinámicas del sistema escolar; por ello no puede servir para hacer propuestas políticas realistas. Frente a él, se propone analizar el sistema escolar desde el concepto de campo: los sistemas escolares son resultados históricos de la imbricación de las estrategias de múltiples actores. Este análisis sirve para escapar a dos peligros en la acción política: el fatalismo de las estructuras y el voluntarismo idealista. Frente al componente predominantemente expresivo de la sociología de la educación crítica –sirve para reafirmarse en la convicción de una frontera estricta entre buenos y malos-, se defiende que la primera tarea política de un investigador es ofrecer datos y explicaciones sólidos que sirvan para delimitar de forma realista objetivos y medios de la acción política.

Palabras clave: Educación, desigualdad social, funcionalismo, teoría sociológica.

Sociology of Education and political commitment: the concept of field

Abstract

A theoretical current –critical functionalism, which defends that school's function, is to reproduce capitalist domination- has long been identified with a politically progressive position. The article challenges this idea: critical functionalism doesn't offer good explanations of educational systems' dynamics; therefore it's useless to do any realistic political proposals. Instead, the article propose to analyze educational systems using Bourdieu's concept of field: school systems are historical outcomes of the intertwining of multiple actors' strategies. This analysis allows us to avoid two dangers in political action: fatalism of the structures and idealist voluntarism. In critical sociology of education, expressive

elements are foremost: it serves to reassert the conviction of a neat boundary between good and evil. Opposite to it, the article defends that the most important political task of a researcher is to offer solid data and explanations than can be useful to specify in a realistic way objectives and means of political action.

Key words: *Education, social inequality, functionalism, sociological theory.*

Introducción

Durante varias décadas, la sociología de la educación estuvo dominada por la perspectiva funcionalista: la escuela se explicaba por su contribución al mantenimiento y mejora de las sociedades en el proceso de modernización. Desde la década de 1960, esta sociología fue contestada por otra que recibió la etiqueta genérica de sociología de la educación crítica. Esta partía de la constatación de la subsistencia de las desigualdades sociales en la escuela y, a partir de ahí, *explicaba* la escuela por esta *función*: la escuela se habría conformado históricamente de una determinada manera porque respondía a los intereses de las clases dominantes. Esta perspectiva ha dominado durante mucho tiempo buena parte de la sociología de la educación en lengua española, asimilando una peculiar perspectiva teórica –que podemos denominar *funcionalismo crítico*: la escuela se explica por su función de reproducción de la dominación– con un posicionamiento político progresista. El sociólogo crítico exhibiría su posicionamiento progresista *desvelando* las *funciones ocultas* del *sistema*, demostrando que todo rasgo del sistema escolar –y especialmente los aparentemente más liberadores o igualitarios– sólo tendría una razón de ser: perpetuar la dominación de clase. Cuanta mayor maldad se encontrase en el *sistema*, más crítico y sagaz se era.

Esta identificación de una perspectiva teórica con un posicionamiento político puede llegar hasta el extremo de rechazar cualquier otra perspectiva teórica como conservadora o reaccionaria. He sufrido la experiencia tras la publicación de un libro –*La escuela sin funciones*– que proponía sustituir el funcionalismo crítico por un análisis del sistema escolar que partiera del concepto bourdieano de *campo*. Una reseña identificó el libro como obra de uno de esos “arrepentidos” que se dedican a la “ridiculización de las concepciones ‘progresistas’ del mundo y de la vida” porque se han deslizado “hacia posiciones teóricas y políticas de carácter liberal-conservador”, formando parte de “una ofensiva neoliberal anglosajona que se remonta a los tiempos de la revolución conservadora de los años ochenta” (Cuesta, 2010).

Este artículo pretende demostrar que un análisis del sistema escolar que parta del concepto de campo puede ser mucho más útil para una acción política

progresista que el funcionalismo crítico. Comenzaré presentando las diferencias entre ambas perspectivas teóricas para comparar posteriormente sus implicaciones políticas.

1. El enfoque del funcionalismo crítico

He denominado “funcionalismo crítico” a buena parte de lo que se denomina “sociología de la educación crítica” porque comparte con el funcionalismo clásico buena parte de sus presupuestos.

Para el funcionalismo, explicar el sistema escolar implicaba responder a la siguiente pregunta: ¿qué funciones cumple para la integración y equilibrio del sistema social? Para esta teoría, la sociedad era un sistema perfectamente integrado –aunque podría albergar desajustes en momentos críticos– y la cohesión social se preservaba esencialmente gracias a una cultura –normas, valores, etc.– inculcada mediante la socialización a todos los miembros de la sociedad. En una sociedad moderna o compleja, correspondería a la escuela asegurar esta socialización en una cultura común.

Las perspectivas críticas compartían estos presupuestos, invirtiendo el signo ideológico. La escuela servía aquí también para la reproducción social mediante su inculcación de una cultura –aquí denominada *ideología*– común. Pero esta reproducción no era para una sociedad *buena*, sino *mala*: se trataba de perpetuar la dominación de clase o del sistema capitalista. La pregunta de partida era: ¿cómo contribuye a la escuela a la dominación de clase? El análisis consistía en demostrar que cada rasgo de la escuela tenía una función: reproducir un orden social injusto. Cuantas más funciones se encontraran, cuanta mayor maldad se pudiera mostrar en el funcionamiento de la escuela, más crítico se era.

Ambas corrientes encontraron las mismas funciones. Para cumplir su función de mantenimiento del orden social, la escuela cumpliría tres funciones específicas: a) socializar en una *cultura* o *ideología* común a todos, así como en culturas específicas de acuerdo a la posición que se ocupará en la división social del trabajo; b) seleccionar los sujetos más adecuados para las distintas posiciones sociales: una distribución justa y meritocrática para los funcionalistas; clasista y reproductora para los críticos; c) legitimar el orden social y la desigualdad social.

Durante varias décadas, el funcionalismo clásico y el crítico se han enfrentado encarnizadamente. Pero esta batalla se ha librado sobre un amplio terreno de juego común, la concepción funcionalista de la sociedad.

2. Problemas del funcionalismo crítico

El hecho de que ambos funcionalismos compartan muchos supuestos no supondría ningún problema, si estos supuestos fueran verdaderos. El problema surge cuando no lo son. Como argumento en *La escuela sin funciones*, ni el orden social es tan ordenado –alberga enormes desajustes–, ni se mantiene esencialmente mediante la socialización –la coacción y la violencia juegan un papel nada desdeñable–, ni las escuelas se explican por su función de *integración social* o de *dominación de clase*.

Pondré un ejemplo. Muchos autores *críticos* han defendido que la escolarización obligatoria se extiende en el siglo XIX por su función de control social: la burguesía pretendería extender su dominio sobre las masas proletarias –inculcarles su ideología, disciplinarlas, etc.-. Sin embargo, la extensión de la escolaridad obligatoria no se corresponde con la expansión del capitalismo: Gran Bretaña, el país más industrializado de Europa, es uno de los últimos en establecer un sistema de escolaridad obligatoria, precisamente por la oposición de los industriales. De hecho, la extensión de la escolaridad ha estado liderada en la mayoría de los países y períodos históricos por los partidos más situados a la izquierda –liberales progresistas, primero, socialistas, más tarde– con la oposición de los partidos de derechas. Estos se han interesado sobre todo por preservar unas escuelas de elite para sus vástagos, segregadas del resto –que podría quedarse tranquilamente sin escolarizar¹-. La escolarización no se pensaba como *domesticación* de los individuos, sino como *capacitación*, como forma de hacer individuos más autónomos y racionales –otra cosa es que los promotores escolares fueran sociocéntricos y pensaran que no había más que una forma de racionalidad, la suya-. De ahí la oposición conservadora y de buena parte de la burguesía² a la extensión de la escolaridad –bien expresada en la frase de Bravo Murillo: “No necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen”-.

¹ Es lo que ocurrió en muchos países, incluida España. Las leyes de escolaridad obligatoria exigían unos recursos económicos que estaban fuera del alcance de muchos Estados. Una política extendida fue dejar que los municipios financiaran las escuelas. Pero estos tampoco tenían recursos suficientes y solían estar controlados por la burguesía y nobleza local, que privilegió financiar escuelas para sus hijos antes que escuelas para los *pobres*.

² Así, los industriales británicos temían perder la mano de obra barata y sumisa que les proporcionaba el trabajo infantil. Se opusieron incluso a la escolarización a tiempo parcial: según ellos, la escuela hacía a los niños demasiado independientes, menos obedientes (Marx, 1976, II: 110-120). Marx reseña la opinión de un fabricante de vidrio, representativa de esta oposición inicial: “Me parece que la dosis mayor de educación que desde hace algunos años ha disfrutado una parte de la clase obrera es un mal. Es peligrosa porque la hace independiente” (Marx, 1976, II: 120). Según Boli (1989: 28), la misma oposición se dio en Suecia.

Se podrían multiplicar los ejemplos de la inadecuación empírica de los supuestos funcionalistas de la sociología de la educación crítica. En general, los análisis históricos nos muestran lo siguiente:

- Los sistemas escolares son el resultado de luchas entre grupos muy diversos, donde no se puede identificar una clase dominante unificada: los conflictos han enfrentado a diversas fracciones de la burguesía y la nobleza.
- La apuesta central en la mayoría de estas luchas no ha sido disciplinar o domesticar a las clases populares, sino el acceso a los estudios que permitían alcanzar elevadas posiciones sociales –esto es, su grado de cierre social-. Estas luchas solían enfrentar a las capas superiores, interesadas en monopolizar los títulos prestigiosos impidiendo el acceso a las que estaban por debajo, y éstas, interesadas en acceder a las credenciales que hasta entonces les estaban vedadas.
- Debido a la multiplicidad de actores, estrategias y alianzas implicados, ninguno de los grupos en litigio logra establecer un sistema escolar a la medida de sus intereses y la mayoría de las políticas educativas tienen resultados muy distintos de los pretendidos por sus promotores.

Estas evidencias nos alejan del presupuesto de base de la sociología de la educación crítica –la escuela se explicaría por su funcionalidad para la *clase dominante*-. El concepto de campo se propone superar sus limitaciones.

3. El concepto de campo

Podemos considerar a Max Weber –quien no utilizó la palabra *campo*– como el iniciador del análisis en términos de campos³. Frente a quienes, reclamándose del materialismo histórico, pretendían explicar todo fenómeno social por la infraestructura económica y la dominación burguesa, Weber afirma que no se puede reducir todo lo social a una dinámica única. Las sociedades están divididas en *esferas* distintas –política, religiosa, económica, etc.–, con poderes diversos, lógicas propias y con relaciones conflictivas tanto en su interior como en la relación con otros ámbitos. Podemos verlo con claridad en la religión. La mayoría del marxismo veía la religión como una superestructura al servicio de la dominación burguesa. Weber afirma que esto no explica las distintas formas que históricamente adoptan las doctrinas y organizaciones religiosas. Además, las diferentes religiones tienen en distintos momentos efectos muy diversos sobre las relaciones entre clases: no se reducen a afianzar la dominación de clase⁴.

³ Lo que sigue es una síntesis de lo que desarrollo en extenso en Martín Criado (2008; 2010: cap. 6)

⁴ Este es el objeto de los análisis de sus *Ensayos de sociología de la religión*. Una vez establecida una religión, por los comportamientos que prescribe o proscribe, por las relaciones que legitima o

La conformación de las distintas religiones no se explica por sus efectos sobre las relaciones económicas, sino por dinámicas propias del campo religioso. Weber parte del hecho de que las religiones son el medio de vida y de status de un grupo específico de profesionales: los especialistas en *bienes de salvación* – magos, profetas y sacerdotes-. Los distintos especialistas compiten entre sí por la captación de fieles; para ello, manejan los bienes de salvación y las doctrinas para distinguirse de sus rivales y para adaptarse a los requerimientos de las clientelas potenciales o actuales: esta competencia –así como las posibles alianzas o conflictos con poderes políticos y económicos- constituirá el principal motor de surgimiento y transformación de las distintas formas religiosas. La forma que adoptan determinadas religiones no se reduce a una adaptación a los intereses de las clases económica o políticamente dominantes, sino que responde a dinámicas específicas: ello lleva a analizar las luchas entre los diversos especialistas, sus relaciones con la clientela, sus propias dinámicas internas –así, la burocratización del dominio religioso-, sus relaciones con otras esferas y poderes. La metodología no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, sino describiendo el entramado de relaciones –internas y con ámbitos y poderes externos- que se anudan en un ámbito social concreto.

Bourdieu adoptó esta metodología –forjando el término de campo- para aplicarla en principio a la producción cultural. Frente a la tradición marxista que la explicaba como un epifenómeno de la dominación burguesa, Bourdieu también parte del hecho de que la producción cultural es el medio de vida y de conseguir estatus de un grupo de profesionales en producción cultural. Así, la obra de Flaubert, que Bourdieu analiza en *Las reglas del arte*, no podría explicarse remitiéndola a una dinámica social general: supone una jugada en el campo de la producción literaria. Los distintos aspectos de su obra –temática, género literario, estilo...- sólo podrían comprenderse como posicionamientos en relación al espacio de posibles conformado por las temáticas, géneros, estilos utilizados por los escritores con los que Flaubert compite. Aunque las distintas escuelas literarias tengan públicos socialmente definidos, sus obras no son mera expresión de los intereses de estos públicos, sino tomas de posición en un espacio delimitado por las opciones estilísticas y temáticas de los competidores. Esta autonomía relativa del campo de producción cultural produce así fenómenos, como la constante sucesión de vanguardias artísticas, que presentan un ritmo muy distinto al de cualquier transformación social más general.

Especialistas en bienes de salvación, artistas... estos son los primeros ámbitos donde se aplicó la metodología del campo. Para analizarlos no había que partir de ningún supuesto previo sobre la función de la religión o del arte. Por el contrario, la primera tarea era ver cuáles son las distintas posiciones, los deslegítima, por los tipos de estructuras psíquicas que propicia en sus adeptos, tiene efectos sobre el resto de ámbitos sociales.

agentes que las ocupan y las luchas que se producen en este espacio por alcanzar las posiciones dominantes. El concepto va ligado a una metodología relacional e histórica: la estructura de un campo determinado es el resultado de las luchas y dinámicas anteriores y será modificada por las posteriores. Esta metodología es aplicable a muchos ámbitos: la producción científica, el periodismo, la cocina de lujo, el sindicalismo, los servicios terapéuticos...

El concepto de campo ofrece una guía para la observación meticulosa de los entramados de relaciones. En vez de iniciar la investigación buscando las funciones que cumple un ámbito social concreto, el concepto de campo nos obliga a controlar las relaciones causales analizando primero el entramado de relaciones más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que incidan en su funcionamiento. Asimismo, frente a la hipótesis de la perfecta integración del sistema social, nos lleva a concebir toda sociedad y todo campo como entramados donde se producen constantes conflictos y desajustes, que constituyen el motor de una perpetua dinámica. El concepto de campo nos lleva, así, a observar: a) la estructura interna del campo -las distintas posiciones y los recursos diferenciales que poseen, las dinámicas de competencia y las regularidades que éstas generan-; b) las relaciones del campo con ámbitos externos con los que distintos grupos internos pueden entrar en relaciones de alianza o conflicto; c) los procesos históricos de constitución y modificación de los campos, en los que la imbricación de las múltiples estrategias de actores internos y externos al campo genera constantemente *consecuencias no intencionales de la acción*.

Insistiré en dos aspectos del concepto.

El primero es metodológico. El concepto de campo nos obliga a reconstruir *en primer lugar* el entramado de relaciones más inmediato y, a partir de él, ver qué dinámicas o transformaciones más generales inciden en el fenómeno analizado. Este precepto nos previene contra todas las derivas ensayísticas que ponen en relación cualquier fenómeno con alguna transformación social general de nombre pomposo y definición vaporosa. Frente a estos juegos de ingenio que permiten -supuesto un grado mínimo de habilidad retórica- encontrar causas para cualquier fenómeno, el concepto de campo impone una disciplina metodológica: antes de irnos demasiado lejos, hemos de analizar el entramado de relaciones más próximo; antes de *explicar* una moda artística por una dinámica social general, hemos de seguir las relaciones que se establecen entre los productores de arte, entre éstos y los diversos profesionales implicados, entre todos aquellos y el espacio de consumidores de estas obras de arte. Las dinámicas sociales más generales sólo entrarían en la explicación siguiendo las relaciones que se establecen en el entramado.

El segundo es que el concepto no implica que los diversos actores tengan el mismo poder. Por el contrario: a) todo campo está estructurado en posiciones con recursos muy distintos que condicionan su capacidad de maniobra; b) siempre

hay poderes externos que intentan incidir en los campos, estableciendo alianzas con los grupos internos para defender sus intereses. El concepto de campo no implica, por tanto, que los ámbitos sociales funcionen como democracias ideales e igualitarias. Pero tampoco postula que los recursos iniciales determinen por completo el resultado: los juegos de relaciones pueden llevar a ganar o perder posiciones y recursos.

4. El campo escolar

Podemos ver la historia del sistema escolar como la de la progresiva conformación de un campo autónomo (Archer, 1979). A medida que la escuela amplía su ámbito de acción -socializando a más población y por períodos más amplios y, sobre todo, otorgando credenciales- lo que ocurre en ella interesa a cada vez más grupos e instituciones, que utilizarán sus recursos para incidir en el sistema escolar. El sistema escolar se convierte así en un punto de confluencia de las estrategias e intereses de los grupos más variados: el espacio escolar es el lugar de una multiplicidad de estrategias que producen, en su conjunción, efectos que ninguno de los actores puede controlar. Por ello, el sistema escolar nunca puede satisfacer plenamente las demandas de un grupo social específico: se trata de un sistema a la vez *multi-integrado* -establece relaciones muy diversas con una multiplicidad de campos, grupos, organizaciones- y de *integración subóptima* -al ser el producto de un compromiso entre intereses divergentes, y al operar sobre estructuras educativas anteriores que no pueden ser borradas de un plumazo, nunca es el mejor sistema para cumplir con ninguno de los objetivos que los múltiples grupos y organizaciones esperan de él-.

Esta autonomía hace perfectamente aplicable la metodología del campo para analizar el sistema escolar. Así, al investigar la elaboración e implementación de políticas educativas, el análisis abordaría en primer lugar los actores internos al campo -partidos políticos, administraciones estatales, expertos en educación, sindicatos, cuerpos docentes⁵... -, para examinar a continuación su relación con grupos e instituciones externos al campo escolar -empresas, campo científico, campo de producción cultural, organizaciones especializadas en bienes de salvación, etc.-. Las políticas rara vez serían coherentes al ser producto de alianzas entre intereses muy diversos. Además, una vez que se implanta una política, sus efectos pueden ser muy distintos de los previstos, debido a las estrategias de los distintos agentes implicados. Así:

⁵ Cualquier profesor universitario sabe que los planes de estudios no los deciden las "clases dominantes", sino que son el objeto de luchas y negociaciones entre las distintas disciplinas y departamentos.

- Las organizaciones de enseñanza privada elaboran estrategias para sortear las legislaciones contrarias a sus intereses.
- Los cuerpos docentes aplican –o no- las legislaciones y las adaptan a sus intereses particulares, a las constricciones que supone su docencia cotidiana, etc.
- Las familias de los alumnos, en su búsqueda de los mejores centros y los mejores títulos para sus vástagos, también elaboran múltiples estrategias que pueden desviar las políticas de sus objetivos. Esto se ve, por ejemplo, en el fracaso de muchas políticas que querían evitar la segregación de centros escolares por clases sociales: las clases medias y superiores han recurrido a toda suerte de estratagemas para mantener a sus vástagos alejados de los alumnos de los estratos inferiores.

La confluencia de estas diversas estrategias produce resultados que rara vez son previstos por alguno de los actores en escena, incluyendo a los más poderosos. Pero esto no implica que los procesos en el campo escolar sean caóticos. Por el contrario, continuamente se producen regularidades. Así, tomemos un rasgo central: el credencialismo. Debido a un proceso histórico que se inicia con la conformación de los Estados a fines de la Edad Media, los títulos escolares han ido cobrando una importancia creciente en el acceso a los empleos: se han convertido en *credenciales* necesarias para el ejercicio de determinadas profesiones y la ocupación de determinados puestos. Ello hace que la lucha por las credenciales –por acceder a los títulos valiosos e impedir que los demás accedan- se convierta en un elemento central de las dinámicas escolares. Esta lucha –en la que cada estrato social maneja los recursos de que dispone, con lo que siempre tienen una ventaja estratégica las capas superiores- lleva a dinámicas recurrentes. Señalo dos que se retroalimentan:

- . Las capas inferiores intentan acceder a los estudios con mayor valor social; a medida que lo consiguen, estos estudios se desvalorizan al perder su capacidad de cierre social.
- . Las capas superiores intentan preservar sus privilegios, ya sea imponiendo barreras –económicas, académicas...- al acceso a los estudios que permiten ocupar las posiciones más prestigiosas, ya sea –cuando no pueden establecer estas barreras- evitando los centros y estudios más poblados de clases populares, prolongando sus estudios, buscando diferenciaciones suplementarias –así, másters a los que no pueda acceder la mayoría-, etc.

La conjunción de ambas estrategias –entre otras- produce los fenómenos de *inflación de los títulos escolares* –al querer todos conseguir los títulos más valiosos, éstos se saturan, desvalorizándose y empujando a prolongar la escolari-

zación- y de *traslación hacia arriba de las desigualdades* –cuando se democratiza un nivel escolar (primaria, secundaria...), las desigualdades se establecen en el acceso a los estudios del nivel superior-.

Los campos escolares producen regularidades. Pero éstas no son automáticas ni idénticas en los distintos sistemas escolares: el concepto de campo nos permite analizar tanto lo que se repite –y las lógicas que lo producen-, como las diferencias entre los distintos sistemas.

5. Analizar las reformas escolares

Pondré un ejemplo para contraponer los dos estilos de análisis: las reformas escolares que se han sucedido en los países occidentales en la segunda mitad del siglo XX. Muchas de ellas se proponían explícitamente fomentar la igualdad de oportunidades. Pero sus resultados fueron en la mayoría de los casos decepcionantes: las desigualdades educativas apenas variaban. ¿Cómo se analizaría esto?

Un funcionalista crítico procedería de la siguiente manera. Primero vería los resultados de las reformas: las desigualdades varían poco. De ahí deduciría que la función de las reformas era mantener la desigualdad. A continuación, escrutaría los textos de los reformadores. Aquí podría encontrar dos cosas: a) textos que afirmasen que el propósito de las reformas era promover la igualdad; b) textos que afirmasen la necesidad de mantener la segregación educativa o los privilegios de las clases superiores –o que hablaran de la excelencia de la escuela para disciplinar a la mano de obra, para adaptarla a los requerimientos de las empresas, etc.-. En el segundo caso, diría que ésta era la función verdadera de la reforma. En el primero, descartaría los discursos como *máscaras ocultadoras*. Como ya *sabe* de antemano la función de la reforma, su análisis se limitaría a confirmar lo que ya sabe: aquellos textos que le confortan en su hipótesis son sinceros; aquellos que no, mentiras.

Una versión sofisticada de este análisis es la clásica de Bourdieu y Passeron en *La reproducción*. Aquí se constata claramente la desigualdad escolar por origen social –y se explica bastante bien en análisis que conservan su actualidad-. De aquí se deduce la función del sistema escolar: está al servicio de las clases dominantes, de la reproducción de la desigualdad. Las reformas que se han sucedido en Francia en el s. XX no habrían tenido otro objetivo que perpetuar esta dominación legitimándola: al abrir formalmente los estudios secundarios y superiores a las capas inferiores, se permite a algunos alumnos de clase obrera ascender, al tiempo que se legitima el fracaso del resto como algo individual, no impuesto por el sistema. Toda supuesta democratización del sistema escolar sería

una estratagema para mantener un sistema desigual haciéndolo supuestamente más abierto, más legítimo⁶.

Un análisis en términos de campo procedería de una manera muy distinta. Distinguiría génesis y resultados. Por un lado, analizaría la génesis de la reforma: qué grupos estaban implicados, qué esquemas de pensamiento e intereses había tras sus estrategias, cómo se imbrican las estrategias de unos y otros.... Por otro, analizaría la puesta en práctica de la reforma: los agentes implicados –Administración, centros escolares privados y públicos, docentes, sindicatos, familias diferenciadas por posición social...-, sus estrategias, los resultados que la imbricación de estrategias produce... Esto, por supuesto, es mucho más laborioso. Pero ofrece un análisis menos maniqueo y mucho más matizado: nos permite, por ejemplo, ver los procesos que desvían la reforma de sus objetivos declarados, las consecuencias no intencionales de las distintas estrategias, las modificaciones que éstas introducen en el campo... Este análisis nos permitiría aventurar posibles líneas de acción que tuvieran en cuenta estos procesos: nos permitiría formular propuestas políticas.

6. Más allá del izquierdismo expresivo

El efecto de convicción que genera un discurso entre sus receptores no depende tanto de su grado de adecuación a la realidad, como de su afinidad con las ideas previas del auditorio. Si le conforta en sus creencias previas, tiene muchas posibilidades de convencer; cuanto más se aleje de estas convicciones previas, más probabilidades tiene de ser rechazado. El grado de adecuación a la realidad depende de parámetros muy distintos, que se han formalizado en lo que se denomina método científico. A partir de esta distinción, podríamos dividir los discursos políticos entre aquellos en los que domina la componente *expresiva* y aquellos en los que domina la *informativa*. Los primeros sirven sobre todo para expresar que se pertenece a un grupo; son símbolos de cohesión grupal: por ello, suelen estructurarse en torno a las creencias previas compartidas, reafirmando las. Los segundos tienen como objetivo principal informar sobre estados del mundo, aunque esta información suponga enfrentarse a creencias extendidas en el auditorio.

Ambas dimensiones van habitualmente unidas. Se suele propagar –con toda convicción– aquella información que conforta las creencias previas. Pero siempre podemos preguntarnos cuál es la dimensión dominante: reafirmar la

⁶ Pondré un paralelismo. La ley de igualdad y las medidas para evitar la violencia de género han tenido un éxito muy relativo. ¿Podríamos deducir de ello que su función oculta era legitimar el patriarcado?

cohesión grupal en torno a creencias compartidas o propagar nuevas informaciones, aunque se enfrenten a esas convicciones.

La imbricación de ambas dimensiones en muchos discursos políticos de izquierdas nos puede explicar el éxito que ha tenido la sociología de la educación crítica. Aunque el discurso sociológico crítico es mucho más matizado que el de sentido común –y no estoy defendiendo que se pueda reducir aquel a éste–, engrana perfectamente con esquemas de sentido común muy extendidos. Estos parten de una delimitación estricta entre el bien y el mal –o entre los buenos y los malos–: estas dos categorías están bien delimitadas. A partir de ahí se siguen varios corolarios:

- Las relaciones causales se conciben siguiendo la frontera entre bien y mal: el mal del mundo procede de los malos; el bien, de los buenos.
- Si el mal procede siempre de los malos, es porque éstos son responsables –conscientes y voluntarios– del mal: no puede haber males por accidente o por conjunción de circunstancias diversas. En otras palabras, los malos los han diseñado: ello comporta una concepción de los malos como omniscientes y omnipotentes.
- Si alguno de los buenos se porta mal y no queremos clasificarlo como malo, la causa no está en él, está en los malos: han penetrado en él corrompiendo su naturaleza.

Estos esquemas no se limitan a la izquierda. Podemos encontrarlos en muchos discursos sobre el comunismo o los judíos –con sus presuntas conspiraciones mundiales –, el diablo –a quien los cazadores de brujas le atribuyen un poder desmesurado–, o incluso cuando los padres hablan de sus hijos –son buenos; si se portan mal, es por las malas compañías o por la televisión–.

Aplicando estos esquemas a un discurso crítico, tendríamos lo siguiente:

- El mundo se divide en clases dominantes –malas– y dominadas –buenas–.
- El mal procede de las clases dominantes; el bien, de las dominadas.
- Las clases dominantes son las responsables conscientes y voluntarias de todos los males. Han diseñado el mundo a su medida: son omniscientes y omnipotentes.
- Si las clases dominadas se portan mal –por ejemplo, si los obreros no son revolucionarios–, es porque las clases dominantes han penetrado en ellos (inculcándoles la *ideología dominante*). Asimismo, si las clases dominantes afirman buscar objetivos que al analista le parecen *buenos*, se descartan sus discursos como *máscaras falaces*.

Es fácil reconocer estos presupuestos, modulados de diversas formas, en muchos discursos que circulan por la calle o por los foros y artículos en la web

(ello no obsta para que contengan también elementos informativos verdaderos: lo que discuto aquí es la estructura narrativa). Podemos decir que aquí prima el contenido expresivo, que sirve para afianzar la cohesión grupal: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos más buenos cuanto más malos ellos; ellos causan todos los males, incluso los que puedan producir –aparentemente– los nuestros. Además, somos muy listos, porque vemos tras la apariencia de las cosas, tras su bondad aparente, su verdadera maldad: todos están engañados, menos nosotros. Las situaciones en que se expresan colectivamente estos discursos son *rituales de integración grupal*.

Evidentemente, los análisis de la sociología de la educación crítica no se reducen a este esquema: sus explicaciones son más complejas y contienen muchos elementos informativos verdaderos. Pero pueden ser rápidamente interpretados a partir de estos presupuestos de sentido común. De ahí su éxito, con todas las contradicciones que comporta⁷. De ahí ese empeño de los sociólogos críticos en escudriñar todos los rincones en busca de *control social*, en mostrar que todos los rasgos del sistema escolar sólo tienen una razón de ser: perpetuar la dominación de clase. Bajo el lema “nadie a mi izquierda”, mucha sociología crítica se ha obstinado en demostrar que el *sistema* es el peor de los posibles, que la esclavitud acecha tras lo aparentemente más liberador o inocente, que todo está atado y bien atado por las clases dominantes. Cuantas más funciones se encuentren, cuanto más taimado maquiavelismo se pueda mostrar en los *dispositivos* de *control social*, cuanta mayor artera perversidad se atribuya a las clases dominantes, más crítico se es. Y más aprobación y aplausos se reciben en esos rituales de integración grupal que a veces se desarrollan bajo el nombre de coloquios, conferencias o talleres.

Al dominar en estos rituales la componente expresiva, toda crítica a este discurso pueda ser acusada de reaccionaria o neoliberal: no se evalúa la coherencia del argumento, sino su pertinencia en el ritual de integración grupal.

Ahora bien, ¿qué propuestas políticas prácticas podemos extraer de estos análisis?: ¿qué política se puede proponer cuando se concibe el sistema escolar como un instrumento de las clases dominantes? Si somos consecuentes con estos análisis hasta el final, poca cosa: en todo caso, la desescolarización o la toma del Estado para instituir la anarquía o un Estado comunista –aunque los datos muestran que en los Estados del comunismo real también había fuertes desigualdades educativas por el nivel de estudios de los padres-. ¿Y si bajamos a propuestas menos ambiciosas? Pues prácticamente cualquier cosa: si todo contribuye a la reproducción social, habría que cambiarlo todo, con lo que cambiando cualquier cosa se contribuye a la causa –este es el problema (o la ventaja) de ver todo el

⁷ Algunas de ellas, teóricas. Muchas, prácticas. Por ejemplo: los mismos que dicen que la escuela es una institución para disciplinar, domesticar o castrar el pensamiento se empeñan en que sus hijos hagan estudios universitarios o defienden la extensión de la escolaridad.

sistema como una maquinaria perfecta-. Por ello, las propuestas prácticas han caído muchas veces en una falta de realismo desmesurada, persiguiendo objetivos imposibles –como la igualdad de oportunidades- u objetivos realizables –reducir algo la desigualdad, aumentar el nivel de conocimientos escolares de las clases populares- con medios inadecuados –como las pedagogías anti-autoritarias, sobre las que volveré- o cayendo en un voluntarismo –por ejemplo, exigiendo una dedicación desmesurada a los docentes- condenado de antemano al fracaso. Por ello, las propuestas prácticas han llevado en muchos casos a experiencias fallidas.

7. No hay nada más práctico que una buena teoría

El funcionalismo crítico puede ser muy útil para quien se quiera mantener en un izquierdismo expresivo. Ahora bien, cuando se trata de aportar informaciones y análisis que contribuyan a la acción política *en condiciones reales* –y no imaginadas, ideales o pospuestas a un futuro indefinido-, la teoría de campo es más eficaz. Precisamente porque es más explicativa. Si el investigador puede ayudar a causas políticas es ofreciendo datos sólidos, que puedan impugnar falsedades ideológicas, tanto del adversario como del propio bando –en vez de convertir la investigación en una reafirmación de las propias convicciones-.

La teoría del campo nos ofrece una potente metodología para contrarrestar dos peligros: el fatalismo de las estructuras y el voluntarismo idealista.

Frente al fatalismo de las estructuras que se auto-reproducen, y que llevaría a concluir la futilidad de toda pretensión de transformación, el concepto de campo nos sirve para investigar cómo las diferencias entre determinados elementos de unos campos escolares y otros producen resultados distintos. Así, aunque en todos los países se da una reproducción escolar de las desigualdades, ésta reviste intensidades muy distintas en función de varias características –por ejemplo, el grado de autonomía de las familias en la elección de centro, la precocidad de la diferenciación de itinerarios, etc.-. En otras palabras, *precisamente porque no concibe el sistema escolar como una maquinaria al servicio de las clases dominantes*, el concepto de campo escolar nos permite pensar acciones de transformación.

La metodología ligada al concepto de campo también nos sirve para no caer en los peligros del voluntarismo idealista. Para ver esto, es preciso insistir en lo que nos ofrece el análisis en términos de campo: en él vemos que los sistemas escolares tienen unas tendencias fuertes, unas lógicas estructurantes –como la tendencia a la translación hacia arriba de las desigualdades-, que se modulan de forma distinta en función de cómo se articulan los distintos elementos en cada sociedad. Ello puede ayudar a una acción transformadora, tanto a delimitar

objetivos realistas como a prever los obstáculos que pueden desviarla de estos objetivos.

Comencemos por los objetivos. Uno de los rasgos más llamativos de múltiples alternativas o reformas escolares es la fe desmesurada que exhibían en la escuela como remedio de todos los males sociales. A la escuela se le ha pedido de todo: acabar con la desigualdad social, formar en los valores *correctos*, acabar con el desempleo.... Frente a este idealismo desmesurado en los objetivos, un análisis de los campos escolares nos puede informar de lo que se le puede pedir o no a la escuela, de hasta qué punto un objetivo es alcanzable. Así, la escuela no puede conseguir la igualdad de oportunidades: las únicas reformas eficaces para reducir la desigualdad de oportunidades son económicas, no escolares (Martín Criado, 2004).

Ello no implica que la explicación sociológica deba marcar qué objetivos hay que perseguir –esto es cuestión de valores-, pero sí qué probabilidad hay de conseguirlos –y qué efectos no deseados puede tener una determinada política-. El análisis científico es un instrumento para una acción política realista, esto es, con probabilidades de éxito.

A ello se podrá replicar que “cuanto más alto se lanza la flecha más lejos se llega”. Lo que muestra el análisis histórico es que esta metáfora –que pasa muchas veces por convincente argumento entre personas que jamás manejaron un arco- suele ser falsa; perseguir objetivos imposibles –o casi imposibles- tiene enormes peligros: a) porque su fracaso puede deslegitimar toda pretensión de cambio; b) porque genera efectos imprevistos que en muchos casos empeoran la situación; c) porque desvía la atención y las energías de objetivos más modestos, pero realizables e importantes.

Así, si nos centramos en el tercer punto, un objetivo como generalizar el acceso a la lecto-escritura, a la lógica, a las matemáticas, es una tarea modesta en relación a los enormes cometidos que suelen encomendarse a la escuela, pero imprescindible: “en un mundo donde el dominio sobre la naturaleza y las relaciones económicas y sociales pasan por la escritura y por conocimientos escriturados –así, donde el Derecho escrito tiene tanta importancia-, donde la posibilidad de ejercer un control sobre la vida cotidiana –por ejemplo, de acceder a los conocimientos médicos- requiere cada vez más de esta instrucción, posibilitar un acceso generalizado a estas tecnologías de conocimiento ya constituye en sí misma una labor inmensa e imprescindible” (Martín Criado, 2010: 354). Estos objetivos tan modestos suelen olvidarse en medio del atronador discurso de la formación en valores o de las nuevas tecnologías. Señalaré otro objetivo modesto: formar al conjunto de la población en conocimientos jurídicos. La desigualdad en conocimientos jurídicos es una fuente enorme de engaño y abuso, por ejemplo, en las relaciones laborales: la firma de contratos fraudulentos o el pisoteo de los derechos *legales* de los asalariados son el pan de cada día en muchas empre-

sas⁸, facilitado por el hecho de que la mayoría de los asalariados no conozca los rudimentos del Derecho laboral. Este modesto objetivo podría cambiar algo la suerte de los trabajadores, pero pocos salvadores escolares del proletariado lo mencionan –quizás porque quienes escriben sobre la escuela no quieren que otra disciplina entre en la batalla por introducir asignaturas en los programas escolares de primaria y secundaria–.

Defender objetivos realistas no implica, por tanto, renunciar a todo cambio o ensimismarse en minucias. Todo lo contrario: significa identificar los cambios que sean a la vez importantes y factibles.

Por último, el análisis con la metodología del campo nos puede ayudar a identificar qué medios son los más adecuados para conseguir los objetivos propuestos. Esta es una tarea imprescindible. Muchas propuestas progresistas no han logrado sus objetivos porque han ignorado las lógicas que estructuran el campo escolar, porque no han previsto las estrategias que desplegarían los distintos grupos sociales –y que eran, con un conocimiento del campo, previsibles–. Así, se ha insistido en la motivación sin evaluación, ignorando que la lógica credencialista –se acude al sistema escolar a por títulos– estructura todo el sistema. Se ha ampliado la escuela obligatoria sin darse cuenta de lo que eso significa: obligar. Se ha impuesto la escuela única con un sistema dual de escuelas públicas y privadas que ha terminado beneficiando a éstas –las clases medias han huido de las escuelas públicas cuando éstas no les aseguraban la segregación–. Se ha exigido a los docentes una entrega total a su trabajo, olvidando que los profesores son asalariados en organizaciones, a quienes no se puede imponer por decreto un entusiasmo vitalicio y pertinaz...

Desarrollaré un ejemplo. Los análisis críticos han insistido mucho en que la disciplina en la escuela tenía una función: someter a la población. Se han olvidado así varias cosas. Primera: la disciplina es un requisito de la enseñanza; no se impone por necesidades del capitalismo, sino simplemente porque sin ella no es posible enseñar. Segunda: la burguesía ha insistido en primer lugar en la disciplina para sus vástagos. Tercera: en el proyecto liberal, la disciplina es el medio de un autodomínio que es la condición para no ser esclavo de las pasiones e impulsos del momento, para dominar la propia vida y a los otros⁹. Todo esto se ha olvidado, y se ha privilegiado todo tipo de pedagogías que podían etiquetarse como anti-autoritarias, participativas, democráticas, etc. Conceptualizando la relación pedagógica a partir de oposiciones políticas –autoritarismo *versus* libertad, etc.– se han fomentado pedagogías *progresistas* que dejaban amplio margen

⁸ Se pueden encontrar múltiples ejemplos en www.abusospatronales.es.

⁹ Foucault, de quien tanto se cita *Vigilar y castigar* para defender el argumento de la disciplina como medio de domesticación, se dedicó en sus obras posteriores a investigar la génesis de la disciplina desde un ángulo muy distinto: como medio –de las élites– de dominio de sí para el dominio de los demás.

de libertad a los alumnos para *construir* por su cuenta los conocimientos, dándole mayor peso a la *expresividad* que a la transmisión de un corpus de conocimientos claramente codificado. Se han denostado los medios *tradicionales* de imponer disciplina e impartir conocimiento. Sin embargo, estas pedagogías *progresistas* aumentan las desigualdades sociales. En primer lugar, porque la falta de coacción institucional hacia el trabajo escolar se resiente más cuanto menos convertidos a los valores escolares son los alumnos: cuanto menor es su capital cultural de partida. La ausencia de mecanismos disciplinarios, en aulas con elevadas proporciones de alumnos anti-escolares, perjudica al alumnado –por supuesto, el docente puede *motivar* o *seducir* al auditorio, pero ésta es una tarea muy difícil, y no puede suponerse *a priori* que la mayoría de los docentes lo conseguirán, especialmente en un ambiente hostil-. En segundo lugar, porque en las *pedagogías invisibles* (Bernstein, 1988: 109-144) que se han propuesto, también el docente sigue teniendo un criterio –a partir del cual actúa en la clase, trata de forma distinta a los alumnos y los evalúa- sobre qué tipo de comportamientos y aprendizajes son los adecuados. Pero este criterio permanece implícito. De esta manera, se ha privilegiado a los alumnos ya convertidos a los valores escolares y que, gracias al capital cultural familiar, saben manejar mejor las expectativas implícitas de los docentes. Por el contrario, para los alumnos de clases populares esta indefinición de criterios y objetivos supone un enorme obstáculo, ya que carecen de los medios para descifrar los criterios implícitos que estructuran el aprendizaje y la evaluación. Con estos alumnos son mucho más efectivas las *pedagogías visibles*, que expliciten claramente los procedimientos y los objetivos a conseguir y que sometan a una vigilancia bien pautada los rendimientos. Al ignorar esto, se han defendido desde posiciones *progresistas* pedagogías que sólo podían tener éxito, a gran escala, con los alumnos de familias bien provistas en capital escolar.

Weber advirtió contra la introducción incontrolada de los ideales éticos o políticos en la investigación: ésta ha de regirse por el método científico y no por las filias y fobias del investigador a la hora de atribuir responsabilidades. Ello no implica ausencia de valores del investigador o ausencia de relevancia política de la investigación. El investigador siempre tiene valores –la neutralidad axiológica en la investigación no implica indiferencia ética o política del investigador- y debe ponerlos en juego a la hora de seleccionar objetos de investigación y la dirección de la misma –qué conexiones causales, entre la multitud de causas determinantes de cada fenómeno, privilegiará en su análisis-. Pero, una vez delimitado el objeto, ha de realizar un ejercicio ascético de no tener otra guía que el propio método científico, de no dejar que sus pasiones ofusquen el proceso investigador. Sólo así producirá lo más políticamente relevante que puede ofrecer un investigador: datos y explicaciones sólidos.

Analizar con realismo los sistemas escolares reales –y no los ideales o imaginados–: esto es lo que se le debe pedir, desde una posición progresista, a un análisis sociológico de la escuela.

Bibliografía

- ARCHER, M. S., (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Sage, Londres y Beverly Hills.
- BERNSTEIN, B., (1988), *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal, Madrid.
- BOLI, J., (1989), *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Pergamon Press.
- BOURDIEU, P., (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, P, y PASSERON, J.C., (1977), *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- COOPER, B., (1997), “Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires”, en JC. FORQUIN, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, Paris-Bruselas, pp.201-224.
- MARTÍN CRIADO, E., (2004), “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares”, *El nudo de la red*, nº 3-4, pp. 18-32.
- MARTÍN CRIADO, E., (2008), “El concepto de campo como herramienta metodológica”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 123, pp. 11-34.
- MARTÍN CRIADO, E., (2010), *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Bellaterra, Barcelona.
- MARX, K., (1976), *El Capital, libro I*, Akal, Madrid.
- WEBER, M., (1998), *Ensayos sobre sociología de la religión, I*, Taurus, Madrid.

Recibido: 27/09/2012

Aceptado: 26/11/2012