

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Del entusiasmo al desencanto.

Enrique Martín Criado.

Cita:

Enrique Martín Criado. (2009). *Del entusiasmo al desencanto. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1971>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Del entusiasmo al desencanto

Enrique Martín Criado.

Universidad de Sevilla

martincriado@gmail.com

Una lectura somera de algunos de los textos legislativos que han regulado las reformas escolares en las últimas décadas dejaría desconcertado a cualquiera que no fuera un fervoroso creyente en la escuela como medio de salvación: el nuevo sistema escolar sería el remedio para todos los males sociales y constituiría la senda para un mundo feliz. Los sujetos escolarizados en la escuela reformada serían ciudadanos concienciados y solidarios, analistas críticos de la realidad que les rodea, expertos en todas las técnicas intelectuales... Esta descomunal confianza en la escuela se acompaña de una serie de métodos pedagógicos que suelen tener en común un rasgo: piensan el sistema escolar como un lugar exclusivamente regido por las lógicas de la instrucción intelectual y de la *formación en valores*, olvidando la lógica credencialista y las constricciones diarias que pesan sobre el trabajo docente.

Evidentemente, estos olvidos no son totales, y los textos suelen tener en cuenta estos aspectos en diversas formas. Pero, incluso en las reformas más realistas, suele haber una enorme distancia entre los textos legislativos y las constricciones y lógicas que estructuran el trabajo docente cotidiano, así como entre los objetivos propuestos y las realizaciones efectivas.

La distancia entre objetivos y logros es una constante en toda política estatal, y en ella intervienen elementos comunes a todas ellas. Por un lado, ninguna política, por muchos instrumentos de que se dote para conocer el estado real del dominio sobre el que interviene, puede prever todo el entramado de dinámicas y estrategias que actuarán posteriormente. Por otro, toda

política, al ser el resultado de múltiples compromisos, nunca es completamente coherente. Además, al existir siempre un lapso de tiempo entre planificación y ejecución, el estado del campo se ha modificado cuando la política comienza a aplicarse. Por último, los intereses propios de los encargados de aplicar la política pueden desviarla de sus objetivos primeros.

No obstante, la distancia es mayor en las políticas educativas. Ello se debe a que aquí se hallan en tensión varias de las lógicas fuertes que estructuran los campos escolares, y que aquí sólo podemos esbozar brevemente.

1. La escuela como lugar de instrucción.

La expansión de la escolaridad en Europa desde la Edad Media ha ido ligada a la importancia creciente de la escritura, y de los saberes desarrollados gracias a ella, en el dominio sobre los hombres –burocracias- y sobre la naturaleza –ciencias-. Ello ha ido conformando la escuela, como institución especializada que ejerce una acción pedagógica intencional y organizada llevada a cabo por agentes especializados, en un lugar central para instruir a los sujetos en la escritura y los saberes desarrollados gracias a ella. Este es uno de los principales cometidos encomendados a la escuela, pero no el único.

2. La escuela como lugar de certificación y de estrategias de cierre social.

En la expansión de la escuela ha jugado también un papel esencial el hecho de que se ha convertido en un lugar central para otorgar certificaciones educativas que posibilitan / impiden el acceso a determinados empleos. Es lo que nos muestra la teoría credencialista: más allá de los contenidos aprendidos, lo que caracteriza a los títulos escolares es que impiden el acceso a determinados empleos a los no titulados. En palabras de Weber, los títulos escolares constituyen una forma de *cierre social*, una estrategia de determinados colectivos para monopolizar el disfrute de las oportunidades económicas ligadas a determinadas posiciones restringiendo el número de candidatos a las mismas y vedando el acceso a quienes no presenten una serie de características reguladas de una manera más o menos explícita. Autores como Parkin (1984: cap. 4) o Collins (1989) han desarrollado la hipótesis de Weber: los títulos escolares sirven para limitar la oferta de aspirantes a una determinada profesión en el mercado o a una determinada posición en las estructuras burocráticas –de ahí que su valor social dependa de su escasez, del cierre social que asegura-.

Este efecto de certificación es esencial para comprender las luchas que se producen en el campo escolar. Buena parte de estas luchas tienen como apuesta el acceso de determinados grupos sociales a los títulos. Aquellos privilegiados por el cierre social existente intentan mantenerlo, excluir al resto de los títulos prestigiosos. Aquellos grupos que no pueden acceder a esos cotos vedados de credenciales hacen lo posible por penetrar en ellos.

Esta lógica credencialista también nos permite comprender buena parte de las dinámicas cotidianas en las escuelas y aulas. Por un lado, la atracción de los públicos escolares hacia unos estudios u otros está fuertemente condicionada por su valor de cierre social. Por otro, la interacción en el aula se halla constantemente supeditada al examen, tecnología de selección para el acceso a las credenciales (Merchán, 2005).

3. La escuela como lugar de socialización en valores

Durkheim (1982) señalaba cómo en el origen de las escuelas monásticas se hallaba el deseo de conformar la personalidad total del alumno, moldeando su carácter y valores. Esta esperanza la heredó la escuela ilustrada: si los liberales propugnaron la escolarización obligatoria, era porque esperaban formar en la escuela el tipo de ciudadanos que exigía el nuevo orden social. Este cometido de socialización en valores es una de las principales apuestas que se juegan desde entonces en torno a las políticas escolares.

4. La escuela como institución dispensadora de bienes de salvación

La confianza en la función socializadora de la escuela, junto al sociocentrismo corporativista de las clases cultivadas –que han elaborado una ideología en la que su principal posesión, su cultura, sería el bien supremo de todo hombre y la base legítima de toda jerarquía- han llevado a extender la creencia en la cultura escolar como *bien de salvación*. La adquisición de esta cultura salvaría a los individuos: esta fe en la educación y la cultura como remedios universales de todos los males juega también un papel importante en las dinámicas del campo escolar.

5. La escuela como institución burocrática y como lugar de trabajo.

La escuela es también una institución burocrática –esto es, se halla constreñida por determinadas lógicas organizativas- y el lugar de trabajo de los docentes –que tienen unos intereses como tales: hacer que su tarea no sea demasiado penosa, aumentar sus recursos, disminuir su carga

de trabajo...-. Estas lógicas *mundanas* juegan un papel central también en la dinámica de los campos escolares y en las aulas. Así, un factor esencial del trabajo cotidiano de la docencia es la necesidad de contar con recursos o estrategias para poder controlar el comportamiento de los alumnos – especialmente cuando se hallan ante públicos escolares obligados a estar allí sin otras expectativas que las de esperar la edad de liberación de la escuela-.

Instrucción, certificación, socialización, salvación, burocracia y lugar de trabajo: los campos escolares se hallan en tensión entre la multiplicidad de lógicas que juegan en su seno y de cometidos que se le atribuyen. Así, se da una perpetua tensión entre la consideración de la educación como bien de salvación –que lleva a la extensión del sistema, así como a depositar enormes expectativas en él- y el credencialismo –que promueve estrategias para limitar el acceso al títulos-, así como entre este credencialismo y el objetivo de instrucción –al estructurarse la relación pedagógica en torno al examen, la mayoría de los contenidos se simplifican y olvidan rápidamente-.

Esta multiplicidad de lógicas se añade a otro factor esencial para entender las dinámicas de los sistemas escolares: éstos, lejos de ser aparatos o máquinas perfectamente integradas, son *campos* donde intervienen múltiples poderes y grupos sociales. Los sistemas escolares, en la medida en que instruyen, socializan y certifican el valor de toda la población de un territorio, interesan a los más variados grupos sociales e instituciones, que presionarán para adaptar la escuela a sus intereses. Ello hace de los sistemas escolares campos de lucha en perpetuo movimiento donde los más variados grupos despliegan sus estrategias (Archer, 1979).

OBJETIVOS DESCOMUNALES, ESCUELAS IDEALES

Numerosos analistas han subrayado la multiplicidad de intereses presentes en la elaboración de toda política educativa. Ésta pone en juego los intereses de los distintos cuerpos de docentes, el juego partidista, las luchas por la socialización religiosa, los combates por limitar o ampliar el acceso a las credenciales, las presiones de grupos económicos por obtener trabajadores dotados de determinadas cualificaciones, los intereses de los distintos órganos de la Administración... Por ello, rara vez una política educativa tiene la forma de un diseño perfectamente coherente: suele ser el resultado de múltiples negociaciones y compromisos.

Dentro de esta enorme diversidad de intereses que complican las políticas educativas, subrayaré un hecho que destaca en la mayoría de las reformas escolares emprendidas en el siglo

XX: el énfasis en la perspectiva de la educación como salvación que caracteriza al grupo central promotor de las reformas –políticos, especialistas en educación–.

En ello juega un papel central la extensión, desde el XIX, de una ideología que ha hecho depender el desarrollo de la nación del desarrollo de las capacidades de los individuos, y éste, de su escolarización (Ramírez y Boli, 1999). Pero también juega un papel central la progresiva conformación de un cuerpo de especialistas en educación, fundamentalmente pedagogos, que se han convertido en punto de paso obligado en la elaboración de toda política educativa. Las reformas educativas de las últimas décadas llevan la impronta especial de este cuerpo de especialistas. Es preciso, para entenderlas, comprender la posición particular de este grupo profesional.

La pedagogía se ha consolidado históricamente como profesión proclamando tanto la importancia de la educación como la dificultad de la tarea. Por un lado, la profesión ha reivindicado un lugar central en la sociedad enfatizando la enorme importancia de la educación para individuos y sociedades. Si la educación es muy importante, el pedagogo también ha de serlo: de ahí que sean los defensores más tenaces de la educación como bien de salvación. Pero no basta que la tarea del pedagogo sea importante, también es preciso que sea necesaria. De ahí un segundo rasgo invariable de su discurso corporativista: el énfasis en lo delicado de la tarea de educar; ésta requeriría siempre el concurso y consejo de expertos cualificados –de pedagogos–. De ahí que el discurso pedagógico haya deslegitimado, primero, la educación recibida en las familias y, a continuación, a los propios docentes: su saber práctico a partir del trabajo cotidiano sería muy inferior al saber teórico elaborado por estos especialistas. De ahí también que las teorías pedagógicas intenten marcar distancias con las prácticas docentes más extendidas. Dado que estas prácticas están estructuradas por las constricciones que suponen la necesidad de control y examen, las teorías pedagógicas se distancian cada vez más del espacio real de constricciones en el aula. De ahí que se privilegien las pedagogías aparentemente rupturistas, transgresoras con la rutina de los sistemas escolares, y que se incida mucho más en las *nobles* tareas de instruir y formar en valores que en las *plebeyas* de controlar la clase y examinar.

Este desprecio hacia maestros y profesores de secundaria, así como el olvido de las constricciones del trabajo docente en estos niveles, se debe también a otro hecho fundamental para comprender la elaboración de teorías pedagógicas: estos expertos son mayoritariamente profesores de universidad. Ello tiene varias consecuencias.

En primer lugar, su estatus superior al de sus *colegas* de niveles inferiores provoca que se les contemple con desdén: de ahí que se menosprecien sus reivindicaciones, sus prácticas pedagógicas

o sus quejas sobre las reformas escolares, y que se les pueda convertir en cabeza de turco cuando las reformas no consiguen los resultados esperados -éstas fracasarían por la ignorancia, la indolencia o el corporativismo de los docentes-.

Además, el estatus del profesor universitario depende menos de su labor de enseñanza que de la de investigación, y lo que se valora en sus escritos es la altura teórica y la innovación, que permiten hacerse un sitio en el campo de productores intelectuales. Esta lógica de competencia produce efectos importantes en las doctrinas pedagógicas. Para triunfar, para hacerse un nombre y un sitio en el campo de las teorías pedagógicas, es preciso cumplir dos condiciones aparentemente contradictorias. Por un lado, afianzar los elementos fundamentales del discurso corporativista de la pedagogía -énfasis en la educación como bien de salvación, distancia frente a las prácticas cotidianas en los centros escolares-. Por otro, marcar distancias con las teorías existentes, introducir innovaciones que destaquen entre las de los competidores. Este elemento empuja así también hacia la elaboración de pedagogías *aparentemente* rupturistas, hacia una constante reinención de innovaciones pedagógicas cada vez más alejadas de la realidad de las aulas.

Por último, las condiciones de la enseñanza son muy distintas en la universidad: la asistencia es voluntaria, los alumnos están seleccionados, conocen el oficio de alumno y no trastornan demasiado el desarrollo de la clase, el profesor se desentiende de alumnos y familias más allá del curso magistral... Todas las condiciones se reúnen así para alejar al experto educativo de lo que ocurre en las aulas de los niveles inferiores (Geer, 1997).

La preeminencia de la lógica salvadora sobre la consideración de las constricciones cotidianas de la acción pedagógica se agudiza cuando los expertos son a su vez militantes pedagógicos: su entrega a la causa y sus buenas intenciones son un signo inequívoco de que nos hallamos ante los creyentes más fervorosos. Estos militantes hacen todo lo posible para que sus propuestas se tengan en cuenta en la elaboración de las reformas. Estas propuestas suelen basarse en experiencias innovadoras en centros escolares *ejemplares*. Sin embargo, las condiciones en estos centros son muy distintas de las predominantes en el conjunto del sistema escolar: los centros escolares innovadores suelen tener públicos muy seleccionados -alumnos procedentes de familias de clases cultivadas- y reunir en su seno a profesores y padres entusiastas de la innovación pedagógica. Esta situación -que suele reproducirse en muchos casos en los centros experimentales que preceden a la puesta en marcha de la reforma- es muy distinta de la imperante en el conjunto del sistema educativo. Pero deja sus huellas en los textos legislativos, exigiendo un trabajo más intensivo y una mayor implicación a los profesores, a los que se decreta obligatoriamente el entusiasmo de los reformadores: deberían participar en todo tipo de reuniones, seguir de forma

personalizada el desarrollo de cada alumno, comunicarse constantemente con las familias, actualizar incesantemente sus conocimientos pedagógicos, dejar constancia escrita de todos los aspectos de su trabajo, redactar curso tras curso detallados proyectos docentes...

Los expertos de la educación contribuyen de manera decisiva al diseño de políticas educativas alejadas de las constricciones prácticas del aula y de la lógica credencialista que estructura la vida cotidiana de los centros escolares, al tiempo que muy exigentes en sus objetivos y en el esfuerzo e implicación que se esperan de los docentes. Esta exigencia se verá incrementada por otras dinámicas. En primer lugar, la lógica burocrática conduce a multiplicar los controles sobre la actividad docente, generalmente a partir de documentos escritos: los profesores se ven conminados a producir todo tipo de informes y registros. En segundo lugar, la dinámica del campo político, que lleva a buscar en la escuela la solución a los problemas más variados, empuja hacia la extensión de objetivos y programas. Por último, los distintos especialistas de las tradiciones disciplinarias asentadas en los curriculums, para defender y legitimar sus disciplinas, también extenderán programas y objetivos. La confluencia de estas dinámicas conforma así un producto particular: objetivos descomunales, programas imposibles de cumplir, expectativas desmesuradas depositadas en el cuerpo docente, innovaciones pedagógicas que, ignorando la lógica credencialista y la necesidad de control del alumnado, hacen como si la acción pedagógica fuera sólo cuestión de instruir, motivar y formar en valores...

EL DESENCANTO

Tyack y Cuban (2001) han señalado que el principal factor para entender la enorme distancia entre objetivos y realizaciones de las reformas educativas es la *gramática de la escolaridad*. Ésta consiste en una serie de rutinas burocráticas y arreglos institucionales que permiten hacer frente, en una situación de recursos limitados, a la dificultosa tarea de gestionar, clasificar, controlar e instruir a masas de alumnos poco motivados por el aprendizaje en sí –ya sea porque están obligados a permanecer en la escuela, ya sea porque buscan credenciales- de una forma que no exija un esfuerzo o tensión desmesurados por parte del profesorado. Esta gramática de la escolaridad se ha ido construyendo históricamente: escuela graduada, separación de materias, control de tiempos... Una vez implantada, constituye una poderosa fuerza institucional que sólo se modifica cuando las innovaciones permiten cumplir de forma más rutinaria o con mayor economía de medios las tareas encomendadas.

Un aspecto fundamental para comprender cómo las escuelas cambian a las reformas es el hecho de que la actividad docente se desarrolla como un antagonismo estructurado por la negociación del esfuerzo. La interdependencia entre profesor y alumnos -en una situación marcada

por el credencialismo y la obligación escolar- genera constricciones fuertes sobre la acción docente que en muchos casos la desvía de los objetivos declarados de instrucción, al estructurarse en torno al examen y al control. A ello se le añaden otras constricciones que dificultan su tarea: las expectativas y el margen de control que tengan las familias sobre su actividad, los derechos de los alumnos, los controles burocráticos sobre su actividad... Los profesores, además, habitualmente no son mártires de la causa de la cultura, sino asalariados en una organización. Como tales, tienen unos intereses específicos: aumentar sus salarios, disminuir su carga de trabajo o, al menos, manejarla de forma que no comporte excesivos esfuerzos ni tensiones –lo que supone, entre otras cosas, aumentar su control sobre su trabajo frente a superiores, alumnos y familias-, mejorar sus condiciones laborales... La actividad docente se basa así en una serie de rutinas pedagógicas que permiten cumplir los distintos cometidos –controlar, clasificar, instruir...- de forma que la tarea no resulte excesivamente agotadora o frustrante. Por ello, las políticas educativas serán recibidas y puestas en práctica de manera muy distinta en función de cómo permitan hacer frente a estas constricciones: ello puede llevar, en función de la autonomía de que gocen los docentes, a adoptar estas reformas, a rechazarlas de plano o, situación más habitual, a adaptarse a ellas adaptándolas mediante toda una serie de *ajustes secundarios*.

Las reformas que han aumentado el control profesional sobre las condiciones de trabajo y han permitido manejar sin excesivo coste las masas de alumnos -cumpliendo con las tareas de instruir, clasificar y controlar- han tenido generalmente éxito: introducción de libros de texto, graduación de la enseñanza, cuadernos de trabajo de los alumnos, dictados, pizarras, clases magistrales, ejercicios individuales... Son estas prácticas las que han ido asentándose como gramática de la escolaridad. Asimismo, han sido bien acogidas todas aquellas innovaciones que han rebajado la carga de trabajo o que han mejorado el estatus y las condiciones de trabajo de los docentes: así, la Ley General de Educación (LGE) española en 1970 fue muy bien recibida por los maestros, ya que aumentó sus efectivos y su campo de actuación –al prolongar la edad de la escuela primaria-, reforzó su estatus, mejoró sus salarios y extendió su control sobre el gobierno de los centros escolares (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 151).

Por el contrario, aquellas reformas que han ignorado las constricciones del trabajo docente o que han incrementado sustancialmente la carga de trabajo de los profesores, han tenido grandes dificultades para subsistir. Tyack y Cuban (2001: 183-214) nos ofrecen varios ejemplos en Estados Unidos. Así, el Plan Dalton, que se intentó implantar en la década de 1920 y que desafiaba los principios de la escuela graduada: los alumnos firmaban contratos individuales con los maestros donde se comprometían a cumplir con unos objetivos, tenían libertad para estructurar sus

aprendizajes asistiendo a los *laboratorios* que les interesaran, no había obligación horaria detallada... Pronto el plan se abandonó: requería una dedicación agotadora por parte de los maestros, una reorganización total de los centros, y sólo tenía eficacia con los alumnos muy motivados, mientras que la mayoría lograba evadir el trabajo escolar. Algo similar ocurrió con el sistema de fichas de trabajo individualizadas por alumno, propuestas por la LGE en España: multiplicaban el trabajo docente de corrección sin mejorar de forma apreciable los resultados, por lo que fueron rápidamente abandonadas (Viñao 2002: 57).

La misma suerte corrieron aquellas reformas que, ensimismadas en los objetivos de instrucción y formación en valores, olvidaron la lógica credencialista y, con ella, la centralidad del examen en estructurar la relación pedagógica. Es lo que ha ocurrido con la insistencia de las reformas pedagógicas más recientes en *motivar* al alumnado adaptando los curriculums a sus intereses, al tiempo que se eliminaban los exámenes: a los profesores les resultaba muy difícil motivar cuando desaparecía el incentivo de la evaluación (Fernández Enguita, 1987: 187-208). Otro ejemplo significativo de cómo el examen estructura la vida cotidiana de los centros lo ofrece el fracaso del sistema Dorsett de “aprendizaje rápido” en Estados Unidos en 1969: los niños realizaban un test al final de cada día de clase en un ordenador y recibían puntos por los aciertos que, acumulados, daban derecho a premios. Este sistema dio, aparentemente, excelentes resultados: los alumnos obtenían buenas puntuaciones. Pronto se descubrió que ello se debía a que los centros escolares, para seguir recibiendo financiación, concentraban su actividad en enseñar a contestar exactamente las mismas preguntas que venían en los tests (Tyack y Cuban, 2001: 230-236).

Las reformas también pueden fracasar al enfrentarse a los criterios docentes del valor escolar de los distintos conocimientos, especialmente cuando estos conocimientos juegan un papel esencial en las prácticas de selección para acceder a los estudios prestigiosos. Es lo que ocurrió con la reforma de la ortografía propuesta por el gobierno de Jules Ferry a fines del XIX en Francia. Las faltas de ortografía desempeñaban un papel crucial en las pruebas de selección para secundaria y universidad, reduciendo drásticamente el número de candidatos: esto iba contra la política de aumento de la escolarización secundaria del gobierno. Además, la enseñanza de la ortografía ocupaba mucho tiempo de clase, en detrimento de las nuevas materias científicas que se habían introducido en el curriculum. Por ello, el gobierno aprobó una serie de directivas para reducir el peso de la ortografía en la enseñanza y en las pruebas de selección: quedaron en papel mojado ante la resistencia del cuerpo docente a aplicarlas. Algo similar ocurrió, también en Francia, en la década de 1960: las directivas ministeriales para reducir el número de repetidores no fueron aplicadas por los docentes (Terrail, 2002: 66).

Lo más común, sin embargo, no es ni el completo éxito ni el completo fracaso de las reformas. La conjunción de una autoridad burocrática jerarquizada y de una relativa autonomía del cuerpo docente para aplicar las medidas suele conducir a un resultado repetido: las leyes y directivas se aplican, pero no exactamente de la manera prevista por los textos ministeriales. Así, las innovaciones pedagógicas suelen adoptarse adaptándolas a las constricciones del control y el examen que estructuran la actividad cotidiana de los centros escolares. Es lo que ocurrió con el principio de evaluación continua propuesto por la LGE de 1970. El texto ministerial, para evitar la centralidad del examen, proponía una *evaluación continua* de los rendimientos escolares. Cada profesor seguiría cotidianamente el progreso de los alumnos mediante las fichas de trabajo; posteriormente se procedería a una evaluación conjunta de cada alumno por todo el equipo docente de cada curso y se transmitirían los resultados a las familias. El texto legal exigía un mínimo de cinco sesiones de evaluación por curso. El resultado fue el opuesto al que pretendían las directivas: el curso se estructuró en torno a cinco exámenes tradicionales (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 160; Viñao, 2002: 57).

Las constricciones del control y el examen pesan también fuertemente sobre la manera en que se adoptan los nuevos métodos pedagógicos –*activos, centrados en el niño*, etc.-. En el caso español, estos métodos ya se proclaman en la LGE de 1970, y se refuerzan con la LOGSE de 1990. Sin embargo, las encuestas muestran la persistente hegemonía en la rutina escolar de los métodos tradicionales –dictar, explicar, preguntar, poner ejercicios, utilizar el libro de texto, examinar...- sobre los *activos* (Merchán, 2005: 79-104). Es más, los nuevos métodos, mucho menos intensivos en transmisión de conocimientos, se han aplicado especialmente donde los alumnos tienen peores resultados y en los cursos inferiores, donde las constricciones de instruir para preparar exámenes son menores. Todo indica que los nuevos métodos pedagógicos han sido adoptados en muchos casos como *estrategias de supervivencia* (Woods, 1997): como medios de mantener una mínima autoestima en el ejercicio profesional intentando darle sentido a la acción docente en un medio difícil a la vez que se logra un cierto control del comportamiento de los alumnos. Estas estrategias de supervivencia comportan en muchos casos negociaciones con los alumnos -disminuir la carga de trabajo o permitir un ambiente más lúdico a cambio de un comportamiento menos ruidoso- y llevan a desarrollar rituales y rutinas que aseguren un cierto orden dando una apariencia de trabajo y organización, aunque supongan renunciar a la transmisión de conocimientos a cambio de mantener el orden. Los métodos pedagógicos *progresistas* o *activos* –películas, música, radio, juegos...- sirven en muchos casos como tácticas de entretenimiento de los alumnos o como formas de aligerar el trabajo docente –permitiendo a los alumnos que hagan asambleas, que preparen una parte del curso

o que controlen por grupos su propio trabajo-. El profesor tiene a su disposición todo un repertorio de expresiones *progresistas* para justificar como métodos pedagógicos sus tácticas para rellenar el tiempo de clase con actividades poco exigentes –para profesor y alumnos-: *expresión libre, enseñanza centrada en el niño, enseñanza activa...* (Woods, 1997; Van Zanten, 2001: 211-220).

Los docentes también pueden desarrollar tácticas para cumplir aparentemente con los objetivos prescritos sin modificar sus prácticas o adaptándolas para disminuir la carga de trabajo. Así, la forma más fácil de satisfacer las exigencias oficiales de disminuir el fracaso escolar es subir las notas. Se pueden seguir impartiendo los viejos cursos bajo las nuevas denominaciones oficiales (Tyack y Cuban, 2001: 156-159). Si la ley establece la obligación de presentar proyectos curriculares por centro escolar y proyectos docentes por cada asignatura, se recurre a fotocopiar proyectos de otros centros u otros docentes (Viñao, 2002: 111). Si la ley propugna curriculums abiertos y flexibles, dejando libertad a los centros escolares para detallar los contenidos de las asignaturas, los docentes -ante lo costoso de elaborar los programas individualmente y la imposibilidad de hacerlo colectivamente por la alta rotación laboral entre centros- recurren a los libros de texto que han elaborado las editoriales, con lo que terminan siendo éstas las que cierran los curriculums abiertos (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003: 252-254). Y las prácticas pueden llegar incluso a contravenir las prohibiciones oficiales: es lo que ocurre en Francia con la agrupación de los alumnos en clases según su éxito escolar, prohibida oficialmente, pero muy extendida (Duru-Bellat y Van Zanten, 1999: 118-120; Terrail, 2002: 243-257; Van Zanten, 2001: 116-131). En ello se acuerdan los directores de los establecimientos –especialmente en barrios obreros, les sirve para retener los buenos alumnos y evitar un agravamiento de la mala reputación del centro-, los padres de los buenos alumnos –que tienen mayor relación con el cuerpo docente- y los profesores de mayor antigüedad –que traspasan así los alumnos más problemáticos a los profesores novatos-.

Las dinámicas de aula y las estrategias docentes no son los únicos procesos que desvían las políticas educativas de los objetivos marcados: también lo hacen las estrategias de alumnos y familias por conseguir las credenciales más valiosas. La competencia por las credenciales produce constantes movimientos del campo escolar en una doble dinámica: aquellos hasta entonces excluidos de los estudios prestigiosos intentan acceder a ellos, mientras que los grupos sociales que ven amenazadas sus estrategias de cierre social elaboran nuevas tácticas para recomponer espacios protegidos de la invasión de los grupos inferiores. Así, las reformas para aumentar el número de estudiantes en las ramas técnicas –hacia las que se canalizarían los alumnos de origen obrero- llevaron en muchos casos a un efecto imprevisto: el incremento de la escolarización de los estudiantes de origen obrero en las ramas de estudios clásicos, que permiten el acceso a la

universidad (Prost, 1997: 204-221). A su vez, las familias mejor situadas recomponen sus estrategias para proteger a sus hijos de las vías o centros escolares más desvalorizados: estrategias cuya necesidad se hace más imperiosa cuando la legislación decreta, como en el caso de la *escuela única*, la indiferenciación social en los centros escolares. Para ello, las familias cuentan en muchos casos con la connivencia de la dirección de los centros escolares (Haydn, 2004; Van Zanten, 2001: 115-145): ante el temor de ver deteriorarse el nivel escolar del centro, estas direcciones hacen lo posible por evitar la entrada de alumnos potencialmente *problemáticos* o, cuando esto no es posible, por mantener clases de nivel en el interior de cada centro, que aseguren a los *buenos alumnos* un espacio protegido. La segregación también puede mantenerse gracias al establecimiento de itinerarios o materias optativas: las familias de clase media elegirán aquellos menos poblados de alumnos de clases populares –así, en Francia, el alemán como segunda lengua, frente al inglés-. Cuando ello no es posible, las estrategias se dirigen a evitar los centros más estigmatizados. Ello puede hacerse dentro de la propia red de centros públicos: las cartas escolares, que privilegian la proximidad al domicilio en la matriculación de los alumnos, ya ofrecen de por sí una protección debido a la propia segregación residencial. Cuando ello no es posible, por el carácter socialmente heterogéneo de los barrios, las familias con mayores recursos recurren a todo tipo de estratagemas: cambio de residencia, empadronamiento en casa de un familiar o en la oficina... (Coleman, 1999; Duru-Bellat, 2002: 137-140). Cuando estas estrategias ya no son posibles en la red de centros públicos, se acude a la enseñanza privada: ello la convierte paradójicamente en muchos casos en la gran beneficiaria de las políticas de implantación de la escuela única (Chamboredon, 1983; Haydn, 2004; Prost: 2004: 467-508). Estas estrategias de evitamiento refuerzan la concentración de los alumnos más anti-escolares en los centros públicos de los barrios desfavorecidos, llevando así a la creación de centros estigmatizados donde la dinámica escolar interna está centrada en el mantenimiento de un mínimo de orden, en detrimento de toda transmisión de conocimientos, y donde el círculo vicioso de la estigmatización conduce a un deterioro progresivo de las condiciones pedagógicas (Van Zanten, 2001: 100-140).

Todas estas dinámicas y estrategias se interponen entre las políticas educativas y sus efectos. Por ello, si bien las políticas pueden conseguir algunos de los objetivos que se proponen, no es extraño que se produzcan *efectos perversos*. Es lo que ha constatado Prost (1997) para el caso francés. La reforma educativa de 1941 tenía el objetivo de reforzar los liceos clásicos y preservarlos del avance de las clases populares; sin embargo, al establecer puentes entre la primaria y la secundaria, su aplicación provocó un acceso sin precedentes de las clases populares a los liceos clásicos (Prost, 1997: 84-92). Por el contrario, las reformas de 1959 y 1963 pretendían aumentar la igualdad de

oportunidades mediante la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y el establecimiento de una orientación decidida por los centros escolares –no por las familias- en función de los resultados escolares. Su aplicación produjo el efecto contrario: el fracaso escolar aumentó en las clases populares mientras las clases medias mantenían el control de los liceos públicos o se desviaban hacia la enseñanza privada, frenándose la tendencia anterior hacia una mayor igualdad educativa (Prost, 1997: 156-203). Dinámicas similares se dieron en Gran Bretaña con la escuela comprehensiva: el mantenimiento de una red privada y la progresiva jerarquización institucional de las escuelas públicas acentuaron la segregación entre las distintas escuelas secundarias, provocando una disminución del acceso a la universidad de los alumnos de clase obrera (Haydn, 2004).

Otro buen ejemplo de estos efectos perversos lo ofrece el éxito, entre los pedagogos progresistas, de las pedagogías *centradas en el niño, anti-autoritarias, expresivas, constructivistas...* Conceptualizando la relación pedagógica a partir de oposiciones políticas –autoritarismo *versus* libertad, etc.- han fomentado pedagogías *progresistas* que dejaban un amplio margen de libertad a los alumnos para *construir* por su cuenta los conocimientos –en una *auto-socio-construcción de los saberes*-, donde se daba mayor peso a la *expresividad* que a la transmisión de un corpus de conocimientos claramente codificado, donde los niños, aparentemente, regulaban por su cuenta el aprendizaje. Son pedagogías que Bernstein (1988: 109-144) califica de *invisibles*: en realidad, en ellas también se ejerce un control sobre el tipo de comportamientos y aprendizajes *adecuados*, pero los criterios que estructuran la transmisión y evaluación de los conocimientos permanecen en gran medida implícitos. Este tipo de pedagogías ha sido dominante en las reformas educativas que pretendían una mayor igualdad educativa entre las clases sociales. Sin embargo, estas pedagogías sólo tienen éxito con 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 (Terrail, 2002: 217-322). Las pedagogías *progresistas* han funcionado, en las escuelas reales, como vectores de desigualdad contra los propósitos de los reformadores. Efectos similares han tenido en muchos casos las clases de educación especial o la implantación de Zonas de Educación Prioritaria, cuyo objetivo explícito era ayudar a superar los problemas educativos de los alumnos con dificultades: el efecto de estigmatización, el arrastre de la dinámica de aula por los

alumnos más conflictivos, la baja de expectativas de docentes y alumnos y las pedagogías implantadas han empeorado en muchos casos los rendimientos escolares de los alumnos *beneficiados* con esta ayuda extraordinaria (Duru-Bellat y Van Zanten, 1999: 104-108; Mehan *et alii*, 1986).

CONCLUSIONES

Las reformas escolares rara vez consiguen sus objetivos. Ello se debe a que entre los propósitos de los reformadores y los resultados de sus políticas se interponen las dinámicas y estrategias de múltiples grupos sociales. De este análisis podemos extraer dos conclusiones principales, una de análisis sociológico, otra de práctica política.

A nivel de análisis sociológico, el sistema escolar ha sido estudiado predominantemente desde una perspectiva funcionalista: sus dinámicas y efectos se explicarían por las funciones que cumpliría para el mantenimiento del sistema social –perspectiva funcionalista clásica- o de la dominación burguesa –perspectiva funcionalista crítica-. Frente a este tipo de análisis, que explica el sistema escolar por *algunos* de sus efectos, aquí se defiende la utilidad de un análisis que tome el sistema escolar como *campo*: en él se enfrentan múltiples grupos, dinámicas e intereses que producen efectos que no fueron diseñados por nadie. El sistema escolar no es un aparato o maquinaria, sino un campo donde juegan múltiples tensiones y estrategias que el analista ha de reconstruir minuciosamente –en vez de tomar el atajo de *explicar* los resultados de estas dinámicas como *funciones*-.

A nivel de práctica política, se impone combatir el idealismo con que han sido pensadas corrientemente las reformas escolares. Urge, en el pensamiento en torno a la escuela y en las propuestas políticas, un retorno al realismo.

Realismo en los objetivos, en primer lugar. En lugar de convertir al sistema escolar en la panacea de todos los problemas, pedirle únicamente aquello que puede dar. El sistema escolar no puede *formar en valores* simplemente con repertorios de asignaturas de moralización. Tampoco puede ofrecer, sino en dosis muy limitadas, la pregonada *igualdad de oportunidades*. Lo que no quiere decir que el sistema escolar sea una institución marginal. El simple objetivo, a partir del cual se conformaron inicialmente las escuelas, de instrucción en la lecto-escritura y en los conocimientos vinculados a ella, ya supone de por sí una meta difícil, necesaria y ambiciosa. Difícil: el dominio de la lecto-escritura y de estos saberes abstractos supone aprendizajes cognitivos nada fáciles (Terrail, 2002: cap. 6-8). Necesaria y ambiciosa: 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. Se ha insistido tanto en los *valores* o en *facilitar el acceso a las nuevas tecnologías*, que se han olvidado estas viejas tecnologías –la lectura, la escritura, la lógica....- cuyo dominio constituye un recurso esencial. Escuelas que impartan y extiendan esta instrucción: esta meta, humilde en relación a las habituales megalomanías escolares, constituye por sí misma un enorme desafío.

Realismo en los medios, en segundo lugar. La instrucción es el principal cometido que se puede pedir a las escuelas: ello no implica que su funcionamiento se pueda explicar simplemente por ello. La lógica credencialista, la gramática de la escolaridad, las constricciones burocráticas... todo esto aleja la realidad escolar de una situación ideal de aprendizaje. Los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en su desarrollo y funcionamiento. Sólo tomando en cuenta esta realidad se pueden elaborar acciones de transformación con posibilidades de éxito.

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.
- CHAMBOREDON, J.C., 1983, "Problemáticas de la transmisión y problemáticas del control social en sociología de la educación en Francia", en J. VARELA (ed.) *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- COLEMAN, J.S., 1999, "Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas", en M. FERNÁNDEZ ENGUIA (ed.) *Sociología de la educación*. Ariel. Barcelona, pp. 390-401.
- COLLINS, R., 1989, *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Akal. Madrid.
- DURKHEIM, E., 1982, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madrid.

- DURU-BELLAT, M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. P.U.F. París.
- DURU-BELLAT, M. y VAN ZANTEN, A., 1999, *Sociologie de l'école*. Armand Colin. París.
- FERNANDEZ ENGUITA, M., 1987, *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Cuadernos de Pedagogía – Laia. Barcelona.
- GEER, B., 1997, "Qu'est-ce qu'enseigner?", en J.C. FORQUIN, (ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck Université. París, Bruselas; pp. 285-298.
- HAYDN, Terry, 2004, "The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965-2002", *Research Papers in Education*, vol. 19, nº 4, pp. 415-432.
- MEHAN, H.; HERTWECK, A. y MEIHLS, J. L., 1986, *Handicapping the Handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford University Press. Stanford, California.
- MERCHÁN, F. J., 2005, *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro. Barcelona.
- PARKIN, F., 1984, *Marxismo y teoría de clases: Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe. Madrid.
- PEREZ-DIAZ, V. y RODRIGUEZ, J.C., 2003, *La educación general en España*. Fundación Santillana. Madrid.
- PROST, A., 1997, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Seuil. París.
- RAMÍREZ, F. O. y BOLI, J., 1999, "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial", en M. FERNANDEZ ENGUITA, (ed.), *Sociología de la educación*. Ariel. Barcelona, pp. 297-314.
- TERRAIL, J.P., 2002, *De l'inégalité scolaire*. La Dispute. París.
- TYACK, D. y CUBAN, L., 2001, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- VAN ZANTEN, A., 2001, *L'école de la périphérie*. PUF. París.

- VIÑAO, A., 2002, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata. Madrid.

- WOODS, P., 1997, "Les strategies de "survie" des enseignants" en J.C. FORQUIN, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck Université. Paris, Bruselas; pp. 351-376.