

La nueva sociología en la educación

Patricia de Leonardo

El planteamiento del problema

En el origen de la nueva sociología de la educación en Inglaterra coinciden dos hechos: por un lado, la quiebra de las políticas democratizadoras del partido Laborista desde la posguerra y, por otro, el surgimiento de una forma de pensamiento crítico que cuestionó teóricamente las raíces de estos problemas.

Lo que se cuestiona fundamentalmente es el hecho de que a pesar de los esfuerzos que se habían realizado por ampliar el acceso de la población trabajadora a la educación y de la diversificación del sistema educativo, este grupo social seguía teniendo un comportamiento, en términos de rendimiento escolar, que dejaba mucho que desear. Es decir, las proporciones de niños de clase trabajadora que terminaban el ciclo escolar básico era demasiado bajo, la deserción seguía siendo demasiado elevada y la expectativa de acceder a los niveles superiores de la escala educativa continuaba siendo baja.

En el contexto político general, la izquierda y la social democracia laborista perdían terreno y las tesis derechistas que propugnaban la vuelta al elitismo cada día se hacían más fuertes. El principal fracaso se encontraba en la iniciativa laborista de hacer de la educación media inglesa una escuela común eliminando todo rasgo de elitismo.¹

La nueva sociología de la educación nace con la intención de dar una respuesta a estas fallas y buscar alternativas para la educación.

¹ Para una discusión más amplia de estos procesos ver: D. Rubinstein & B. Simon, *The Evolution of the Comprehensive School 1926-1972*, Routledge & Kegan Paul, London, 1973; Education Group, *Unpopular Education*, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1981; Stuart Hall, "Schooling,

Su programa inicial de trabajo parte de tres críticas centrales que hicieron a las concepciones dominantes sobre los problemas educativos, a partir de las cuales ellos intentan construir una nueva interpretación de los fenómenos educativos. Estas críticas fueron:

1. A la idea dominante de que los problemas educativos de las clases trabajadoras se resolverían a partir de la diferenciación estructural del sistema y de su organización sin cuestionar el contenido mismo de la educación.

2. Cuestionaron los consensos muy débilmente difundidos sobre las metas y los valores que se propone y que transmite la educación.

3. Cuestionaron que el análisis de los problemas que presentan los estudiantes de las clases trabajadoras se definieran siempre como "problemas de socialización", cuyo origen estaba fuera de las escuelas, es decir, en el hogar.²

En otras palabras y a grandes rasgos lo que se proponían era cuestionar algo en lo que parecía haber consenso entre los dirigentes de la educación pero que a su juicio entrañaba el problema central ¿Qué significa ser educado? y ¿Para quién?³

Se intenta entonces no trasladar la problemática a ámbitos extraescolares sino dar su responsabilidad a los procesos mismos que desata la escuela. Nos interesa entonces, decían, "cuestionar los procedimientos de agrupamiento y de selección, que se dan por obvios, que utilizan los maestros y los administradores, las relaciones que se establecen entre

la casa y la escuela, las categorías que utilizan maestros y alumnos para definir lo que es válido como conocimiento escolar, para poder explicar y dar respuesta a los problemas de 'canalización'."⁴ A su juicio, tanto el análisis estructural como el de la socialización daban por sentado que existía un consenso en torno a la función escolar y a sus prácticas que no afectaba el resultado final, que estas categorías estaban dadas de antemano y que resultaban universales y, además, las únicas posibles.

La nueva sociología de la educación se propone, para avanzar en la solución del problema planteado, buscar explicaciones en las categorías que se usan dentro de la escuela en torno a qué es el conocimiento socialmente válido, cuál es la pedagogía o sea, las formas de trasmisión socialmente sancionadas y cuáles las realizaciones reconocidas, es decir, la evaluación. Para ello postulan que estas categorías no son ni universales ni neutras, sino que debemos entenderlas como socialmente construidas, con algunos en posición de imponer sus significados sobre los otros.⁵

Se trata pues, de poner en contacto las categorías utilizadas en el "mundo de los educadores" sobre lo que cuenta como conocimiento educativo y la manera en que estas categorías se hacen accesibles a los sujetos que estudian. De aquí que el tema central de sus investigaciones haya sido el conocimiento y el control. Entienden por control: la acción o interacción que impone significados. Y por conocimiento: un conjunto existente de significados que están dados colectivamente.

Pero, ¿cómo definir la escuela de una manera no normativa?, de manera que podamos determinar

State and Society" en *Schooling and the National Interest*. The Falmer Press, 1981. Eds.

² J. Karabel & A. Halsey, Introducción a *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

³ M. Young (Ed.), Introducción a *Knowledge and Control*, Collier MacMillan, London, 1971.

⁴ *Op. cit.*, 2.

⁵ *Op. cit.*, 2.

las situaciones de análisis. Para la nueva sociología de la educación, la escuela se definirá como un sistema de mensajes, siendo los más relevantes el currículum, la pedagogía y la evaluación. De esta manera se podrán explorar los significados de lo que se entiende por conocimiento válido, en situaciones y en contextos institucionales. En resumen habrá que cuestionar las categorías del currículum, de la pedagogía y de la evaluación que sostienen los miembros del personal de la escuela, en particular los maestros.

Con esta pequeña introducción tenemos los elementos centrales que constituirán el enfoque de la nueva sociología de la educación. Por un lado su objeto de estudio (el sistema de mensajes de la escuela) y por otro lado el método y los postulados teóricos (categorías socialmente construidas, análisis situacional e interaccionismo) que derivan de la aplicación de la fenomenología a la teoría social y que fueron inicialmente planteados por Shutz y desarrollados más ampliamente por la etnometodología.⁶ Debemos anticipar que la sociología de la educación también hace su aportación a estos desarrollos, en particular introduciendo la problemática del poder y del control, en el análisis de la situación.

La fenomenología

La fenomenología dentro del campo de la filosofía es una de las respuestas que ha dado la escuela alemana al problema del conocimiento: de qué conocemos y qué podemos conocer; de cómo conocemos.

⁶ Roger Dale, "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School" en *Educational Review* No. 25, 1971-73 pp. 175-189; Roy Turner (Ed.), *Ethnomethodology*, Penguin Education, 1974.

Stuart Hall, en un artículo titulado "Los intersticios de la ciencia: Ideología y sociología del conocimiento"⁷ señala que el problema de la ideología (del estudio de las ideas) fue planteado por primera vez en términos modernos con la Ilustración francesa. La forma que ha tomado este problema en la filosofía ha sido un debate en torno a si las ideas (el conocimiento) tienen raíces históricas definidas y por lo tanto siempre son relativas o, si las únicas leyes que rigen el conocimiento las construye la mente (Kant). La solución sintética a este gran problema la dio Hegel, según Hall, con su versión de la dialéctica. Las ideas son históricas, pero expresan el desenvolvimiento de la razón última, es decir de la idea. Con Marx se vuelve a enfatizar la base material de las ideas y su historicidad y a través de Dilthey, Simmel, Sheler y Weber, este debate continuó. La sociología le dio un matiz menos filosófico al problema, al plantear que efectivamente los hechos de la cultura (las ideas, las acciones, el espíritu) son sujetos de una doble interpretación tanto hermenéutica (interpretativa) como socio-histórica, causal. Pero quedaba pendiente resolver el problema planteado por el marxismo de si la conciencia es el campo de las apariencias falsas, como lo había desarrollado hasta entonces Lukacs y la escuela de Frankfurt.

La fenomenología, tomo la posición exactamente contraria, y sostiene que todo lo que puede ser "conocido" propiamente, consiste en los contenidos y estructuras de la conciencia. El significado es el producto de la intencionalidad. El iniciador de esta corriente es el filósofo alemán Edmund Husserl, pero quien raduce los postula-

⁷ Stuart Hall, "The Hinterlands of Science: Ideology and the Sociology of Knowledge" en *On Ideology*, Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham, 1977.

dos filosóficos en sociológicos es A. Shutz, su discípulo.⁸

Lo que puede estudiarse desde el punto de vista sociológico entonces, es la intencionalidad de las conciencias, es decir, el campo de la intersubjetividad.

La intencionalidad de la conciencia se realiza —objetivada— en el mundo a través de la actividad. Esos mundos objetivos, sin embargo, no son producto de una sola conciencia individual intencional, sino de los intercambios intersubjetivos entre conciencia. El significado se produce a través de la reciprocidad de perspectivas. La situación más activa en donde se observa esto, es en las relaciones cara a cara (diádicas) en las que los participantes tienen la misma historia, comparten la misma perspectiva y por lo tanto construyen un mundo juntos. Los instrumentos centrales son el lenguaje y un sistema de signos. Ahora bien en tanto que no podemos construir cada vez *ex novo* una situación, Shutz propone que las acciones repetidas tienden a institucionalizarse, a sedimentarse y a darse por obvias.⁹

Como podrá verse, en comparación con la problemática marxista, la fenomenología no trata el problema del conocimiento, de las ideas o de la ideología en términos de sus raíces históricas, de las clases que las suscriben, de las coyunturas en las que nacen, de su efectividad para el consenso, de la forma en que el mundo se define por las clases dominantes. A las ideas se les ha dado un rango mayor y más inclusivo: forman el trasfondo de TODO proceso social. De hecho los procesos sociales se tratan

⁸ Ver Roger Dale, *op. cit.*

⁹ Quienes han desarrollado ampliamente los postulados de A. Shutz han sido Berger y Luckmann en *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1968.

en términos esencialmente de ideas. No hay realidad objetiva (fuera del sujeto). Sin embargo no es la posición del idealismo exagerado, ya que el mundo no se reduce a “pensamientos”, sino a cómo los pensamientos ganan objetividad en el mundo, facticidad y, por medio de ello moldean la acción humana. Esto quiere decir, una realidad socialmente construida.

Ahora pasaremos a analizar la metodología de estudio que desarrolló Shutz para aplicar la fenomenología al estudio de la sociedad y que será una de las influencias mayores en la nueva sociología de la educación.

I. Aplicación de la metodología de la fenomenología al estudio del mundo social

Elementos centrales de la perspectiva fenomenológica en sociología

1. La fenomenología presta atención a los fenómenos tal y como se nos aparecen.

2. Enfatiza el entendimiento subjetivo del actor respecto al mundo social.

<i>mundo</i> (experiencia)	<i>conciencia del mundo</i> (reflexión)
Percibir, recordar noesis	lo percibido, lo recordado noena (es el elemento objetivo, pero no el objeto) inmanente.

3. Lleva a considerar el análisis micro o sociopsicológico.

4. La concentración en el mundo social tal y como aparece al actor y a su interpretación lleva a ver la *realidad cotidiana* como la parte más importante del estudio.

5. El mundo debe de ser entendido como aparece al actor y no mediado por conceptos sociológicos.

6. El fin es desarrollar el entendimiento y la descripción de los significados subjetivos de la acción humana. Este fin se logra a través del método fenomenológico.

El método

1. Poner en "paréntesis", en suspenso, todas las creencias y prejuicios acerca del mundo social (declarando nuestros propios sesgos) y tratar de destruir el significado que le dan los actores.

2. La descripción y su criterio de validez es que tales descripciones sean reconocidas por los miembros del grupo estudiado.

3. Se deben analizar los actos por los que los actores generan y mantienen su visión del mundo social (constituyen o construyen).

4. Esta construcción es posible porque se parte del concepto de intersubjetividad. Lo que para un actor es obvio lo es para los otros también, porque comparten significados.

5. Esto lleva a formular dos conceptos más que originalmente no aparecen en la filosofía fenomenológica: Los conceptos de reificación y de la situación.

El concepto de reificación hace referencia al hecho social de que el actor real no pone entre paréntesis a su mundo (como lo hace el sociólogo) sino que él lo ve como real, lo reifica como una actitud natural.

La conciencia fenomenológica, sí suspende el mundo y busca por el análisis el proceso social a través del cual las definiciones son objetivadas, por lo

tanto su búsqueda es hacia ¿cómo se formaron las tipificaciones de los hombres?, y lo hace a través de las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que ha sido caracterizado por cada grupo?

¿Qué aspectos se caracterizan de manera particular?

¿Qué tan elaborada es esa tipificación?

Esto tiene que llevar a un primer proceso de desreificación.

¿En qué niveles los miembros de un grupo dan sentido a sus actividades?

¿Qué usos ideológicos tienen para defender sus actividades?

Definir la situación es equivalente a descubrir el proceso de construcción de la realidad. Para entender la conducta social, se deben buscar las conductas causales existenciales, es decir, el significado de las situaciones y los significados situados en ellas como son experimentados por los actores.

A partir del enfoque "interpretativo", la sociología de la educación se planteó como problema central el análisis del conocimiento. De aquí surgieron tres áreas problemáticas como las más importantes del campo: la interacción maestro-alumno, las categorías usadas por los maestros y el currículum.

II.

Los resultados de sus investigaciones están contenidos en tres libros publicados sucesivamente en 1971 (con una séptima edición en 1981), 1976 y 1977. El primer libro lleva por título *Conocimiento y*

control,¹⁰ el segundo se titula *Exploraciones en la política del conocimiento escolar*¹¹ y el tercero *Sociedad, estado y escolaridad*.¹² Todos ellos editados por Michael Young y Geoff Whitty.

Partiendo de los postulados de Shutz, la preocupación central de estos estudios es la sociología del conocimiento, del sentido común.

El conocimiento no se distribuye de manera igual en toda la sociedad por lo tanto habrá que estudiar los mecanismos, en este caso escolares, que controlan esta distribución y sus consecuencias para los educandos. En segundo lugar, el conocimiento al cual se tiene acceso no tiene la misma relevancia para todos los grupos sociales y por lo tanto esta relevancia es relativa de acuerdo al ambiente social concreto de cada grupo, en situaciones históricas concretas. El mecanismo de esta distribución se convirtió en el primer objeto de estudio. En tanto que estamos hablando, de acuerdo con la fenomenología, de significados subjetivos e intersubjetivos, las interacciones de la vida cotidiana se presentan como una realidad interpretada por los hombres, y no como una determinación de leyes externas o reflejo inmediato de las intenciones de las políticas educativas. La realidad escolar no es, por lo tanto, como lo pretende la sociología educativa tradicional, aquélla que se apega a la normatividad y que produce al mismo tiempo sus desviaciones (reprobados, expulsados o incapaces). A través de este enfoque no podemos entender en realidad lo que sucede con estos grupos en el sistema

educativo. Sólo a través de la vida cotidiana escolar (en el salón de clase) —decía la nueva sociología de la educación— podemos entender cómo, con las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos se construye el sentido común que da origen a esas desviaciones, analizando la relevancia y relatividad de la normatividad escolar para cada sector de la sociedad.

Por otra parte, señalan los iniciadores de esta nueva sociología, debemos tener muy claro que la escuela no sólo procesa personas sino que, junto con y tan importante como lo anterior, debemos tomar en cuenta que la escuela procesa conocimientos. Por lo tanto debemos preguntarnos ¿cómo podemos entender el conocimiento como algo socialmente organizado?

Existe, decían ellos, un abandono de parte de los sociólogos por cuestionar cómo se selecciona, organiza y evalúa el conocimiento en las instituciones escolares. La nueva sociología del conocimiento se propone llenar ese hueco. Se buscó concretamente entender como se organiza el conocimiento que se hace accesible en los currícula.

Para responder a esta pregunta M. Young propone un plan de investigación:

a. Analizar los cambios en el foco de atención acerca de la educación en los debates públicos en los últimos 20 años (en Inglaterra).

b. Un análisis de los límites y posibilidades de los enfoques existentes en la sociología de la educación y del conocimiento para generar teorías o investigaciones en el campo del currículum.

c. Análisis de las posibilidades de las tradiciones clásicas de la sociología, en particular Marx, Weber, Durkheim y Shutz.

Respecto al primer punto, en el caso de Inglaterra las preocupaciones en torno a la educación

¹⁰ Michael Young (Ed.), *Knowledge and Control*, Collier MacMillan, London, 1971.

¹¹ M. Young & G. Whitty, *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books, England, 1976.

¹² M. Young, G. Whitty (Eds.), *Society, State and Schooling*, The Falmer Press England, 1977.



fueron evolucionando, de la búsqueda de la igualdad de oportunidades a la preocupación por la pérdida de talentos, a la organización y selección de los alumnos y del currículum. Respecto al segundo aspecto concluyeron que los estudios del currículum habían estado dominados por el positivismo, situación que hizo olvidar el hecho fundamental de que no existe una racionalidad única para seleccionar el currículum, por ejemplo la ciencia o la racionalidad científica, sino que existe un proceso de selección,

que, como ya lo había planteado R. Williams,¹³ reúne intereses de diversos grupos sociales. Por lo tanto olvidaron, desde la perspectiva de la nueva sociología de la educación, cuestionar un proceso central: ¿cómo se fueron tipificando esos conocimientos? Por otro lado, desde la perspectiva fenomenológica los estudios de la normatividad, al no cuestionar lo que sucede en la vida cotidiana, tampoco pudieron dar cuenta de la forma en que las relaciones maestro-alumno influyen en el conocimiento al que tienen acceso distintos niños. Este tema será analizado más adelante en uno de los trabajos seminales de este grupo.

Sobre el tercer tema la nueva sociología de la educación llega a la conclusión de que de Marx debe mantenerse la idea central del origen social de las ideas (conocimiento), de Weber debe mantenerse el análisis de cómo se forma en el grupo dominante la idea de "hombre educado" y de Durkheim su análisis de los sistemas de clasificación. La idea central sigue siendo la de Shutz y de la fenomenología. ¿Cómo se construyen esos conocimientos?

Como puede observarse en el planteamiento de la nueva sociología de la educación están presentes prácticamente todos los postulados de la fenomenología, sin embargo desde el principio existe una preocupación novedosa que no está presente en la fenomenología: el problema del poder y del control. Este problema fue planteado por otro de los inspiradores de la nueva corriente, Basil Bernstein,¹⁴ dentro de una preocupación más amplia por teorizar sobre el problema general de la transmisión cultural. Bernstein se preocupó (como lo hizo Bor-

¹³ Raymond Williams, *The Long Revolution*, Pelican Book, England, 1980.

¹⁴ Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, London, 1971.

dieu en Francia) por tomar en cuenta tanto el aspecto estructural como el interaccionista. Como observamos en el primer planteamiento de M. Young, se dice que control es la acción o interacción que impone significados, pero con la capacidad de algunos, por la posición que ocupan de imponer sus significados. Efectivamente el énfasis está puesto en la interacción, en el nivel micro, pero existe la preocupación de lograr un entendimiento de los problemas macrosociales.

Se distinguirá entonces el orden universal de la escuela y las relaciones sociales que genera (porque la escuela genera un orden universal impersonal) vs. el orden de significados particulares y las relaciones sociales que generan y que llevan los niños a la escuela.

El otro gran tema de Bernstein es analizar los principios que subyacen a la organización, la distribución y la evaluación del conocimiento, en términos de cómo estos principios expresarán los patrones de control y de poder en la sociedad.

Para entender los principios de poder y control construye dos conceptos: clasificación y enmarcamiento. El primero se refiere a la organización social del conocimiento (al establecimiento de límites en el contenido), al poder y a la presencia de actores con suficiente poder como para mantener el conocimiento separado. (Existe una concepción separada y jerarquizada del conocimiento y tendencia a formar entidades muy específicas.) El segundo enmarcamiento tiene que ver con la relación maestro-alumno, es decir, con la pedagogía, y hace referencia al grado de control que tienen los maestros y los alumnos sobre la selección, organización, calendarización y tiempo dedicado de los conocimientos transmitidos y recibidos en la relación pedagógica, por tanto se refiere a los principios del control.

Con estas ideas, el programa de investigación quedó conformado de la siguiente manera:

A través del análisis de la estratificación del conocimiento podemos encontrar las relaciones entre los patrones de los valores dominantes, la distribución del poder y la organización del conocimiento.

Partiendo de aquí se plantearon tres preguntas interrelacionadas acerca de cómo el conocimiento se organiza en el currículum, a partir de analizar los siguientes aspectos:

1. El poder de algunos de definir lo que es conocimiento válido que lleva a dar cuenta de cómo se estratifica el conocimiento y con qué criterios.
2. La restricción del acceso a ciertas áreas de conocimiento para diferentes grupos que plantean el problema de cuál es la cantidad o amplitud del currículum accesible para diferentes grupos.
3. Las relaciones entre las áreas de conocimiento y aquéllos que tienen acceso a ellas.¹⁵

A continuación resumiremos algunos de los trabajos empíricos de la nueva sociología de la educación. Hemos seleccionado aquellos que nos parecen más interesantes desde la perspectiva de la antropología de la educación.

El primero al que haré mención es un trabajo de Geoffrey N. Esland titulado "Enseñanza y aprendizaje como la organización del conocimiento".¹⁶ En este ensayo el autor intenta demostrar que las oportunidades educativas están condicionadas por las ideologías y las prácticas de los maestros en el salón de clase. A través de la pedagogía y de la presentación del tema de los maestros, están tomando

¹⁵ Michael Young, "Curricula as Socially Organized Knowledge" en *Knowledge and Control*, op. cit., p. 32.

¹⁶ Geoffrey Esland, "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" en *Knowledge and Control*, op. cit.

decisiones críticas sobre el futuro de sus alumnos. En primer lugar analizará la realidad de los maestros a partir de los centros que definen esa realidad, la comunicación inter e intra profesional y la carrera profesional. En segundo lugar las arenas en donde ellos se articulan, negocian y legitiman sus ideologías. En tercer lugar, siguiendo a Berger y Luckman analizará los distintos conocimientos que tienen los maestros distribuidos en diferentes niveles de conciencia. Con estos elementos tendrá un perfil de las identidades profesionales de los maestros en relación a las materias que enseñan y a sus perspectivas pedagógicas.

La identidad pedagógica de los maestros en el caso estudiado de Inglaterra, está fuertemente condicionada por los modelos psicométricos dominantes, aunque con diferentes grados de conocimiento teórico por parte de los maestros.

El autor llega a la siguiente conclusión: "El modelo psicométrico dota al niño con una inteligencia, una capacidad de poder dado dentro de la cual se desarrolla su pensamiento. El es un novicio en un mundo en el que pre-existen formas teóricas en las cuales él es iniciado y las cuales se espera que él pueda reconstituir. El maestro monitorea sus progresos por medio de una evaluación "objetiva" y el niño se diferencia de otros por su criterio "objetivo". . . . Esta visión ve al niño por definición como un sistema deficitario; un objeto pasivo que debe ser iniciado progresivamente en el pensamiento público que existe fuera de él, como hechos masivos, coercitivos.¹⁷

También legitima una pedagogía didáctica. El "buen alumno" es dócil y deferente y provee de principios organizativos para la selección y trans-

misión del conocimiento. Y continúa diciendo, que es posible ver a esta epistemología como una reificación tanto del niño como del conocimiento público. Por otra parte el manejo de las materias es controlado por el maestro y el acceso a las mismas es visto como una progresión unidimensional que presenta las propiedades del conocimiento como algo inherente a las cosas mismas. En consecuencia esta pedagogía no deja espacio al proceso de construcción del conocimiento, pero da muchos elementos estáticos para construcción de categorías como el "buen" y el "mal" estudiante. En conclusión —dice el autor— la epistemología psicométrica se ha institucionalizado y constituye la perspectiva pedagógica de los maestros en la que se da por sentado un concepto de inteligencia, aprendizaje y del "buen alumno" altamente alienados.

La perspectiva acerca de las materias de la racionalidad de por qué ciertos conocimientos deben de enseñarse. En la escuela inglesa y en sus maestros esta perspectiva está dominada por la ideología de la utilidad. Las instituciones educativas son inducidas a estructurar sus motivos en términos del uso que un determinado conocimiento pueda tener para resolver problemas materiales. Las tendencias actuales apuntan hacia un currículum integrado, que rompe cada vez más con las fronteras de los conocimientos ordenados por materias. El problema que esto está representando es una pérdida de identidad de los maestros que tienden a definirse y a definir su conocimiento en términos de especializaciones por materias, en las que el conocimiento, como se dijo antes, está perfectamente delimitado y el acceso al mismo es gradual.

A partir de estas ideas centrales, Esland desarrolla en la segunda parte un amplio programa de investigación sobre el cambio educativo.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 89.

El otro trabajo que quisiera comentar es el de Keddie titulado "El conocimiento del salón de clase".¹⁸ El tema es la forma en que los alumnos son categorizados por los maestros y las consecuencias que esto tiene en la diferenciación de un currículum que aparentemente es igual para todos. A partir de estos procesos se crean a los alumnos "desviados" y se mantienen estas identidades. El procedimiento que sigue la autora es poner en entredicho (entre paréntesis diría Shutz) o en cuestionar el conocimiento que tienen los maestros de los alumnos y lo que entienden por conocimiento accesible y evaluable para cada una de estas categorías.

El trabajo se realizó en el departamento de humanidades (historia, geografía, ciencias sociales) de una secundaria con alumnos de la clase social III. Los alumnos según los maestros presentan problemas de control social y de preparación y presentación del material de trabajo.

Los alumnos del grupo C, como se llaman, rompen las expectativas del maestro y violan las normas de conducta moral, social e intelectual apropiadas según los maestros. Pero ¿cómo define el maestro a su "alumno ideal"? En el contexto educativo el alumno ideal es aquel que percibe y evalúa racionalmente sus alternativas. La forma de trabajo de este alumno ideal es que trabaje a su propio ritmo, que desarrolle su individualismo y que aprenda a tener un acercamiento competitivo al aprendizaje. Sin embargo existen otras nociones de los maestros que se forman en otro contexto, el contexto que la autora llama contexto del maestro. Este contexto está regido por las respuestas del maestro a los conceptos de habilidad que existen para cada nivel. De

acuerdo a este contexto los niños del nivel C presentan una desventaja de clase que afecta su socialización, sus normas morales y de conducta y por lo mismo crea el principal problema de estos niños: el control.

A partir del análisis de estos contextos la autora concluye que lo que los maestros "saben" de los alumnos como personas sociales, morales y psicológicas se extiende a lo que saben como personas intelectuales, lo que lleva a una diferenciación del currículum. Los maestros suponen que para el nivel C los niños no pueden manejar las materias, que les son inaccesibles las abstracciones de las humanidades y por lo tanto el material que se usa para ellos, a diferencia del que se usa para los niños del nivel A, no es el que pide la materia sino un material reducido, basado en historias simples y con elementos humanistas residuales. Es decir, que el conocimiento que es accesible para estos niños es de otra calidad. De aquí sus conclusiones: "La habilidad es un concepto organizador y no examinado para los maestros cuya categorización de los alumnos con base en las habilidades se deduce de juicios sobre la clase social. . . Estos juicios se confunden frecuentemente con valores racionales de naturaleza general. . ."¹⁹

III

El segundo libro que publican tiene una orientación más práctica. Buscaron a través de la incorporación de maestros y del análisis de experiencias de transformación de la educación en Inglaterra "explorar las posibilidades y los problemas de transformar la

¹⁸ Nell Keddie "Classroom Knowledge" en *Knowledge and Control*, op. cit.

¹⁹ Op. cit., p. 155.

naturaleza de la actividad educativa", con la intención de mostrar que la naturaleza de esos cambios es política y no sólo académica. Más allá de esto querían demostrar que resulta muy relevante el concepto de educación que se utiliza para explicar la persistencia de prácticas que conducen a la desigualdad social. El misterio de cómo se reproducen socialmente las desigualdades hay que buscarlo no ya en las desigualdades culturales y sociales de los educandos sino en las mismas formas en que maestros y alumnos dan sentido a sus experiencias escolares cotidianas y en la forma en que la "realidad educativa" se reconstruye continuamente en la interacción de los individuos, en vez de pensarlo como algo que se impone desde fuera.

Para decirlo en sus propias palabras "lo que mantiene a las sociedades en movimiento secretamente son las prácticas de los maestros individuales y de los alumnos, y la forma en que asumen sus conceptos de conocimiento, habilidad, enseñanza y aprendizaje".²⁰ Van a mostrar que los valores existentes en los conceptos normales de currículum, pedagogía y evaluación que adoptan los maestros son los que ayudan a mantener las jerarquías sociales existentes. Aunque aceptan que existen otras agencias muy cercamente relacionadas con las prácticas de los maestros (libros de texto, casas editoras, instancias de planeación curricular, etcétera) que influyen decididamente en cómo se asumen estas ideas, por el momento se centrarán en el análisis de sus áreas problemáticas, las relaciones maestro-alumno, el currículum y las categorías usadas por los maestros. En este volumen abordan temas como la política de las materias escolares, la política del cu-

rrículum oculto, el desarrollo de alternativas, los límites del cambio educativo.

Este trabajo como puede deducirse llevó a los investigadores a hacer reposar todas las fallas del sistema educativo que criticaban en las prácticas de los maestros, en una primera instancia. Estas consideraciones se modificaron posteriormente cuando se dieron cuenta de que, a pesar de los esfuerzos individuales de muchos maestros por transformar sus prácticas en el aula, éstos estaban inmersos en un conjunto de relaciones institucionales mucho más amplias que de diferentes maneras posibilitaban o imposibilitaban que esas acciones individualizadas se convirtieran en dominantes.

Estas conclusiones les llevaron a replantearse nuevamente el problema de las relaciones entre sociedad y educación. Estas reflexiones que no analizaremos en este momento, los llevaron a considerar a la luz de sus propios hallazgos los planteamientos macrosociales en torno a esta relación. Ese es el tema de su tercer libro colectivo.

Los trabajos de estos autores tienen como principio generador la crítica a la sociología de la educación tradicional, que, por su aceptación incuestionada de los "problemas educativos", por tomar los problemas educativos como dados dejaron sin cuestionar el significado mismo del problema. Por ejemplo, la desigualdad de oportunidades reales, observable estadísticamente nunca se correlacionó con el concepto de educación que subyace al problema mismo, y por lo tanto, las políticas educativas que se derivaron de esta concepción tampoco atacaron el problema central. Se propusieron programas de educación compensatoria cuya lógica subyacente es que el problema de la deserción o de la reprobación radica en la cultura o en la socialización previa de los educandos, pero jamás dentro de

²⁰ M. Young & G. Whitty, *Explorations in the Politics of School Knowledge*, op. cit., p. 2.

la escuela misma. Es en este sentido que para la nueva sociología de la educación lo que se venía haciendo hasta entonces (con honrosas excepciones) servía para legitimar el orden político prevaleciente. M. Young, como hemos visto, fue más lejos y argumentó que en la escuela no sólo se procesan personas, sino también conocimientos: por ello la pertinencia de analizar la selección y organización del conocimiento escolar y sus manifestaciones en el currículum. Pero aun así esto es insuficiente, porque estaríamos tomando el currículum formalmente como homogéneo, cuando en realidad lo que cuenta como conocimiento es el conocimiento socialmente construido. La forma que tomó este proceso, de acuerdo con B. Bernstein refleja los principios de control y de poder en la sociedad. Por este medio podemos hacernos preguntas acerca de las relaciones entre la estructura del poder y el currículum, el acceso al conocimiento y sus formas de legitimidad, las relaciones entre el conocimiento y su función social.

Para redondear estas ideas resumiremos someramente los preceptos de la nueva sociología de la educación.

1. Se requiere un continuo cuestionamiento crítico de "lo que da por sentado" en el discurso de la educación por sus actores. Aunque este puede ser un principio de cualquier enfoque, para la metodología fenomenológica, como hemos dicho, significa poner entre paréntesis el sentido común y explorarlo como un proceso de construcción y de dar coherencia al mundo. Este proceso de construcción, como lo señalan Esland y Keddie, tiene diferentes niveles de conciencia, diferentes grados de institucionalización y contextos para su formación. Hay que explorar cada uno de ellos. En los trabajos que hemos reseñado ha significado cuestionar en

sus diferentes contextos institucionales categorías tales como ciencia, racional, niño, alumno, habilidades, inteligencia y sobre todo educación.

2. Por la metodología propuesta es que se utilizan tanto los antropológicos. Para la tradición antropológica ningún aspecto de la cultura aparece como "natural". La antropología ha servido para ver que existen formas alternativas de conceptualizar y ordenar el mundo. Para la nueva sociología de la educación el análisis comparativo resulta de vital importancia.

3. De aquí que el conocimiento socialmente construido se refiera al hecho de que lo que constituye la realidad no es la estructura ontológica de los objetos sino el significado de nuestras experiencias. Esto significa que no existe ningún significado



inherente o intrínseco en los objetos que nos permitan verlos como hechos incontrovertibles, sino que lo que existe es la "interpretación" en la que se interrelacionan significados, situaciones y experiencias particulares. De ahí el nombre de análisis "interpretativo" de la cultura.

4. Metodológicamente implica que la forma tradicional de acercamiento a la realidad en la que el observador construía "objetivamente" sus categorías no son aceptables. El nuevo enfoque implica

aceptar los recuentos de los miembros involucrados en la situación estudiada. Desde esta perspectiva todas las categorías establecidas pueden ser sujetos de varias interpretaciones. Ejemplo: la experiencia escolar puede tener diferentes significados para diferentes actores, lo mismo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el contenido del currículum.

5. Por último nos proponen como problema el analizar el por qué ciertas categorías definitivas persisten. 🖐