

Escuela y selección social: ¿reproducción o cambio?

RAFAEL JIMENEZ GAMEZ

1. INTRODUCCION

El objeto de nuestro trabajo es presentar la situación actual, analizando las soluciones más significativas, del dilema planteado en la Sociología de la Educación: la escuela como espejo pasivo de las relaciones de clase o la escuela como sujeto activo de la transformación de dichas relaciones y de las propias clases sociales.

En primer lugar, intentaremos demostrar cómo todos los esfuerzos del liberalismo que, desde finales del siglo pasado y principios de éste, han querido hacer de la escuela un medio de igualación de las clases sociales, han resultado nulos. La escuela no ha resultado ser la panacea que estos liberales concibieron, y aún conciben en muchos casos.

A partir de ahí demostraremos la existencia de un dominio de las estructuras escolares por parte de las clases privilegiadas, que han cedido en variados aspectos menos en el control ideológico de la educación. El instrumento fundamental de dominio ejercido por la clase dominante ha sido la selectividad, que «es uno de los instrumentos de la política educacional burguesa para servir a los fines del capitalismo, creando una élite dominante»¹.

Dentro de esta perspectiva expondremos las ideas de Bourdieu y Passeron, que explican esta selección a través de la ideología de las dotes.

Este dominio de clase ha dado lugar a la formación, en los sistemas capitalistas, de una red doble de escolarización, con una separación rígida, según Baudelot y Establet, de dos culturas. Exami-

¹ QUINTANA, J.M.: *Sociología de la Educación*. Barcelona. Hispano-europea. 2ª Edición. 1980, pág. 216.

naremos estas redes que representan el punto más elevado de consideración de la escuela como reproducción de las clases sociales.

No olvidaremos, en este primer examen de la situación, la crítica que varios autores realizan al intento de resolver el problema mediante las pedagogías no directivas.

Pero la humanidad sigue esperanzada en la escuela, es necesario tener fe en hacer de ella un medio de igualdad social, en construir la escuela del cambio y de la transformación de la sociedad capitalista. Varias son las alternativas que se nos presentan.

En primer lugar, examinaremos la corriente desescolarizadora, más tarde observaremos, con Baudelot y Establet, otra «muerte» de la escuela: la espera pasiva de la revolución. Sin embargo, apoyaremos la utilización de la escuela como instrumento de la lucha de clases, y su transformación desde dentro, incardinándose siempre en los movimiento de transformación que afecten a la sociedad en general. En este sentido, examinaremos las vías posibles de lucha desde el interior del propio sistema y escuela capitalistas.

Finalizaremos el trabajo apuntando propuestas para que la escuela pueda dejar de ser un medio de reproducción, y continuar su opción de sujeto del cambio y la transformación socialista que, en el fondo, nunca ha dejado de ser.

2. EL DERRUMBAMIENTO DEL ILUSIONISMO REFORMISTA LIBERAL

A finales del siglo XIX se produce una reacción contra el individualismo exacerbado del siglo XVIII y el liberalismo del XIX. La Pedagogía se interesa por los problemas sociológicos. La educación deja de considerarse exclusivamente desde una óptica individualista. Las intromisiones de la Sociología naciente en los temas educativos llega al extremo expuesto por Durkheim: «La educación es en principio un asunto social y la ciencia de la educación ha de constituirse de modo que forme parte del universo de las ciencias sociales»².

A partir de este momento se plantea el dilema sobre si la escuela debe limitarse a preparar buenos ciudadanos, conforme a lo que la sociedad le exige, o si la escuela debe de tratar de ser crítica y reformar los defectos, injusticias y desigualdades de la organización social.

² GALINO A.: *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*. Madrid. U.N.E.D. 1976. U.D. 1, pág. 39.

Fue Dewey, sin duda, quien encabezó el movimiento reformista liberal. Para el pedagogo norteamericano, el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social. El primero consiste en el despliegue de las potencialidades del individuo, y el segundo en adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. Puede haber conflicto entre los dos aspectos, Dewey, sin embargo, se presenta inconformista y no cree que el segundo aspecto deba de borrar al primero.

«Por otra parte una vida social justa no puede ser un ideal estático y fijo, Dewey contrapone la idea de una sociedad que se planifica incesantemente a la idea de una sociedad planificada»³.

Para este autor, la educación no consiste sólo en formar individuos, sino que contribuye a la formación de una vida social justa.

La postura liberal reformista comienza a surgir entre los años 1890 y 1920, período que, «marca la transición del sistema capitalista estadounidense, de la estructura competitiva individualista de antes, a la forma empresarial contemporánea»⁴. La educación se convierte en el medio adecuado para las ilusiones de los reformadores sociales. Es necesario evitar los problemas sociales, eliminar los actos fallidos de la economía capitalista, para ello hay que emplear dos correctivos fundamentales: la educación y la intervención del gobierno en la vida económica.

Mediante estos correctivos se consigue que las únicas limitaciones sean la tecnología y la naturaleza humana: la educación conseguirá que los más inteligentes puedan llegar a los más altos puestos de la sociedad, teniendo en cuenta que «como la industria moderna, a tenor de esta óptica, consiste en la aplicación de tecnologías de producción cada vez más complejas... el desarrollo de la economía requiere cada vez más habilidades mentales... La educación formal... abre los niveles superiores de la jerarquía de los empleos a todos aquellos que tengan la capacidad y la disposición para lograr dichas habilidades»⁵.

Esta perspectiva tecnócrata-meritocrática sintetiza el ilusionismo reformista liberal: «Un sistema educativo que proporcione a todos los niños la oportunidad de desarrollar sus aptitudes garantizará el avance

³ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica. 1974, pág. 644.

⁴ BOWLES, S. y GINTIS, H.: *La instrucción escolar en la América capitalista*. Méjico. Siglo XXI. 1981, pág. 30.

⁵ *Ibidem*, pág. 36.

hacia un sistema de clases más abierto y una mayor igualdad de oportunidades económicas»⁶.

2.1. La escuela, instrumento insuficiente para la igualdad social

Pero el problema estaba en que los reformistas, en su afán de conseguir la igualdad social, no tocaban en absoluto las instituciones económicas fundamentales del capitalismo. En cierto modo, dichos reformistas colaboraban en el mantenimiento, crecimiento y autorrenovación del sistema capitalista.

Si observamos las investigaciones realizadas por bastantes sociólogos de la educación, siempre nos encontraremos con ésta o con afirmaciones similares: «el número de años de instrucción escolar recibida por un individuo está íntimamente relacionado con el nivel socioeconómico paterno»⁷.

«El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil»⁸.

Para Baudelot y Establet la burguesía, para continuar ejerciendo su dictadura contra el proletariado, creará dos redes de escolarización, una para sí misma y otra para el proletariado; de modo que los segundos nunca puedan alcanzar los puestos privilegiados de la sociedad, reservados a los que siguen la primera red⁹.

Es decir, aunque variando los procedimientos todos estos autores vienen a decir que la burguesía, clase dominante en los sistemas capitalistas, reforma sus sistemas educativos, renueva sus organigramas administrativos, pero con el único fin de perpetuar su dominio. En el fondo, la pertenencia a la clase determinará las posibilidades de educación. Incluso, aunque algún miembro procedente de la clase obrera pudiera ascender en la jerarquía de niveles educativos, pudiera llegar al último eslabón: la Universidad, el título que esta institución le otorga no es ya una credencial para un puesto social privilegiado.

⁶ *Ibidem*, pág. 37.

⁷ *Ibidem*, pág. 45.

⁸ BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Labor. 1969, pág. 37.

⁹ Véase: BAUDELLOT, CH y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI. 1976.

En este sentido, se ha producido la proletarización de «los cuellos blancos»: el aumento de los desempleados entre los titulados universitarios¹⁰.

Los ideales de los reformistas liberales se reducen, pues, a un puro ilusionismo. El sistema educativo, incardinado en la sociedad, no puede ser el medio de igualación de una sociedad desigual, definida por las relaciones de clase.

Concluimos con Snyders: «De ahí la hipocresía de la ideología igualitaria, toda vez que finge ignorar todo lo que sucede fuera de la escuela»¹¹.

2.2. La escuela, instrumento ideológico de la burguesía. La ideología de las dotes

Como ya anteriormente decíamos el capitalismo ha ido creando una serie de instituciones, entre las que destaca la escuela, que aseguran la reproducción de las fuerzas del trabajo. Estas instituciones no sólo enseñan los conocimientos y destrezas necesarios para la producción, sino que realizan una inculcación ideológica.

«La reproducción de la fuerza de trabajo exige... una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también mediante la palabra el dominio de la clase dominante»¹².

Althusser divide los aparatos del Estado en Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) y el Aparato Represivo del Estado (ARE); los primeros se imponen mediante la inculcación ideológica, los segundos mediante la represión violenta. El ARE comprendería: el Gobierno, la Administración, la policía, las cárceles, los tribunales, etc. Entre los AIE destacaría la escuela. Para que la inculcación ideológica de la escuela pueda ser efectiva debe realizarse con carácter oculto. «La ideología debe presentar a la escuela como un medio neutro, carente de ideología, laico, en el que sólo se transmiten conocimientos científicos y normas y valores eternos y válidos para todos»¹³.

¹⁰ Véase: BOWLES, S. y GINTIS, H.: Op. cit. págs. 262-290.

¹¹ SNYDERS, G. *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid. Comunicación. 1978, pág. 28.

¹² L. ALTHUSSER, citado en PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona. Laia. 1979, pág. 433.

¹³ *Ibidem*, pág. 435.

Para Baudelot y Establet¹⁴ la inculcación ideológica de la burguesía se realiza mediante las dos redes de escolarización. En la red SS (Secundaria-Superior) los futuros burgueses aprenderán a interpretar y crear la ideología burguesa, en la red PP (Primaria-Profesional) los futuros proletarios reciben las mismas ideas burguesas pero simplificadas, sin posibilidades de recreación en las mismas. En la red PP se suprimen los problemas reales, se presenta un mundo infantilizado, simple, concreto; los niños de la red PP no deben abundar en los temas demasiado abstractos o complicados.

Para Bourdieu y Passeron las clases privilegiadas se niegan a ver la relación existente entre las desigualdades sociales y las escolares. Para evitar que la clase obrera tome conciencia de su desventaja, hacen ver, inculcándolo a través de las ciencias educativas, que las desigualdades en cuanto al éxito escolar, se deben a desigualdades naturales, a la *desigualdad de las dotes*. La dote se «trata de aprendizajes imperceptibles e inconscientes, de una impregnación a la vez difusa y total»¹⁵.

Todas las necesidades culturales que la burguesía posee se incrementan con la satisfacción de las mismas, mientras que el proletariado disminuye sus intereses culturales a medida que aumenta la privación. Por ejemplo, el deleite que el placer estético proporciona, pertenece a las dotes o aptitudes que la clase privilegiada posee, y que ha ido adquiriendo desde pequeño; sin embargo, ese placer estético nunca podrá ser disfrutado por la clase obrera, que, por su privación, no exigirá ni deseará obtener.

En la actualidad, la ideología burguesa trata de resurgir el planteamiento de transmisión hereditaria de las aptitudes o dotes. Este planteamiento debe quedar refutado, ya que múltiples investigaciones demuestran la correlación entre mayor C.I. y origen social más elevado.

2.3. Las dos redes de escolarización. La escuela como reproducción de las clases sociales

Una vez analizado que las ilusiones depositadas en la escuela como igualadora de las diferencias de origen social se han frustrado siempre, y que, por el contrario, consciente o inconscientemente, la

¹⁴ Véase: BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R.: Op. cit. págs. 138-154.

¹⁵ BOURDIEU-PASSERON, citado en SNYDERS, G.: Op. cit., pág. 178.

institución escolar ha servido para inculcar los contenidos y métodos que hicieron perpetuar los privilegios de la clase dominante; vamos a presentar una de las tesis más destacadas sobre el procedimiento de realización de esta inculcación: la escolarización a través de dos redes.

Baudelot y Establet¹⁶, con su obra: *La escuela capitalista en Francia* crearon una fuerte polémica que aún sigue candente, ya que presentaron una división estricta del sistema educativo capitalista en dos redes. Mediante un estudio estadístico, realizado en Francia entre 1965 y 1975, desembocan en la demostración de la existencia, por una parte de la red Primaria-Profesional, que parte de los últimos cursos de los estudios primarios y continúa con la enseñanza profesional hasta el trabajo productivo. Por otra parte, estaría la red Secundaria-Superior que se reservaría a los alumnos de clase privilegiada, encauzados, mediante el bachillerato, hacia la Universidad. Más o menos en todos los países capitalistas se observará esta división en dos redes, ya que «la división de las dos redes está directamente determinada por la división del trabajo manual y del trabajo intelectual»¹⁷.

Las dos redes implican dos prácticas escolares distintas. En la red SS el currículum está elaborado con criterios de continuidad y graduación, y compuesto de actividades complejas, abstractas y creativas. Mientras, en la red PP, predominan las actividades concretas, simples y repetitivas. Estas dos prácticas escolares crean dos culturas distintas, separadas, la primera elitista, imaginativa y cerrada, la segunda, una subcultura, sería como una edición vulgar y popularizada de la primera. Entre ellas «existe la misma diferencia que entre el catecismo y la teología»¹⁸.

La base de la división en redes se encuentra en la escuela primaria, contradictoriamente la realización más pura de la escuela única. Esto se explica por varias razones:

1) La escuela primaria exige el dominio de unos contenidos conocidos para la burguesía, porque están extrapolados de sus vivencias. Se rechaza todo lo que puede proceder de la clase obrera y sus preocupaciones.

2) El aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros cursos de la primaria decide el posterior éxito o fracaso escolar. En este sentido la

¹⁶ Véase: BAUDELLOT, CH y ESTABLET, R.: Op. cit.

¹⁷ *Ibidem*, pág. 109.

¹⁸ *Ibidem*, pág. 139.

escuela burguesa se inventa la dislexia para encasillar en ella a los futuros alumnos fracasados, por supuesto, de las clases populares.

3) El oficio de maestro es contradictorio y pertenece al propio engranaje del sistema capitalista: «alfabetizador de masas (PP), seleccionador de élites (SS), difusor de un catecismo pequeño burgués (PP) y formador de agentes de la ideología burguesa (SS)»¹⁹. El profesorado sufre un desclasamiento, que es mayor en la actualidad, ya que «son mayoría las mujeres, hijas de cuadros medios o superiores, casadas también con cuadros. Ello comporta un distanciamiento objetivo de esa sensibilidad hacia la cultura popular»²⁰.

En resumen, la reproducción de las clases sociales se refuerza en la escuela, elemento básico de la estrategia capitalista.

2.4. Los errores de las pedagogías sin norma

Con el pretendido «giro copernicano» dado a la enseñanza gracias al nacimiento de la Escuela Nueva y movimientos afines, parecía que las nuevas técnicas, basadas en los experimentos psico y sociopedagógicos, iban a acabar con todos los problemas planteados en la escuela. Si en muchos aspectos han significado un importantísimo avance, no han llegado a transformar a la escuela en instrumento de igualación social.

Nos referimos, sobre todo, a la Pedagogía Activa que más tarde desembocó en la Pedagogía Libertaria o Antiautoritaria. En síntesis, estas corrientes insisten en el desarrollo libre y espontáneo de la actividad del niño, eliminando el mayor número de trabas posibles.

Entre los sociólogos marxistas de la educación existen quienes califican de modo absoluto estas corrientes como un engaño más del neocapitalismo, y otros que consideran positivos para el cambio algunos aspectos de las mismas.

Entre los primeros figuran Baudelot y Establet, quienes piensan que la adaptación de los contenidos científicos a la psicología del niño, con la consiguiente simplificación y concretización de saberes, no es más que la vulgarización que se ofrece, en la escuela primaria, como base para la futura creación de la red PP. La popularización de la ciencia no hace más que crear esa subcultura propia de la clase obrera,

¹⁹ *Ibidem*, pág. 217.

²⁰ BAUDELLOT, CH.: «La escuela que divide. Entrevista». *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Laia. Julio 1983, pág. 53.

mientras que el conocimiento profundo quedaría para la enseñanza secundaria y superior, reservada a la red SS.

Entre los segundos nos encontramos con Gramsci, que critica la ilusión de poder realizar una pedagogía liberadora como pedagogía de los individuos aislados en sí mismos. Es necesario superar el individualismo de estas corrientes y establecer «la imprescindible necesidad que une al libre desarrollo de cada uno el libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social»²¹.

Por último, Bowles y Gintis critican de la Pedagogía Libertaria, el defecto de querer aplicar a todos los sectores de la sociedad sus ideales, cuando sus experiencias se han reducido a un segmento social muy concreto²². También piensan estos autores que «el movimiento de la escuela libre se asimila a un programa de canalización y racionalización del orden capitalista avanzado»²³. Es decir, que se trate de un nuevo engaño urdido por la necesidad del neocapitalismo de socializar, de modo «blando», al menos a una minoría importante de obreros.

Sin embargo, Bowles y Gintis creen que el movimiento de la escuela libre se puede transformar en una poderosa fuerza progresista. En un análisis similar al realizado por Gramsci, piensan que será posible aprovechar las corrientes libertarias si no se aíslan del contexto global de la sociedad.

3. ALTERNATIVAS PROGRESISTAS PARA UNA ESCUELA IGUALADORA

¿Son posibles las alternativas a las situaciones descritas anteriormente? ¿Es posible salir del pesimismo causado por los fracasos en los intentos de la escuela igualadora?

Estudiaremos a continuación las soluciones más destacadas que se dan en la actualidad al problema de: ¿Qué hacer con la escuela en un programa de transformación progresista de la sociedad?

²¹ MANACORDA, M.A.: *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona. Oikos-Tau. 1969, pág. 157.

²² Piénsese en Summerhill.

²³ BOWLES, S. y GINTIS, H.: Op. cit., pág. 323.

3.1. La destrucción de la institución escolar: desescolarización

No vamos a exponer sino de manera sintética las propuestas del movimiento desescolarizador, encabezado por Ivan Illich y Everett Reimer. En síntesis propugna la destrucción de las instituciones educativas tal como hoy existen y su sustitución por una red de objetos educativos²⁴. Nos centraremos en el exhaustivo análisis crítico que realiza Snyders²⁵.

Illich se basa, para establecer su planteamiento desescolarizador, en las características de desvinculación de la realidad cotidiana que hoy posee la escuela. Según este autor la escuela actual se caracteriza además por la sumisión del alumno a los métodos y procedimientos que se le imponen, y su carácter de preparación para el servilismo. Pero olvida Illich que esa misma escuela puede transformarse, y no hay por qué negar la posibilidad de su transformación.

En la alternativa desescolarizadora, Illich propone que cada sujeto pueda, cuando quiera y le interese, acudir a la red de servicios educativos, eliminando así la obligatoriedad de una formación inicial. Snyders le achaca el handicap de que los sujetos adultos que no hayan recibido formación inicial van a sufrir cuando se enfrenten a una educación permanente con muchas dificultades de aprendizaje.

Illich no ha tenido tampoco en cuenta la teoría y la práctica de la educación politécnica, que acerca la escuela al medio que le rodea, y simultanea formación y producción.

Illich no toma en cuenta el marxismo y sus realizaciones prácticas en los países socialistas, no comprende la lucha de clases, la considera como el resentimiento y la amargura de los pobres.

Para Illich, la cultura de los especialistas es incompatible con la felicidad de las gentes sencillas. El técnico, el experto dominan con su poder, por tanto es necesario suprimir toda la tecnología y el consumismo que se le inculca al hombre sencillo, hay que volver al primitivismo, a una «frugalidad feliz». Para Snyders «la frugalidad satisfecha es el remedio que las clases favorecidas recomiendan a los que nada poseen aparte de la fuerza de su trabajo»²⁶. Es decir, Illich

²⁴ Véase: ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barrall. 1974; Reimer, E.: *La escuela ha muerto*. Barcelona. Barrall. 1973 y Illich, I. y otros: *Educación sin escuelas*. Barcelona. Península. 1975.

²⁵ Véase: SNYDERS, G.: Op. cit., págs. 119-137 y 203-273.

²⁶ *Ibidem*, pág. 221.

resulta, a la postre, ser un reaccionario. Creemos, que no es necesaria la postura illichiana, que es posible que el saber del especialista, del técnico, esté al servicio de las masas, y sientan sus deseos y aspiraciones, para así crear un sociedad donde todos puedan disfrutar de los avances tecnológicos. El problema del consumismo reside en que la tecnología es utilizada por la burguesía para mantener sometida a la clase obrera. Por otra parte, el experto y el intelectual son esenciales para la transformación socialista por sus valores creadores.

Están justificadas algunas críticas que Illich realiza a la escuela, sin embargo, esto no debe significar su muerte, ya que, al ser sustituida por la red de objetos educativos no se pueden sino satisfacer los intereses inmediatos, abandonándose muchas tareas educativas que necesitan de un desarrollo lento y madurativo.

La muerte de la escuela significaría que los niños de los sectores obreros, no concienciados de la necesidad de dominar los instrumentos de la cultura burguesa para transformarla, quedarían abandonados a la ignorancia, precisamente a esa ignorancia conformista y «feliz» que la burguesía desea.

En síntesis, sospechamos que la sociedad desescolarizada sería, de nuevo, un engaño para el mantenimiento de un neocapitalismo de pequeños y medianos empresarios.

3.2. La espera pasiva del advenimiento de la revolución

Baudelot y Establet, al final de su libro, después de haber demostrado la existencia de las dos redes de escolarización, enuncian tres hipótesis «que deberían ser sometidas a una verificación más completa»²⁷. Entre estas hipótesis destacamos la siguiente: «El aparato escolar, como producto histórico, es inseparable del modo de producción capitalista»²⁸.

Los planes de reforma escolar, según estos autores, han constituido un obstáculo para la transformación socialista de la escuela. Lo que éstos han conseguido es ayudar a la formación de una «democracia moderna», que no es más que un nuevo engaño de la dictadura burguesa. En el período de transición entre capitalismo y comunismo es necesaria la dictadura del proletariado, por lo cual, hasta la llegada de ésta no es posible que la escuela pueda ser un instrumento vital. Es

²⁷ BAUDELLOT, CH y ESTABLET, R.: Op. cit., págs. 263 y 264.

²⁸ *Ibidem*, págs. 263 y 264.

necesaria pues la «irrupción del proletariado en la superestructura»²⁹, para que escuela y fábrica se conviertan en formas orgánicas que permitan acabar con la división entre trabajo intelectual y manual.

La radicalización de Baudelot y Establet debe ser rechazada por varias razones. En primer lugar, según estos autores, el niño vuelve a ser un adulto en miniatura. No podemos rechazar los avances de la Psicopedagogía, a pesar de que ellos crean que ésta no es más que un nuevo engaño burgués. En este sentido, coincidimos con Wallon: (existe) «una fuerza de afirmación propia de la juventud, que no está apartada del mundo adulto, pero que, aun siendo diferente, prepara para él»³⁰.

Por otra parte, la existencia de las dos redes, separadas de modo abismal, podría haber tenido vigencia en anteriores momentos de la historia de la educación capitalista, pero no en la actualidad.

Snyders critica la adoración que Baudelot y Establet sienten por el sistema educativo chino. No cree este autor en el «moralismo ingenuo», al que conduce la espontaneidad de las masas, capaces (?) de dirigir el proceso de transformación socialista. Es necesario un partido organizado, donde los intelectuales ayuden a elevar el poder organizativo de la clase obrera. Si no es así, la escuela socialista olvidará que la ciencia y la cultura burguesas tienen muchas cosas aprovechables, y caerán en un nuevo primitivismo, que olvide los avances de la humanidad.

Así pues, no es posible la espera pasiva de la escuela, es necesario comenzar a transformarla, para hacer de ella un instrumento más de la lucha de clases. Esta lucha que, en realidad, Baudelot y Establet niegan: «puesto que ninguno de los dos adversarios (burguesía y proletariado) se encuentran presos en una contradicción suscitada por la presencia del otro»³¹.

La cultura proletaria no es otra cultura distinta a la burguesa: «La cultura proletaria debe ser el desarrollo lógico de la suma de conocimientos que la humanidad ha acumulado bajo el yugo de la sociedad capitalista»³².

²⁹ *Ibidem*, pág. 280.

³⁰ SNYDERS, G.: Op. cit., pág. 141.

³¹ *Ibidem*, pág. 335.

³² LENIN, citado por *Ibidem*, pág. 340.

3.3. La escuela, instrumento esencial para el cambio socialista

Si creemos que no es posible, ni matar la escuela para crear otro sistema nuevamente manipulado por la burguesía, ni dejarla morir, a la espera del nacimiento de una nueva escuela socialista que no recoja nada del pasado, es necesario transformar la escuela actual y utilizarla como instrumento esencial para la transformación global de la sociedad.

Debe quedar muy claro, desde un principio, que la escuela no debe quedar aislada del proceso revolucionario global. Y, por supuesto, que tampoco es posible transformar las estructuras escolares, si dicha transformación no va acompañada por otras que vayan ocurriendo en el exterior de la misma. Es decir, escuela y sociedad, simultánea y progresivamente deben avanzar hacia el socialismo.

Asimismo, aunque los procesos seguidos en los países socialistas, donde existe ya una escuela de transición hacia la sociedad sin clases, puedan aportarnos datos, la transformación socialista de la escuela en los países neocapitalistas debe guiarse por estrategias y modelos apropiados a cada circunstancia y a cada situación revolucionaria.

Es preciso luchar, en el interior de las estructuras escolares, contra el desprecio que el sistema capitalista siente por los técnicos. En la escuela en transición de los países socialistas se ha superado lo anterior. En nuestra marcha hacia el socialismo es necesario que la formación profesional no sea de «segunda fila», de este modo se contribuirá a la disminución del abismo entre el trabajo manual e intelectual.

La base de las razones que, según Snyders, permiten comenzar la transformación socialista, aquí y ahora, se colocan en Lenin: «no con la ilusión ingenua de que la revolución social surgirá por las buenas de la democracia»³³. Es necesario aprovechar todas las experiencias de la cultura burguesa, que supuso un avance social respecto a épocas pasadas, y también es necesaria la unión de las clases medias y las masas obreras para luchar contra el poder de los monopolios, teniendo en cuenta las circunstancias estratégicas de los países neocapitalistas donde vivimos.

No podemos tampoco acusar a la escuela de todas las injusticias de la sociedad, como hacen los autores que hemos estudiado. La escuela es una superestructura y no hace más que confirmar las desigualdades existentes en la sociedad.

³³ *Ibidem*, pág. 68.

La propia escuela, en muchas ocasiones, no es una institución manipulada a su antojo por la burguesía, sino que, a veces, ésta pierde su confianza en ella, no sirve tampoco a sus aspiraciones; ya que hace más conscientes y luchadoras a las masas obreras instruidas en ellas.

Es necesario reivindicar la transformación de la cultura burguesa, su aprovechamiento, para hacer de ella un factor crítico, no formalista y externo. No existe aún una cultura proletaria, pero hay que ir elaborándola: «La cultura dominante no se reduce a un disfraz opresivo frente al cual se levanta la cultura de los explotados como un bloque aparte, precisamente en la cultura dominante es donde los explotados deben buscar los elementos que luego tomarán por su cuenta metamorfoseándolos»³⁴.

El lenguaje de las dos redes debe de sintetizarse. Es decir, el lenguaje simple y falto de recursos del proletariado, debe de enriquecerse, tomando del lenguaje burgués todo lo que no tenga de ficticio y ornamental.

Por último, destacaremos la importancia de aprovechar para la escuela de la transformación socialista todas las metodologías y experiencias escolares que puedan ser útiles. Entre éstas destacamos la Pedagogía Institucional y la importancia de la autogestión escolar, como preparación para la autogestión de la sociedad socialista. Teniendo en cuenta que «hay que entender que la autogestión, contrariamente a lo que proyectan siempre nuestras reificantes formas de intelectión, no es un estado, sino un camino, un proceso dinámico y temporal, histórico, de una conquista interminable pero progresiva»³⁵

4. CONCLUSIONES

Es necesario y urgente transformar la escuela, como todas las estructuras capitalistas. Apuntaremos, en este último apartado, una esperanza en el cambio, no un mero ilusionismo que el pasado nos ha mostrado ineficaz y frustrante.

No vayamos a creer que las escuelas se van a convertir en el «embrión de la buena sociedad, sino que las luchas en torno a estas instituciones, y el proceso educativo mismo, (deben contribuir) al desarrollo de un movimiento socialista, revolucionario y democrático»³⁶.

³⁴ *Ibidem*, pág. 322.

³⁵ ARDOINO, J.: *Perspectiva política de la educación*. Madrid. Narcea, 1980, pág. 279.

³⁶ BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Op. cit.* pág. 341.

Apoyamos las propuestas de Bowles y Gintis³⁷ para una estrategia socialista para la educación. Destacamos la que propugna la unión de los educadores revolucionarios con otros miembros de la clase trabajadora, y la exigencia de un partido dirigente, basado en las masas.

Es necesario también hacer de la escuela un órgano participativo para alumnos y padres. Los alumnos deben participar en la elaboración de unas normas, de unas reglas, en ellas, los adultos deben de ocupar su lugar, no para oponerse a los intereses y deseos de los niños, sino para introducir la regulación, la dosificación de los esfuerzos. No podemos caer, de nuevo, en una escuela libertaria aislada de los problemas y necesidades de la sociedad que le rodea.

No nos cansaremos de repetir que «el trabajo por la transformación de la escuela será un trabajo de Sísifo si no se acompaña del trabajo por la transformación de la sociedad. Si estos trabajos, si estas luchas no se unen y no se orientan en la misma dirección, se añadirá constantemente leña al fuego de la crisis escolar y seguirá siendo una manía de todos los años escribir sobre educación, como ya en 1763 lo constataba el barón Grimm»³⁸

RESUMEN

Pretendemos en este artículo dar un breve repaso a la bibliografía más representativa de los últimos años dentro del marco ya clásico en Sociología de la Educación: la escuela como instrumento de selección o igualación social. Nos parece interesante sintetizar las vías existentes en este siempre candente dilema, ante el cual el autor no puede permanecer neutro, ya que en nuestra sociedad actual todavía se conciben los problemas de la escuela básica con enfoques exclusivamente individualistas, olvidándose que desde hace ya un siglo Durkheim entendía la educación como transmisora y controladora del orden social establecido.

SUMMARY

The aim of this article is to review in brief the most representative bibliography of recent years within the now traditional framework in Sociology of Education: school as an instrument of selection or equality in society. We believe it is of interest to bring together existing opinions on this ever controversial issue, about which the author cannot remain neutral, given that in present-day society the problems of primary education are still considered from exclusively individualistic points of view

³⁷ Véase: *Ibidem*, pág. 360 y 361.

³⁸ PALACIOS, J.: Op. cit., pág. 647.

and it is forgotten that Durkheim, more than a century ago now, considered education as a transmitter and controller of the established social order.

RÉSUMÉ

Cet article tend à examiner brièvement une bibliographie représentative des dernières années dans le cadre aujourd'hui classique de la Sociologie de l'Education: l'école en tant qu'instrument de sélection ou de nivellement social. Il nous semble donc intéressant de faire la synthèse des voies actuelles concernant cette brûlante question, et face à laquelle l'auteur ne peut rester neutre puisque dans la société actuelle on conçoit toujours les problèmes de l'école primaire d'un point de vue uniquement individualiste oubliant que Durkheim envisageait, il y a déjà un siècle, l'éducation comme moyen de transmission et de contrôle de l'ordre établi.