



La sociología de la educación estudia una de las principales contradicciones de nuestra sociedad, que precisamente se deriva de la forma como se ha institucionalizado la educación. En efecto, a pesar de que la escuela debe educar a todo el mundo por igual, los datos de distintos países y distintos momentos muestran que los resultados educativos son desiguales según la clase social, el sexo y el origen étnico de las personas.

Los primeros estudios sociológicos de la educación intentaron descubrir hasta qué punto se cumplía la promesa de que estudiar más abre realmente mayores oportunidades económicas, y llegaron a la conclusión de que, en generaciones más escolarizadas, las desigualdades persisten, aunque la mayoría de estudiantes escalen un peldaño más que sus padres en la escala de títulos académicos. Este descubrimiento fue denominado el fenómeno de la *reproducción social*. En un principio se investigaron sus posibles causas mediante la observación de las prácticas cotidianas de las escuelas, lo cual permitió identificar la existencia de un currículum oculto distinto del currículum oficial que las leyes y los libros de texto prescribían. Así, se observó que las escuelas transmitían un currículum oculto mucho más cercano a la cultura de clase media que a las perspectivas de la clase trabajadora o del campesinado. En esta misma línea se pudo observar que el currículum oculto también prestigiaba implícitamente los valores masculinos e imponía subrepticiamente una versión eurocentrica de la educación. Esta distorsión de los valores educativos que debía transmitir una escuela democrática arraiga, pues, en la misma repercusión cotidiana de las desigualdades sociales. Con todo, estos estudios evidenciaron la necesidad de criticar la escuela meritocrática para transformarla, aunque dibujaron un cuadro determinista donde no cabía ninguna acción social verdaderamente educativa.

En unos pocos años, el objeto de estudio se desplazó hacia el reconocimiento y el análisis de las *resistencias* que el alumnado opone a la reproducción social. Las investigaciones mostraron que los alumnos masculinos de origen obrero desconfiaban de la educación académica postobligatoria y le oponían la cultura obrera del aprendizaje en el taller. Con ello creaban una cultura contraescolar conscientes de su posición de clase, orgullosa de una masculinidad basada en el trabajo manual y abiertamente sexista y racista. No obstante, su misma exploración de la jerarquía social les llevaba a optar por una estrategia que acababa reproduciendo la posición social de sus padres. Los hijos masculinos de las nuevas clases medias podían permitirse un juego distinto, ya que su capital cultural les permitía individualizarse rechazando la escuela por la misma vía que les abría posibilidades

laborales poco vinculadas a los títulos. Otros estudios han notado que las manifestaciones femeninas de resistencia son mucho más complejas: por un lado, las chicas de clase obrera refuerzan su sexualidad en contra de la escuela; por otro, en grupos-clase donde las chicas son invisibles se ha constatado que reafirman su presencia buscando sobresalir en resultados académicos.

Ahora bien, era imposible extraer una conclusión unívoca del análisis de las resistencias, ya que cada agente social encarna y reelabora las contradicciones sociales que le afectan y, por tanto, es muy difícil deslindar los comportamientos resistentes de los reproductores. Y sobre todo, era imposible avalar una pedagogía crítica a partir de estos estudios, ya que ni se podía señalar quién había inventado la perspectiva nítidamente emancipadora ni se podía indicar al profesorado qué identidades colectivas debía potenciar. El balance de las teorías de la reproducción y de la resistencia planteaba un dilema insalvable: o bien no se hacía nada, lo que dejaba rodar la rueda de la reproducción social, o bien se potenciaba la crítica obrera o femenina, las cuales acababan, de todas maneras, envueltas en contradicciones reproductoras. ¿Cómo se abrirían vías para la transformación de la escuela?

Hoy en día se han desarrollado varias líneas de investigación cuyo objetivo es la búsqueda de estas vías. Entre ellas, una mirada rápida puede mencionar al menos tres: la epistemología feminista, la investigación-acción crítica, y la pedagogía de los límites.

La epistemología feminista

Las aproximaciones feministas a la educación recogen el debate que esta tradición de pensamiento político ha abierto desde hace años. Sin duda, las teorías de la reproducción desacreditaron las derivaciones educativas de feminismo de la igualdad, porque hicieron patente que las desigualdades perduraban aunque todas las chicas fueran a la escuela. El problema, desde esta perspectiva, se traduce en conseguir que las elecciones de estudios postobligatorios no reflejen el sesgo sexista por el cual las chicas se concentran en las carreras de menor prestigio social.

Pero el mejor conocimiento de los procesos sociales por los que estas elecciones se producen ha mostrado que, si la educación tiene que combatir el sexism, la diferencia femenina merece tanta atención como la igualdad de acceso. En realidad, tras la elección de estudios se esconden estereotipos sobre los empleos, pero también es cierto que las carreras menos prestigiosas son las que permiten profesionalizarse en actividades de cuidado a las demás personas, actividades que nuestra cultura etiqueta como femeninas. El problema se replantea: no sólo se trata de igua-



lar la representación numérica de hombres y de mujeres en las distintas carreras, sino que también se trata de atribuir a las actividades femeninas el valor que les corresponde por su contribución al bienestar colectivo. La misma profesión docente es un servicio personal al que se dedica una buena parte de la población ocupada femenina.

La respuesta proviene de las nuevas reflexiones sobre el carácter androcéntrico y el potencial cívico del conocimiento escolar, es decir, de una nueva epistemología que hace hincapié en las divisiones culturales que deslindan lo femenino de lo masculino, las cuales han excluido lo femenino de las esferas intelectual y pública donde operan las escuelas.

La muestra más elaborada del carácter androcéntrico de la educación es el conjunto de denominaciones genéricas del alumnado que lo reducen a una sola manera de ser: la masculina. Algunas autoras han descifrado este sesgo incluso en los textos de Paulo Freire, quien no distingue entre el «oprimido» por razones económicas y la gente oprimida por otras razones. Desde esta perspectiva, la epistemología feminista aduce que es necesaria una pedagogía enraizada en las múltiples subjetividades humanas y en las múltiples formas de desigualdad que las jerarquizan. Apuesta por una pedagogía que acceda a estas subjetividades valorando la experiencia personal, que reconozca las múltiples formas de opresión y las diferencias entre mujeres, y que, en todo caso, aproveche la oportunidad que la misma autoridad docente de las mujeres proporciona para cuestionar el androcentrismo.

Otras autoras buscan un concepto de ciudadanía integral que supere el dilema de la igualdad y la diferencia. El pensamiento feminista, argumentan, ha tropezado con este dilema porque su objetivo ha sido unidireccional, porque sólo se ha propuesto que las mujeres estén presentes en una esfera pública masculinizada. Sin embargo, el objetivo recíproco, esto es, que los hombres se ocupen de las actividades privadas que nuestra cultura «feminiza», ha quedado en segundo plano. La escuela ofrece una posibilidad inestimable de avanzar en esta segunda dirección por dos razones complementarias. Por un lado, la polémica ideológica desatada por la nueva derecha ha concedido un nuevo protagonismo a la formación de la ciudadanía en la escuela. Y por otro, el feminismo contiene el potencial de replicar al neoconservadurismo con una propuesta de ciudadanía integral que no sólo aspire a democratizar lo público, sino también a extender la aplicación de los derechos cívicos a la esfera privada.

La investigación-acción crítica

Pero, ¿cómo introducir esta nueva filosofía educativa en el aula? Ningún planteamiento de cambio

educativo, para que sea efectivamente transformador, puede ser externamente impuesto, sino que debe procurar la implicación del profesorado. La investigación-acción (IA) persigue este objetivo por medio de la unificación entre teoría y práctica educativa, esto es, implicando al profesorado en la exploración de su propia escuela. Sin embargo, no todas las aproximaciones a la IA son iguales.

La IA dominante, o IA práctica, parte de una definición de los problemas educativos que dificultan el aprendizaje o cualquier otra actividad escolar. Una aproximación alternativa a la investigación-dominante es la desarrollada por Carr y Kemmis (1986) y por autoras que han llevado a cabo proyectos de intervención coeducativa. A partir de la teoría crítica de Habermas, estas aproximaciones se distancian de la IA práctica. La investigación-acción crítica subraya los límites que la reflexión sobre el propio trabajo cotidiano tiene como estrategia de cambio educativo. Según esta perspectiva, la IA práctica no permite al profesorado ser lo bastante crítico con su propia práctica, y, en consecuencia, no posibilita una comprensión emancipadora de las situaciones educativas. La IA práctica no puede huir de los intereses subyacentes en una determinada forma de conocimiento disponible —conocimiento práctico— para la interpretación de la realidad educativa. La aparente neutralidad del enfoque práctico es una forma de control social sobre las prácticas del profesorado y una forma más de reproducción del orden social.

Para los defensores de la IA crítica, la comprensión de la realidad social es una condición necesaria, fundamental para la producción de prácticas alternativas, pero no es suficiente para conseguir transformaciones educativas y sociales. Se necesita un método, por lo tanto, que permita desenmascarar los elementos de la ideología dominante. En la medida en que la ideología dominante está presente en las formas de comunicación y de trabajo cotidianas, la IA crítica tiene como objetivo acercar al profesorado a la crítica de las distorsiones ideológicas implícitas en sus prácticas, y explorar las contradicciones subyacentes en sus decisiones y acciones.

La IA crítica parte, por lo tanto, de la naturaleza política de la educación para entender la escuela como un medio de reproducción de la desigualdad, y propone una metodología específica para trabajar «desde dentro» el cambio educativo. La IA crítica sitúa a un grupo concreto, el profesorado, ante la oportunidad de utilizar un discurso, unos significados y unas prácticas colectivas de forma creativa, que le permita pensar y «actuar de otra manera». El mecanismo que lo permite se basa en el diálogo sin restricciones, en la creación de las condiciones democráticas necesarias que «formen una disposición» al cambio. Para ello hay



que superar los obstáculos institucionales, las propias limitaciones de la estructura organizativa escolar. Solamente de este modo pueden identificarse las contradicciones entre teoría y práctica y, así, alcanzar la reflexión crítica necesaria para la emancipación. Los propios actores educativos teorizan y analizan su propia práctica y revisan los supuestos implícitos en su acción. Como se puede observar, si el feminismo quiere redefinir el objeto de estudio (busca una nueva epistemología), la IA crítica quiere redefinir el método (propone una nueva metodología).

La pedagogía de los límites

Una aportación reciente dentro del ámbito de la pedagogía crítica es la propuesta de Giroux sobre la pedagogía de los límites. En su último libro, *Border Crossings*, este autor intenta seleccionar los aspectos emancipadores de la modernidad, a partir de las ideas de Habermas y de Giddens, para quienes el proyecto social emancipador de la modernidad está aún por completar, y de las aportaciones realmente radicales de la posmodernidad, es decir, de las aportaciones que vinculan las subjetividades individuales (no predeterminadas socialmente) con las identidades colectivas de clase, género o etnia.

Su propuesta pedagógica, planteada a un nivel más teórico que empírico, se basa en la consideración de que un proyecto educativo efectivamente emancipador debe tener en cuenta tanto la subjetividad individual (o unicidad de cada ser humano) como la influencia de las dinámicas de clase, género y etnia en la formación de esas identidades únicas. La interacción entre biografía individual y componentes sociales de la identidad es lo que, en definitiva, permite el conocimiento profundo de los sujetos y lo que sirve de referencia al trabajo pedagógico.

En términos parecidos se manifiesta McCarthy (1993). Este autor considera que las propuestas de cambio educativo planteadas desde los enfoques radicales

izquierdistas encuentran sus límites en el momento de plantear propuestas emancipadoras de clase, género y etnia. Su planteamiento se basa en lo que denomina un enfoque no sincrónico del trabajo pedagógico, el cual debe tener en cuenta la intersección entre las tres variables en la configuración de las identidades individuales. De este modo, el profesorado no puede orientar su acción educativa únicamente sobre la base de las desigualdades de clase, género y etnia, sino que debe tener en cuenta el resultado de la interacción entre estas dinámicas. No son lo mismo, por lo tanto, las necesidades de las chicas de clase baja que las de clase media, como no lo son las necesidades de los niños blancos de clase media que las de los de clase baja.

Conclusiones

Las propuestas conocidas como «pedagogía crítica» ofrecen una gama de líneas de trabajo que son complementarias. La epistemología feminista y la crítica del posmodernismo comparten las premisas democráticas encarnadas en los valores de la modernidad, y coinciden en señalar que estos valores y las prácticas sociales modernas son contradictorios. La IA crítica y la pedagogía de los límites apuntan en el sentido de una educación que trascienda las múltiples desigualdades sociales en la dirección de una transformación social democratizadora. La epistemología feminista comparte con la pedagogía de los límites la preocupación por atender a la diversidad de subjetividades que el orden social jerarquiza. Por último, la IA crítica es una propuesta metodológica que aplica algunos principios de la epistemología feminista.

Este artículo sólo quiere mostrar la variedad de ideas que hoy en día se han propuesto para que una escuela democrática afronte los problemas de la reproducción social y de las resistencias. Sus puntos de coincidencia son notables, lo que no implica que todas estas ideas susciten un acuerdo unánime de los autores y autoras implicados.

Referencias bibliográficas

- ARNOT, M. (1995): «Feminismo y educación democrática» en AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action-Research*. Lewes. Falmer Press.
- GIROUX, H. (1992): *Border Crossing*. Londres. Routledge.
- MCCARTHY (1993): *Racismo y Currículum*. Madrid. Morata.