

SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN: DAS CAIXAS NEGRAS ÓS PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

Jorge García Marín
Universidade de Santiago
de Compostela

1. A CONFIGURACIÓN DO COÑECEMENTO ESPECÍFICO DA SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN

No presente artigo imos reflexionar sobre a perspectiva sociolóxica aplicada ó campo da educación, procurando poñer de relevo a contribución da Socioloxía a este. Incidir sobre o coñecemento específico da Socioloxía da Educación, remítenos irremediabilmente a outra cuestión previa como é a de responder á pregunta: ¿que é a Socioloxía?, ou como indica Pérez Díaz (1980:16), “¿qué es lo que los sociólogos hacen cuando dicen que hacen Sociología?”.

Non é doado acomete-los diferentes eixes que evoca o concepto socioloxía, e son variados os debates que se

abren arredor da formulación das distintas singularidades significativas: consenso-conflicto, orde-acción, explicación-comprensión. Acostúmase explica-la dificultade para definir con precisión o obxecto da Socioloxía a través de diversos factores, dos que destacaríamos: a coincidencia entre o suxeito e o obxecto da investigación (o investigador fai parte da realidade que investiga), a inxerencia das concepcións populares verbo do funcionamento social, a imprecisión dos límites e relacións da Socioloxía co resto das ciencias sociais e a propia inmaduridade da disciplina.

Falar de Socioloxía significa desenvolver unha determinada forma de conciencia² que permita estudar esa

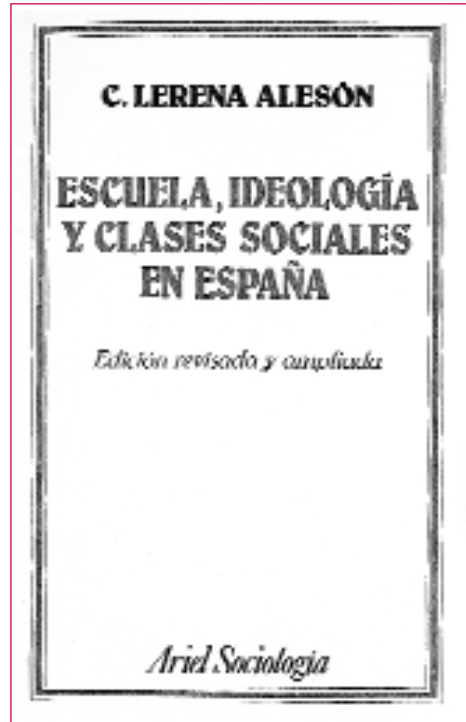
1 Ó lector profano en Socioloxía recoméndolle que principie o seu particular rito de iniciación nesta disciplina aceptando a invitación de P. Berger (1995) a través da súa *Introducción a la Sociología*. Preséntaseno-la Socioloxía como un intento por ‘comprender’, como unha ‘forma de conciencia’. A xeito de aperitivo, quedámonos coa seguinte sentenza pola vía da analoxía: “Podríamos decir que el sociólogo, a no ser por el privilegio de su título académico, es el hombre que, a pesar suyo, debe escuchar murmuraciones, que se siente tentado a mirar por el ojo de la cerradura, a leer la correspondencia de otras personas y a abrir los armarios cerrados.”

2 É importante sinalar que máis alá, como xa é sabido, da primeira utilización do termo ‘socioloxía’ por Augusto Comte (que definiu así o que ata entón se denominaba ‘física social’), debemos considerar que para que puidera brotar unha auténtica ciencia social foi mester un conxunto de condicionantes na esfera ideolóxico social, económica e política dos substratos que configurarán unha conxuntura histórica de grandes e profundas transformacións sociais (no tránsito da sociedade estamental á sociedade industrial) na que xurdirá e se desenvolve-

peculiar “retícula de posiciones y distancias” das que nos fala Lamo de Espinosa (1990:43), baixo a converxencia dun modo de pensar que Zúñiga (1984:16) denomina “modo de pensar sociolóxico” ou que Mills (1987) entende como “imaginación sociolóxica”, que permita situar os problemas, inxedanzas ou malestar individual na dinámica das estruturas sociais.

A definición da Socioloxía, en definitiva, pode ser abordada conceptualmente de diversas formas. O fondo do problema reside en que a mirada interrogante do sociólogo ou o seu modo de pensar dá lugar a un pluralismo teórico e metodolóxico que afunde as súas raíces na complexidade e heteroxeneidade do real. Este pluralismo teórico reflectirase en tódalas perspectivas sociolóxicas que trata, como veremos máis adiante, o obxecto da Socioloxía da Educación.

Tendo en conta estes aspectos, indubidablemente aproximarse ó obxecto da Socioloxía da Educación significa atoparse con preocupacións primordiais comúns coa propia Socioloxía, pero tamén con formulacións



específicas. A aplicación da perspectiva sociolóxica á educación é sostida por Carlos Lerena³ na súa defensa da inseparabilidade entre Socioloxía e Socioloxía da Educación desde o seu mesmo

rá a Socioloxía como disciplina científica autónoma. Foi necesaria a emerxencia da sociedade civil como realidade independente, a “época da sociedade” á que se refería F. Tönnies, para que fora posible a emerxencia do modo de pensar sociolóxico. Sobre esta cuestión remitiría o lector a : H. Schoeck, *Historia de la Sociología*, Barcelona, Herder, 1977; V. Pérez Díaz, *Introducción a la Sociología*, Madrid, Alianza, 1980; J. F. Tezanos Tortajada, *La explicación Sociológica: Una introducción a la Sociología*, Madrid, UNED, 1991 (onde se distingue unha ‘pre-socioloxía’ e unha ‘socioloxía’); S. Giner, “Una incierta victoria: la inteligencia sociológica”, en González de la Fé (coord.), *Sociología: Unidad y diversidad*, Madrid, CSIC; Lucas Marín, *Fundamentos de Teoría Sociológica*, Madrid, Tecnos, 1989; R. Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico*, Bos Aires, Amorrortu, 1969; C. Moya, *Teoría Sociológica*, Madrid, Taurus, 1982; A. Escototado, *Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales*, Madrid, UNED, 1988.

3 A historia da Socioloxía da Educación no noso país non pode escribirse sen a figura de Carlos Lerena, que en 1979 obtivo a primeira cátedra de Socioloxía da Educación na Universidade Complutense de Madrid. Destacariámola súa finura intelectual para achegarnos ós clásicos da Socioloxía da Educación. Recomendámo-

nacemento. Segundo este autor, aínda que foi Durkheim o primeiro en abordar a educación como rama particular da Socioloxía, o xerme da primeira teoría sociolóxica da educación está xa presente na obra de Saint-Simon e Comte. E estao non a partir dunha análise específica da educación sobredeterminada pola construción dunha nova perspectiva de análise da realidade social, senón debido a que “el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela” (Lerena, 1985: 76).

O obxecto de coñecemento da Socioloxía da Educación vén determinado polo carácter social da educación⁴. O interese sociolóxico pola educación reside en que os sistemas educativos se atopan inmersos nun determinado marco social, e o mesmo que outros sistemas (económico, político, xurídico...) ten unha serie de

funcións acordes coa sociedade da que forman parte.

Desde a Socioloxía da Educación imponse polo tanto reflexionar sobre as distintas configuracións do sistema educativo como estrutura⁵, ó tempo que se analizan os espazos escolares desde as accións, como redes de relacións de poder e control entre grupos con intereses diferentes, onde unhas determinadas asuncións de papeis son un factor crucial na constitución das identidades culturais individuais e colectivas e da asignación de individuos en espazos de diferenciación social (identidade cultural, identidade de xénero, clase social, etnia).

A partir destas consideracións, podemos deducir que o traballo que aborda esta área de coñecemento, tendo como marco de referencia as funcións sociais da educación (axente de capacitación laboral, axente de socialización e axente de reprodución e de cambio social)⁶, incide na

-la lectura das seguintes obras: C. Lerena Aleson, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983; C. Lerena Aleson, *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Cultural Zeta, 1985; C. Lerena Aleson, *Educación y Sociología en España. Selección de textos*, Madrid, Akal, 1987; C. Lerena Aleson, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Editorial Ariel, 1991.

⁴ Para Ottaway (1965:1): “La Sociología de la Educación puede definirse brevemente como el estudio de las relaciones entre la educación y sociedad...”. Carreño e outros (1977:13): “La sociología de la educación es una rama de la sociología que se propone estudiar la educación como un hecho social...”.

⁵ Producto de sistemas sociais máis amplos, o cal implicaría considerar aspectos como os procesos de selección individual, mobilidade social, estratificación social, relacións con outros sistemas...

⁶ Basicamente quedo con estas catro funcións sociais da educación. Musgrave (1972: 158-159) considera as seguintes cinco funcións sociais da educación: a transmisión da cultura da sociedade, a formación de innovadores, a función política (formación de dirixentes e preservación do actual sistema de goberno), a función de selección social e a función económica. Pola súa banda, Gil Villa (1991: 12-13) realiza esta selección das funcións que cumpre a escola en relación coas esferas do Estado (a escola inculca coñecementos, actitudes e valores que favorecen a perpetuación da estrutura política da que a sociedade forma parte), a sociedade civil (a escola reproduce a relación entre os grupos de idade propia do patriarcado) e da economía (preparación para o mundo do traballo).

consideración de situa-la escola dentro dunhas determinadas dinámicas xerais da sociedade, sen perder de perspectiva a análise do que ocorre dentro das aulas, nas prácticas escolares concretas, como escenarios onde se mesturan culturas e contraculturas⁷.

A Socioloxía da Educación, en resumo, pretende afondar na comprensión das relacións entre educación e sociedade e, máis concretamente, analiza o sistema educativo desde dentro e desde unha visión global, na súa interacción coa realidade social. Céntrase na xénese social da educación, no contido social que a impregna, nas súas manifestacións, nos seus axentes e institucións, nas súas contribucións funcionais e disfuncionais, así como nos seus condicionamentos e repercusións sociais.

2. ENFOQUES TEÓRICOS BÁSICOS ARREDOR DA SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN

Imos expor brevemente as achegas teóricas e os debates máis importantes desde a Socioloxía funcionalista, que supuxeron a expansión e a consolidación da disciplina.

2.1 A CORRENTE FUNCIONALISTA

A partir da Segunda Guerra Mundial, a educación convértese nun

fenómeno social de extraordinario interese, tanto desde o punto de vista económico coma político e ideolóxico. Desde este último, destacariámola enorme carga de lexitimación social asignada á educación, desde o que se deu en chamar estados de benestar⁸, xa que se ve a educación como a principal garantía dun sistema *meritocrático*, onde se estende a idea de que desde calquera orixe social se pode chegar a calquera posición.

A énfase na estabilidade, a integración social, os mecanismos de recompensa-acción, a mobilidade social determinan o auxe dos enfoques estrutural-funcionalistas, que, tal e como afirma Giroux (1990: 66), se interesan ante todo polo problema de cómo se transmiten as normas e os valores sociais no contexto das escolas. Apoiándose nun modelo basicamente sociolóxico positivista, ponse de relevo cómo as escolas socializan os estudantes na aceptación incuestionable dun conxunto de crenzas, regras e disposicións como algo fundamental para o funcionamento do conxunto da sociedade. Os intereses da sociedade en xeral mediatizan os significados que se constrúen nas escolas. Cómpre socializar individuos para que acepten as normas sociais establecidas. O conflito, desde este punto de vista, é tamén

⁷ Isto significa que máis alá de rixidos condicionamentos institucionais (baseados en correntes positivistas-funcionalistas), os actores sociais son seres activos que negocian significados no marco dun complexo sistema caracterizado pola incerteza e a heteroxeneidade das interaccións que se producen no seu seo.

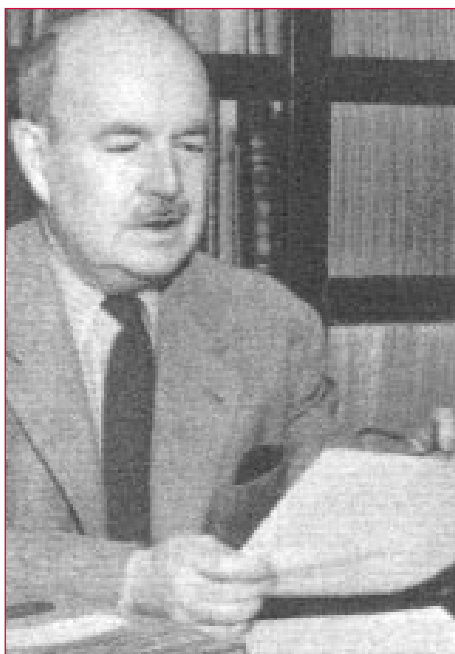
⁸ Unha pequena introducción conceptual ó tema dos estados de benestar, as críticas e as súas reformulacións, pódese ver en García Marín (1997: 53-64).

funcional e produce cambio social harmónico.

A obra de Parsons contribuíu decisivamente á difusión do seu pensamento no mundo anglosaxón, como máximo expoñente do funcionalismo. Parsons apuntou con precisión as súas claves teóricas básicas: 1) as estruturas sociais son sistemas de relacións sociais; 2) as relacións sociais son relacións entre axentes sociais; e 3) as relacións entre axentes sociais configúranse mediante o proceso de socialización, consistente na interiorización psíquica dun sistema relativamente constante e homoxéneo de orientacións normativas. En definitiva, o sistema social (definido por un sistema de papeis) reproducécese e mantense de contino pola complexidade esencial de todos eses papeis, produto pola súa vez da interiorización normativa dunha cultura, sempre relativamente constante e homoxénea, polos diferentes axentes sociais. Para Parsons as normas sitúanse por riba dos individuos pois estes someten a elas as súas condutas.

Autor dunha dúcia de traballos sobre a educación, un deles *The School Class as a Social System*⁹, resume mellor ca ningún outro¹⁰ a contribución específica de Parsons á Socioloxía da Educación: a escola é un subsistema

social esencial, como axencia de socialización¹¹ (de acordo coa cultura que constitúe o sentido do sistema social, función que é compartida por outras institucións como a familia, a igrexa...) e diferenciación social (órgano de distribución da man de obra e contribución á estratificación social, mediante diversos procedementos de diferenciación, selección e xerarquización, que se desenvolven sobre a base dunha



T. Parsons.

⁹ Hai unha tradución ó castelán: "El aula como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana", en *Educación y sociedad*, núm. 6, páxs. 173-195.

¹⁰ Ver Lerena, 1985: 184.

¹¹ Parsons expón que a socialización pode ser considerada como o desenvolvemento nos individuos das actitudes e das capacidades que constitúen os prerequisites esenciais do seu papel futuro. A socialización é un proceso de transmisión de valores culturais comúns, onde o esencial é a adquisición de pautas valorativas que favorezan a acción social ordenada.

formal igualdade de partida de tódolos individuos e conforme ó criterio de rendemento)¹².

Para Parsons, o sistema escolar é un microcosmos do mundo laboral adulto, e a experiencia nel constitúe un campo moi importante de actuación dos mecanismos de socialización da segunda fase¹³. Parsons non ignora a existencia dun currículo oculto e as súas implicacións. É máis, a súa visión das funcións latentes do sistema xira en boa parte arredor da importancia educativa da forma en que se organiza a actividade dos profesores e dos alumnos nas aulas, do que aqueles aprenden ó ter que desenvolverse nese tipo de relacións escolares materiais, e con independencia dos contidos do currículo manifesto.

Pódese afirmar que o núcleo da Socioloxía da Educación parsoniana o constitúe a visión da escola como canle institucional neutral para a igualdade de oportunidades e o éxito social dos

máis aptos; lexitimando de paso a división social do traballo e as desigualdades sociais en xeral e minimizando as fontes de conflito. Probablemente existan poucos autores que foran branco de tantos deostos e críticas como o ten sido a figura de Parsons¹⁴. Na actualidade tratan de verse á luz do repouso das achegas válidas deste autor.

Estas consideracións de lexitimación parsoniana da división social do traballo xustifican a aparición da chamada 'Teoría do capital humano': o traballador posúe un capital, os seus coñecementos e habilidades e, ademais, pode facer investimentos en si mesmo, para facer máis rendible no futuro o seu capital persoal. Esta é a función da educación, que produce beneficios tanto para o individuo como para a sociedade.

O concepto clave do capital humano¹⁵ desenvolveuse tomando como base o papel que desempeña a persoa na educación e desta na economía.

12 "...Como se ve, estamos ante las dos funciones que Durkheim asignaba al sistema educativo: función homogeneizadora y función diferenciadora. La primera orientada a la consecución de un núcleo de valores comunes; la segunda, como respuesta a las necesidades de distribución de los individuos en la estructura diferenciada y jerarquizada de la división técnica y social del trabajo" (Lerena, 1985: 184-185).

13 A primeira fase é a familiar. A familia introduce a diferenciación biolóxica xeral (sexo, rango de nacemento, idade) entre os distintos individuos e a diferenciación específica sexual como diferenciación social para os papeis adultos. Logo disto, na escola, o alumno constrúe pouco e pouco a súa propia identidade: "...la escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos. Es más, el status que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que le impone el profesor" (Parsons, 1990: 176).

14 Foi acusado de pobreza teórica e empírica que marcou a súa obra e a corrente que el representa, ademais de inintelixibilidade; tamén se lle achaca estar arredado dos problemas concretos educativos e dunha aplicación elitista da educación. Indubidablemente, o seu tratamento da aula como microsociedade presenta numerosas limitacións que foron superadas tanto pola corrente crítica-conflictualista como polos enfoques interaccionistas.

15 As críticas á teoría do capital humano foron diversas e desde diferentes perspectivas teóricas e científicas, tales como a crítica credencialista, a crítica de Shaffer e a crítica neomarxista de Bowles e Gintis.

Th. W. Schultz, a finais de 1960, foi o primeiro en sinala-la importancia da educación como un investimento individual e socialmente rendible, e non como consumo improductivo, e recalca a importancia daqueles estudos que constitúen unha mellora das capacidades, coñecementos e atributos adquiridos polo home e susceptibles de aumenta-la súa capacidade de traballo (realzando os coñecementos de tipo tecnolóxico en detrimento das ensinanzas artísticas, históricas e sociais). Schultz lexitima unha das premisas fundamentais da concepción funcionalista da educación: a igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades foi o tema de debate na década dos sesenta, tanto nos Estados Unidos como nos países europeos. Estudos como os de Blau & Duncan, Coleman e Jencks nos Estados Unidos, Husen en Suecia e Boudon en Francia, con distinta orientación e interpretacións, son mostras do tipo de preocupación sociopolítica e académica desta época.

Debemos destaca-la publicación en 1966 do Informe Coleman baixo a denominación *Equality of Educational Opportunity*. Nas súas conclusións salientábase que, malia a igualación das dotacións na escolarización de negros e brancos, os antecedentes familiares eran o condicionante maior do éxito escolar. En consecuencia, descreditaba as reformas educativas que se centraban nos aspectos materiais e cuantitativos do sistema

educativo, como estratexias de nivelación social.

A explicación da desvantaxe cultural, o recoñecemento de que o alumno non accede á institución escolar nunhas condicións materiais e con actitudes idénticas ante a aprendizaxe, implica que non abonda unha actitude pasiva da escola, polo que a intervención pública debe ampliarse e ir máis alá de garantir igualdade de oportunidades de acceso á educación, tendo en conta a igualación de resultados académicos.

As conclusións do Informe Coleman son controvertidas, pero terán un impacto significativo sobre a reorientación da política educativa, especialmente en relación ó “enfriamiento de las expectativas reformistas de los años sesenta” (Gil Villa, 1994: 96) e á formulación da loita contra o fracaso escolar e as desigualdades educativas.

Na liña do Informe Coleman, en 1972 realizouse outro traballo, clásico pola súa importancia para cuestionar os presupostos da Socioloxía da Educación funcionalista. É o informe de Christopher Jencks e os seus colaboradores, tamén realizado na sociedade norteamericana, no que trataban de mostrar que “la igualación de oportunidades educativas no significaría mucho en la reducción de las desigualdades económicas o en el alivio de la pobreza” (Alonso Hinojal, 1991: 84). No seu artigo *Inequality* (1972), Jencks e colaboradores reforzaron o

diagnóstico de Coleman¹⁶. Afirmaban que non había nada no propio sistema educativo que puidera cambiar coas desigualdades sociais.

2.2 ENFOQUES CRÍTICO-CONFLICTUALISTAS: TEORÍAS DA REPRODUCCIÓN

Apartándonos do que o funcionalismo é capaz de explicar, xorde nos anos sesenta un espacio para a introducción do conflito na explicación dos fenómenos sociais. Estas teorías críticas co funcionalismo coinciden á hora de considera-la educación como unha institución fundamental nas sociedades baseadas na 'solidariedade orgánica' para explica-la reprodución das posicións sociais.

Fronte á concepción do sistema educativo como filtro *meritocrático* e igualador social, a expansión e o control da escolaridade obrigatoria por parte do Estado é concibida como instrumento de homoxeneización e integración ideolóxica a través do currículo oculto, formando futuros traballadores que se inserirán na pirámide laboral.

Topamos, polo tanto, coa institución escolar como unha 'caixa negra' que funciona como un sistema de entradas (estructura social de orixe) e saídas (posición social de chegada).

Entre as carencias imputables a estas teorías, estarían o non atender ó complexo e heteroxéneo xogo de interaccións no interior das aulas, o proceso intersubxectivo de comunicación que ofrecen as interaccións profesor-alumno, así como o feito de basearse nas súas análises exclusivamente na variable clase social, omitindo as dinámicas de xénero e etnia.

A presentación das teorías da reprodución organízase adoito, por un lado, considerando as posicións neodurkeimianas (reprodución cultural), as cales reforzan o papel específico e autónomo da educación na reprodución da sociedade a través da reprodución da cultura (Bourdieu, Bernstein). Por outro lado, un conxunto de teorías (reprodución social) que destacan a contribución do sistema educativo á reprodución da estrutura de clases sociais (Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis).

Repasando brevemente a achega destes autores (xa que o obxectivo do presente artigo non consiste en afondar na obra destes grandes teóricos, tarefa que desbordaría este traballo), comezamos destacando a produción sociolóxica de P. Bourdieu¹⁷ para o estudio dos fenómenos no eido da educación e da cultura. Bourdieu pretende desvela-los

16 Coincidimos con Ornela (1994: 79) en que a énfase que puxeron os traballos de Coleman (1966) e Jencks (1972) nas estatísticas conduciunos a escurece-las diferencias de clase, sexo e etnia. Sen embargo, é certo que os seus respectivos traballos representaron un avance significativo porque dan un salto importante: das análises baseadas en individuos pasaron a analiza-los estratos sociais.

17 Ver: P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Bos Aires, Nueva Colección Labor, 1973; P. Bourdieu *et al.*, *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo XXI, 1976; P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La reprodución. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977; P. Bourdieu, *Igualdad Social y Educación*, Madrid, MEC, 1978, páxs. 257-303; P. Bourdieu, "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamien-

mecanismos institucionais do sistema educativo a través dos cales ten lugar a reprodución cultural, e mostrar cómo esa reprodución cultural contribúe pola súa vez a manter e reforza-las estruturas sociais vixentes. Con esta formulación elabórase a teoría da 'violencia simbólica'; entendemos por tal non só a capacidade que ten o poder para impoñer significacións, senón ademais de impoñelas como lexítimas, disimulando, polo tanto, as relacións de forza en que ese poder se sustenta. Con esta imposición, os condicionamentos obxectivos perpetúanse mediante a conformación de esquemas e disposicións no interior de organismos individuais (*habitus*). A Bourdieu criticóuselle sobre todo un certo determinismo pesimista na súa análise, onde os suxeitos representan un papel pasivo¹⁸.

Na obra de Bernstein a linguaxe constitúe un campo de estudio fundamental para comprende-la transmisión cultural. É por medio da linguaxe como a orde social se interioriza e a

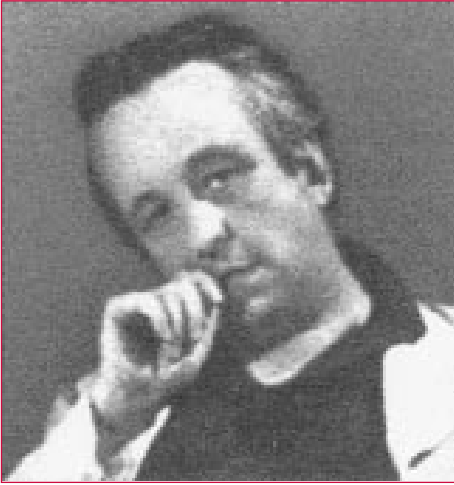
estructura social se incorpora na experiencia do individuo. No intento de chegar a comprende-las formas de reprodución cultural que se xeran na escola creou o concepto de 'código' (elaborado e restrinxido), utilizado de diferente modo pola clase media ou traballadora. Tentando responder ós que o acusan de dar argumentos implícitos á teoría da privación cultural, Bernstein entra nunha dinámica de revisión do seu propio traballo, intentando relaciona-las dinámicas propias das escolas con estruturas de poder e control máis amplas.

¿Como se reproducen as relacións de produción nas sociedades capitalistas?, ¿que papel ocupa a escola no mantemento das relacións sociais e económicas existentes? Desde un enfoque estruturalista marxista, Louis Althusser, no seu estudio *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, pregúntase cómo se produce o dominio de clase, cómo se perpetúa o capitalismo¹⁹. Althusser distingue entre aparellos represivos e ideolóxicos do Estado para

to", en Gimeno e Pérez, *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal, 1983, páxs. 20-36; P. Bourdieu, "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en Varela e Álvarez Uria, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986; P. Bourdieu, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988a; P. Bourdieu, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988b; P. Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991; P. Bourdieu, "Los poderes y su reproducción", en Velasco, García e García (ed.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, páxs. 389-429.

18 "...Lo que Bourdieu presenta, en último término, es un sombrío y cerrado mundo weberiano sin salida. No existe base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical. Y así la teoría de la Reproducción no puede explicarse a sí misma ni apoyar una praxis." (P. Willis, 1993, pág. 444). Para Carnoy (1985, páxs. 30-329), a análise de Bourdieu presenta unha serie de dificultades: é mecánica e determinista (limitase a mostrar cómo en gran medida a través da escola, cada individuo herda a clase social do seu pai); non se fala nela das fontes de poder (¿onde conseguiu o grupo dominante o seu poder en primeiro termo?); e carece de dinámica: quedamos sen unha análise de cómo cambia o sistema.

19 Para Fernández Enguita (1985b, páxs. 7-8), a dobre achega de Althusser é que "tiene la virtud de llamar la atención sobre el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo. El segundo acierto es hacer notar que las ideologías tienen una existencia material en prácticas y rituales, aunque es difícil decidir si son las prácticas las que determinan la ideología o al contrario para él".



L. Althusser.

diferencia-las dúas principais formas de exercicio do poder do Estado. Ámbolos conxuntos de aparellos exercen a súa dominación por medio da represión e a ideoloxía, pero distínguense pola preponderancia dun tipo ou outro de dominación, nun caso mediante a violencia e noutro mediante a ideoloxía.

Entre os aparellos ideolóxicos do Estado (familia, escola, igrexa, sindicatos, medios de comunicación, o sistema xurídico, o sistema político e as institucións culturais), a escola²⁰ ocupa un lugar fundamental non só pola súa progresiva extensión (o seu carácter gratuíto e obrigatorio), senón tamén

polo tempo que nenos e mozos pasan nela, o que as converte nun mecanismo sumamente eficaz. O sistema escolar non só transmite diversas habilidades e destrezas que responden á división social do traballo (a través de materiais, prácticas, coñecementos...), ademais, adoutrina os que pasan por el, facendo que interioricen as normas e valores da clase dominante, posibilitando o seu sometemento ideolóxico (as “regras do bo comportamento”) e, polo tanto, convencendo sobre a xustiza e o inevitable da división do traballo e as relacións de explotación. O tratamento do sistema educativo althusseriano está moi subordinado ás esixencias económicas, obviando tanto a autonomía cultural como a iniciativa política que posúe a clase traballadora, ademais da realidade do cambio social e a lóxica propia da loita de clases e as contradicións sociais.

Inspirándose no modelo de reprodución de Althusser, para Baudelot e Establet a escola é un instrumento central da loita de clases, da dominación da burguesía que encobre o seu dominio con representacións ideolóxicas do sistema escolar que cómpre desenmascarar (liberdade, gratuidade, igualdade...). A función da escola é contribuír á reprodución das relacións sociais existentes, en definitiva dividi-la sociedade. Para isto existen de feito dúas redes

20 A escola, na concepción althusseriana, é definida desta maneira por Campusano Volpe (1994: 242): “... la escuela funciona como un proceso de introducción ideológica, como un aparato de represión, como una disciplina de normalización y como una relación de poder que se da en el saber frente al no saber con base en el conocimiento científico, en las formas, ritos y ceremonias del proceso educativo”.

escolares²¹: a PP (primaria-profesional) e a SS (secundaria-superior). As dúas redes reenvían tamén neste caso á división existente entre traballo manual e traballo intelectual. Estas canles de escolarización considéranse herméticas e heteroxéneas, tanto nos seus contidos coma nos seus procedementos e recrutamentos por clases; os contidos, as prácticas, o traballo escolar e as pedagogías son, en consecuencia, diferentes nas dúas redes.

Para rematar coa escola capitalista hai que terminar coa ideoloxía da escola, o cal significa para Baudelot e Establet deixar de someterse á representación unilateral da escola que esa ideoloxía impón. Se a escola capitalista vai unida ó capitalismo, debe desaparecer con el, polo que a loita debe levarse a cabo nunha dobre fronte: a escolar e a social.

Partindo dos mesmos presupostos cós autores anteriores, terminamos este breve repaso polos teóricos da reprodución co 'modelo da correspondencia' de Bowles e Gintis. Estes autores afirman que existe unha correspondencia entre a estrutura das relacións existentes no mundo da produción e no mundo da escola. A escola, segundo eles, é unha orde burocrática, xerarquizada, cunha diferenciación de papeis e

un sistema de incentivos interiores e exteriores, moi similares ó soldo e ó status no sistema de traballo. As súas achegas máis relevantes desenvólvense arredor da 'teoría da correspondencia', concretada no seu libro *La instrucción escolar en la América Capitalista*, onde chegan a identificar toda unha serie de correspondencias entre o currículo escolar e a organización da produción na economía capitalista: disciplina, xerarquía, a falta de control dos alumnos sobre o contido, a motivación extrínseca dos alumnos, a lóxica *meritocrática*, a organización interna dos diferentes horarios, cursos..., e os diferentes niveis de educación.

A escola contribúe, desta maneira, ó mecanismo de reprodución da estrutura social, establecéndose uns 'patróns diferenciais de socialización' que se corresponden coas necesidades da vida productiva: os individuos das clases máis desfavorecidas aprenden a obedecer e a actuar segundo as normas, mentres que as clases privilexiadas, ó acadaren niveis educativos superiores, adquiren un sentido de autonomía indispensable para o desempeño de tarefas de dirección e control. Un dos problemas fundamentais da teoría da correspondencia, que os autores tratan de emendar posteriormente, é o tratamento superficial e

21 Sobre o cuestionamento da categoría "redes da escolarización", pódese consultar Puiggros (1994: 292-294). Sintetizando algunhas destas críticas: remiten a unha concepción dualista, non marxista; remiten á idea de dúas culturas opostas e excluíntes no interior da sociedade capitalista; as redes de escolarización supoñen a programación consciente de dous sistemas de escolarización (e soamente dous) por parte da burguesía; a existencia de dúas formas de educación sistemática (escolares e non escolares) non rebatería o feito de que a educación burguesa divide a poboación en dous grupos coincidentes coas clases fundamentais da sociedade; conciben mecanicamente o papel dos mestres, ós que supoñen transmisores conscientes da ideoloxía dominante.

limitado da idea de contradicción. Así pasan a amplia-las relacións sociais que inflúen sobre a estrutura e o contido do sistema de ensino, deixando certa marxe para que os axentes incidan coas súas actuacións nas relacións de correspondencia entre escola e traballo.

2.3 A APERTURA DA CAIXA NEGRA: AS NOVAS SOCIOLOXÍAS

É nos setenta e nos oitenta cando outros enfoques enriquecerán o carácter pechado das teorías da reprodución, desprazando a interpretación excesivamente mecanicista da función social da escola e prestando especial atención ós procedementos de interpretación da realidade social. Trátase de posicións teóricas variadas, pero cun denominador común: apártanse do optimismo funcionalista e do mecanicismo e pesimismo das teorías da reprodución²².

Nun primeiro grupo podemos considera-los desenvolvementos da Socioloxía da Educación 'interpretativa': a investigación céntrase en aspectos microsociolóxicos, tales como accións, comportamentos, interaccións,

definicións sociais. Neste sentido, desde a Nova Socioloxía da Educación inglesa, opínase que hai que baixa-las formulacións macrosociais ó estudio dos microprocesos, constatacións empíricas e análises das interaccións entre os axentes implicados na aula e no sistema educativo en xeral. Por outra parte, debemos considerar tamén a achega do Interaccionismo simbólico, na Socioloxía da Educación, que atende á elaboración de significados mediante as interaccións persoais na aula, a relación profesor-alumno, subliñando o principio de que os actores son os principais constructores das súas accións e da significación destas²³.

Nun segundo grupo habería que incluí-las perspectivas agrupadas baixo a etiqueta de 'teorías da resistencia' ou 'da produción cultural' que devolve ós suxeitos a súa posición activa. Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux, Jean Anyon, McRobbie, entre outros, ven a escola como espacio de resistencia ou produción cultural, de encontro ou loita entre hexemonías e contrahexemonías, atendendo ás variables de clase, xénero e etnia²⁴.

22 ¿Como explicar desde formulacións funcionalistas ou crítico-conflictivistas que a xeración dos que nace-mos contra finais dos anos sesenta (e que polo tanto podemos considerarnos fillos das teorías do capital humano e irmáns do credencialismo) con procedencia de clase obreira, agora asumimos tarefas docentes na Universidade?

23 Ver P. Woods, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983. Tal e como o entende Radl (1988: 361) na perspectiva do Interaccionismo simbólico "el sujeto no es un simple agente pasivo del cambio social, sino que es un sujeto constructivo y constitutivo en el complejo entramado de las relaciones sociales".

24 Tal e como di Apple (1986:14): "Lo que obviamente faltaba en nuestras formulaciones, en aquel momento, era un análisis que pusiera su atención en la contradicción, los conflictos, las mediaciones y especialmente las resistencias, tanto como la reproducción."

Pola súa especial importancia na teoría da produción cultural²⁵, merece destacarse o traballo de Paul Willis, *Aprendiendo a Trabajar*. Neste estudio amósase cómo as accións dos alumnos son fundamentais para entende-la lexitimación e reprodución das diferencias e desigualdades entre as clases sociais. Así, os

alumnos de clase obreira ('os colegas'), perciben que os valores e a ideoloxía da escola están en contradición coa súa cultura obreira, polo tanto desenvolven unha cultura contraescolar, como oposición á do profesorado e como trazo diferenciador fronte ós *pringaos* (conformistas coa escola).

CULTURA CONTRAESCOLAR	CULTURA DE FÁBRICA
- Abunda a masculinidade e a rudeza (páx. 60).	- Está inundada de masculinidade, de xeito máis xeneralizado e simbólico (por exemplo: fotos de mulleres espidas pegadas na maquinaria).
- Intenta conseguir control sobre a institución escolar. É o lugar no que intenta gañar tanto espacio simbólico como físico á institución e ás súas normas e derrotala na súa principal finalidade que é facelo traballar (páxs. 23 e 24).	- É o lugar onde as estratexias para a liberación do control do espacio simbólico e real por parte da autoridade oficial se xeran e diseminan (páx. 69).
- Reina a organización informal.	- O grupo informal amosa a mesma actitude cara ós conformistas e os <i>chivatos</i> (páx. 69).
- Teñen un argot peculiar (definición máis ampla na táboa dos 'colegas') (páx. 48).	- Moitos dos intercambios verbais non son serios, non teñen nada que ver coas actividades laborais (páxs. 69-70).
- As bromas céntranse arredor do concepto mesmo de autoridade e o seu complemento informal <i>chivarse</i> .	- Humor intimidatorio: o humor verbal e físico é o que eles chaman a broma práctica, é dicir, son bromas vigorosas, agudas, ás veces crueis e outras veces versan sobre os dogmas de cultura como poden se-la desorganización da produción ou a subversión á autoridade (páx. 70).
- Teñen a mesma opinión, están en contra dos profesores que son os que lles transmiten os coñecementos.	- A práctica é máis importante cá teoría, pensa que a teoría está firmemente unida ás prácticas productivas particulares (páx. 71).
- Teñen que traballar onde poidan desenvolverse os seus desexos, os seus sentimentos sexuais, o seu gusto pola <i>priva</i> e o seu desexo de <i>escaquearse</i> .	- No traballo ten que haber un lugar onde a xente non sexa amaricada e que se dean desenvolvido por si mesmos, onde a papelame sexa desprezada...

25 Seguindo a Willis (1986: 14): "Los agentes son considerados, en cambio, como apropiadores activos que producen significados y formas culturales mediante la transformación de materiales en productos con el uso de herramientas que, en su propio nivel, actúan tal como se hace en la producción material. La producción cultural es el proceso de uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. [...] La noción de producción cultural insiste, pues, en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas."

CULTURA CONTRAESCOLAR	CULTURA DE FÁBRICA
– Ten que haber un sitio onde poida confiar na xente e onde non se produza o <i>chivatazo</i> .	– O traballo ten que ser un lugar onde a xente estea ben e onde se poida compartir unha identidade cultural xeral.
– División entre <i>pringaos</i> / colegas (páx. 27).	– División entre cualificados / non cualificados, ou o traballo <i>White Collar</i> (bata branca) / <i>Blue Collar</i> (funda azul).
– Os colegas ocupan postos como: axustador de pneumáticos, instalador de moquetas, aprendices no manexo de máquinas nunha fábrica de mobles, axudante de fontaneiro e albanel...	– A actividade laboral física chega a significar e expresar unha especie de masculinidade ó tempo que a oposición á autoridade, agresividade, un certo grao de agudeza e intelixencia.

Paul Willis demostranos que a escola non é precisamente unha balsa de aceite, é un espazo de enfrontamento, de tensións e loitas. Un aspecto interesante de reflexión sobre este proceso de autoafirmación dos colegas rexeitando o control escolar, radica nos efectos de reprodución social que leva consigo a súa contracultura: unha elevada proporción de mozos de clase obreira abandonan o sistema educativo, rexeitan a escola, incorpóranse ó traballo de fábrica e, polo tanto, reproducen a clase obreira. A pesar das críticas recibidas, o traballo de Willis merece ser destacado polo feito de subliña-la creatividade dos individuos, fronte a esquemas ríxidos e pasivos de socialización.

Para concluír, e na liña de interpretar socioloxicamente a complexidade dos procesos educativos, cremos que a Socioloxía da Educación no noso país aínda debe afondar moito máis nesta liña de traballo, utilizando a etnografía como instrumento de captación

das contradicións e formas de resistencia²⁶, analizando as dinámicas de clase, xénero e etnia que delimitan as prácticas educativas. Este pode se-lo gran reto da Socioloxía da Educación para o comezo do novo milenio, onde o concepto de diversidade adquire nova forza no seo de sociedades multiculturais, propiciadas por procesos sociais como os movementos migratorios ou a globalización económica e cultural que se nos está impondo irreversiblemente.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L., *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Barcelona, Laia, 1974.
- Apple, M. W., “El marxismo y el estudio reciente de la educación”, en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985, 33-52.

²⁶ Nun interesante traballo, Feito (1997) analiza unha serie de estudos etnográficos que reflexionan sobre os comportamentos de rexeitamento escolar por parte de alumnos adolescentes. É curioso observar nesta revisión cómo non hai ningún traballo do noso país.

- Bernstein, B., "Educación y movilidad, un modelo estructural", en *Educación y Sociedad*, núm. 2, 1983, 173-185.
- _____, "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, 1985a, 47-71.
- _____, "Clase social, lenguaje y socialización", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985 b, 129-146.
- _____, *Clase, códigos y control*, vol. 2, Madrid, Akal, 1988.
- _____, *Clase, códigos y control*, vol 1, Madrid, Akal, 1989.
- _____, *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Campusano Volpe, "Althusser, la sociología y la educación", en Torres e González (coords.), *Sociología de la Educación*, Bos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, páxs. 227-245.
- Carnoy, M., "Educación, Economía y Estado", en *Educación y Sociedad*, núm. 3, 1985, 7-52.
- Carreño Gomariz, P. A., e outros, *Sociología de la Educación*, Madrid, UNED, 1977.
- Coleman, J., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office, 1966.
- Feito, R., "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en Sociología de la Educación", en *Política y Sociedad*, núm. 24, 1997, 33-44.
- Fernández Enguita, M., "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985b, 5-32.
- García Marín, J., *Aproximación sociológica a los Servicios Sociales*, A Coruña, Deputación Provincial, 1997.
- Gil Villa, "El análisis social de la realidad escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 190, 1991, 12-14.
- _____, *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amaru, 1994.
- Giroux, H. A., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
- Jencks, C., e M. Bane, "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en A. Gras (ed.), *Textos fundamentales de la Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea, 1976, páxs. 278-288.
- Lamo de Espinosa, *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto de conocimiento sociológico*, Madrid, CIS, 1990.
- Lerena Aleson, C., *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Cultural Zeta, 1985.

- Mills, C. W., *La imaginación sociológica*, Barcelona, Herder, 1987.
- Musgrave, P. W., *Sociología de la Educación*, Barcelona, Herder, 1972.
- Ornelas, C., "Educación y Sociedad: ¿Consenso o Conflicto?", en C. Torres e G. González (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*, Bos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994.
- Ottoway, A. K. C., *Educación y Sociedad*, Bos Aires, Kapelusz, 1965.
- Parsons, T., "El aula como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana", en *Educación y Sociedad*, núm. 6, 1990, 173-195.
- Pérez Díaz, V., *Introducción a la Sociología. Concepto y Método de la Ciencia Social en su historia*, Madrid, Alianza, 1980.
- Puiggrós, A., "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Torres & González (coord.), *Sociología de la Educación*, Bos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994, páxs. 273-295.
- Radl Philipp, "Las condiciones socioestructurales del proceso educativo hacia una perspectiva crítico-interaccionista", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 175, 1998, 347-366.
- Rodríguez Zúñiga, L., "El desarrollo de la Teoría Sociológica", en Salustiano del Campo (comp.), *Tratado de Sociología*, Madrid, Taurus, 1984.
- Schultz, T. W., "La inversión en Capital Humano", en *Educación y Sociedad*, núm. 1, 1983, 180-197.
- Willis, P., "Producción cultural e teorías de la reproducción", en *Educación y Sociedad*, núm. 5, 1986, 7-34.
- _____, *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988.
- _____, "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en Velasco, García & Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, 1993, páxs. 431-461.
- Woods, P., *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983.
- _____, *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Young, M. (ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier MacMillan, 1971.