

## **ALGUNAS COSAS QUE DEBEN CAMBIAR EN LA SOCIOLOGÍA, SI NO LO HAN HECHO YA**

*Mariano Fernández ENGUIITA\**

**RESUMEN:** El artículo sugiere la revisión de algunos supuestos implícitos que han venido rigiendo en la sociología de la educación durante los últimos decenios y que pueden constituir un lastre para su capacidad de explicar e interpretar el mundo actual y un obstáculo para su progreso futuro. En particular, se discute la idea de que una estratificación social basada en el mérito escolar pueda/ vaya a resultar más justa que formas anteriores; se cuestiona la vigencia de una idea simplificada de la igualdad social o educativa en favor de una visión más compleja y multifacética de la justicia social, tanto fuera como dentro de la escuela; se propone superar el *nacionalismo metodológico* propio tanto de las ciencias sociales en general como de los estudios sobre educación en particular, sustituyéndolo por una perspectiva global; se sugiere sustituir el paradigma organizacional (y, mucho más, el individual) imperante en el análisis de la escuela por un paradigma reticular, más acorde con las características y los procesos evolutivos de la modernidad tardía; se plantea, en fin, que la crítica de las políticas educativas abandone su obsesión con la cuestión de si la escuela es o no tratada como una empresa, y su identificación incondicional con los docentes como trabajadores, comprendiendo que éstos no son tales, sino profesionales, miembros de una profesión cuya situación, como la de otras, está tejida en buena medida de privilegios, cualquiera que sea la fórmula retórica con que se defendan.

**PALABRAS CLAVE:** Sociología. Meritocracia. Sociedad del conocimiento. Globalización. Organización. Redes. Profesión.

Las coordenadas en que se diseñó la sociología de la educación en los años sesenta y setenta, en el hemisferio norte, y los setenta y ochenta, dentro del hemisferio

---

\* USAL – Universidade de Salamanca. Departamento de Sociologia. Salamanca – Espanha. 37007 – enguita@usl.es

sur (que, a estos efectos, incluye a España y Portugal) se ven hoy, cuando menos, relativizadas, si es que no abiertamente desdibujadas o cuestionadas. De algunas de estos cuestionamientos, o al menos cuestionabilidades, es de lo que quiero hablar en este breve trabajo. No se trata tanto de deconstruir unos grandes principios, que no lo eran, como de traer a colación algunos supuestos implícitos que tal vez pasaran entonces desapercibidos pero que, sin embargo, pesan todavía, y mucho, sobre el desarrollo de la disciplina, particularmente en el ámbito de la investigación. Bien puede suceder, claro está, que se trate de meros demonios familiares, o generacionales, que sólo me preocupan a mí o que apenas afectan a un número reducido de colegas más o menos coetáneos y contemporáneos. Por lo que veo del panorama, francamente, no creo que sea así; pero, si lo fuera, mis disculpas por esta pequeña catarsis.

## De la utopía meritocrática a la pesadilla aristocrática

Aunque el sistema educativo ha alimentado y sigue alimentando cierto igualitarismo plano, ante todo en la escuela primaria pública, la ideología dominante en el sector ha sido siempre la meritocrática. Se encuentra presente ya en la primera utopía social conocida, que es también la primera utopía pedagógica, la *República* de Platón, con su sueño de una ciudad gobernada por los sabios (los filósofos), seleccionados como no podía ser menos por su capacidad, y se repite de forma insistente en las utopías posteriores. Recuerdo cómo en el verano de 1982, el que pronto sería presidente del primer gobierno socialista español tras cuatro decenios de franquismo (Felipe González) y el representante del ala dura de la patronal y del neoliberalismo (José Antonio Segurado), ambos candidatos y distintos en casi todo, coincidían en sendas entrevistas en formular la idea de una sociedad justa como aquélla en que los ciudadanos sólo se distinguieran por el aprovechamiento de la educación, supuesto que todos tendrían acceso a ella. En el preámbulo de la ley general de Educación, primera ley de la España moderna y última del franquismo, entre las invocaciones rituales a los principios fundamentales del régimen se anunciaba sin ambages una *revolución pacífica y silenciosa pero más eficaz que ninguna otra*. En medio mundo, el comunismo soviético suprimió la propiedad privada, pero no dejó de creer en la educación como un mecanismo potencialmente justo, sino todo lo contrario —si por fin se viese liberado de influencias extrañas, claro— de estratificación social.<sup>1</sup> En el otro medio, los Estados Unidos de América, el

---

<sup>1</sup> La gran excepción fue la *Revolución Cultural Proletaria* china, que además de atacar a la propiedad (la *restauración* del capitalismo) y a la autoridad (¡*Disparad contra el cuartel general!*... siempre que no fuera contra el despacho de Mao), obligó a la *autocrítica* a los intelectuales, acortó todos los ciclos escolares, sometió los profesores al control de los estudiantes, destruyó todas las manifestaciones de la *cultura burguesa* que pudo, sustituyó los exámenes de selección por el juicio del partido... y hundió

paraíso del capitalismo, fueron precisamente los primeros en poner en pie un sistema escolar comprensivo hasta la Universidad (la *high school*, hasta los 18 años) y una política de puertas abiertas en ésta (por otra parte muy diversa y estratificada, pero ésa es otra cuestión), es decir, en implementar la utopía meritocrático-escolar (*Go to the college!* se convirtió pronto en el relevo de *Go west!*, esto es, en la consigna de la *tierra de oportunidades*). El atractivo de la meritocracia escolar ha resultado, en suma, poco menos que universalmente irresistible.

La economía informacional, la sociedad del conocimiento, parecen anunciar por fin la llegada del milenio: la posición de las personas dependerá ante todo de su cualificación, del conocimiento (propio o ajeno) que sean capaces de aportar (REICH, 1993). El valor *añadido*, como lo llaman los economistas (*apropiado*, prefiero llamarlo yo), es hoy, sobre todo, de (quienes controlan) los bienes lógicos, más que los físicos. La lista de las personas más ricas del mundo no está ya encabezada por magnates del petróleo o del acero, ni mucho menos por grandes terratenientes, ni por los titulares del poder político, sino trufada de magnates de la informática, autoras de literatura adolescente o estrellas del pop. La propiedad (el capital económico) y la autoridad (la forma más sólida del capital relacional, social) siguen ahí, pero la fuente de poder en ascenso es la cualificación (el capital lógico, que en parte es difuso capital cultural pero, cada vez más, concreto capital escolar). Cierto es que la clase, la etnia, el hábitat y otros factores ambientales pesan sobre las oportunidades y los resultados escolares, y después y a pesar de ellos, qué duda cabe; pero también es incuestionable que, en la mayoría de las sociedades, el mínimo común de educación ha aumentado de manera espectacular y, antes o después de la educación común, se han abierto las puertas que anteriormente estaban cerradas, así como que el acceso a las empresas y otras organizaciones y la promoción en ellas, al igual que las oportunidades directas en el mercado, dependen cada vez más, para la mayoría de la gente, de su educación y su cualificación.

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, pero ¿es por ello más justa? Una estructura social meritocrática, basada en la educación, parece a primera vista una propuesta más justa que otra basada en la autoridad heredada (como el feudalismo y otras formas de *antiguo régimen*) o en la propiedad heredada (como, en buena medida, el capitalismo), ya que aquélla se antoja más fácilmente distribuible de forma igualitaria y más propicia a una medición del mérito en función de un esfuerzo al alcance de todos. Pero puede que este razonamiento sólo fuera cierto precisamente cuando la educación tenía

---

a la sociedad en la mayor miseria económica, política, intelectual y moral de toda su historia. He de reconocer que este argumento contrafáctico, históricamente real, es, con mucho, el mejor que se me ocurre a favor de la utopía meritocrática escolar.

todavía poca importancia, para dejar de serlo cuando la gana. Es un hecho que, precisamente porque entramos en la sociedad del conocimiento, las familias ya no aspiran a dejar a sus hijos unas tierras, un taller o un cargo —aunque lo harían con gusto—, sino una buena educación. Lo que con en el pasado era muchas veces un elemento puramente expresivo se convierte ahora en un valor instrumental de primer orden, y las familias afinan por ello sus estrategias hasta límites antes insospechados, como vemos por la presión a favor de los estudios, la importancia concedida a la elección de centro, las cantidades de tiempo y dinero invertidas, los mil refuerzos buscados. Por otra parte, la sociedad del aprendizaje puede ser también la del *efecto Mateo* (MERTON, 1968, 1988, 1995) en materia de educación. Quien reciba más y mejor educación inicial tendrá también más y mejores oportunidades académicas, empleos que por sí mismos estimularán más su desarrollo profesional, más y mejores oportunidades de formación continua, mejor información y posición ante la maraña de la educación ocupacional y no reglada, mayor capacidad de autodidaxia, más autoestima y mejor actitud hacia el aprendizaje en cualquier contexto y por cualquier procedimiento, etc (ENGUITA, 2004).

¿No será más bien que los académicos en particular, y los profesores en general, tendemos a proclamar como únicos o principales méritos nuestros activos, santificando una posible estratificación social asociada a ellos, y a desdeñar como irrelevantes los activos que otros poseen pero nosotros no, demonizando como injusta, por contraste, cualquier distribución social fundada en éstos. El descreído Karl Marx (1975) fue ya lapidario con la utopía platónica, que calificó de “idealización ateniense del sistema de castas egipcio.” Hace ya medio siglo, Michael Young (1958) argumentó lo poco atractiva que sería una meritocracia (siendo mérito = C.I. + esfuerzo) en la que las clases altas monopolizaran el talento y se sintiesen reforzadas por ello. Y, hace apenas un cuarto, Lester C. Thurow (1972) y Raymond Boudon (1973) señalaron por distintos caminos que una mayor igualdad educativa bien podría traducirse en la misma o más desigualdad económica. Para percibir esta deriva basta con prestar un poco de atención a la extendida retórica maniquea sobre los triunfadores y los perdedores, a veces explícita y a veces oculta por políticamente incorrecta, pero siempre presente o latente; como ha escrito Emmanuel Todd (2002) el problema de proporcionar a alguien una educación superior es que, con el tiempo, termina por creerse superior. Recientemente, con la misma apologética falta de imaginación y excesiva autocomplacencia que ya desplegara Galton en *Hereditary genius*, un libro de Herrnstein y Murray (1994), *The Bell Curve*, mostraba la elevada concentración de altos cocientes intelectuales en las universidades estadounidenses de elite, pero no parece que con ello, la sociedad norteamericana se haya vuelto más igualitaria ni más justa.

## **De la igualdad como homogeneidad a la justicia como equivalencia**

La institución escolar fue un potente mecanismo de la primera modernización, quizá su principal instrumento. Parte del impulso modernizador fue la lucha por la igualdad, pero entendida de una manera histórica y contingente. Entendida como igualdad basada en la identidad (la identidad única, común), un supuesto relativamente permisible sobre la base de la reducción previa de los *candidatos a iguales*: hombres pero no mujeres, blancos pero no *de color*, propietarios pero no proletarios ni vagabundos, nacionales pero no extranjeros, etc., y enfocada hacia la homogeneidad de destino derivada de la creencia, si no la fe, en la legitimidad y la superioridad de un tipo social único, tanto da que fuese el buen cristiano, el *citoyen* virtuoso de la revolución burguesa o el *hombre nuevo* del comunismo. Con esos mimbres, es decir, a partir de la idea de que todos éramos, podíamos y debíamos ser lo mismo, el problema de la igualdad en o ante la educación estaba abocado a una formulación restrictiva, en términos de provisión y de recursos. Si Fulano terminaba de manera distinta (lo que inevitablemente significaba mejor o peor, digamos peor) que Mengano, sólo podía deberse al hecho de haber contado con menos o con peores recursos, bien fuese en la escuela, fuera de ella y/o antes de ella. Aunque la realidad nunca dejó de ser la de un sistema escolar dividido (o quizá, mejor, dos o más sistemas escolares dentro de una misma sociedad nacional), la retórica reformista y, en particular, la problemática sociológica siguió siempre apegada a una concepción sencilla de la igualdad, proclamada como objetivo incuestionable.

No es difícil adivinar algunas de las consecuencias de esta reducción. Los hijos de las clases populares, las mujeres, las minorías étnicas, los inmigrantes, los discapacitados... fueron sometidos al mismo rasero que los hijos de las clases medias, la etnia dominante, los nacionales, los normalmente capaces... Un mismo modelo, idénticos procesos institucionales y un rasero único para personas diversas, procesos individuales diferenciados y desempeños procesuales imposibles de captar así (ENGUIITA, 1997). El avance de la modernización supuso ya una tensión creciente entre la diversidad de grupos e individuos, cada uno con sus propias pulsiones y demandas, y las prácticas homogéneas y homogeneizadoras de la institución, generalmente ajena a las peculiaridades de su público (nunca se destacará lo suficiente la asombrosa vocación de homogeneidad de la institución escolar y de la profesión docente por encima de demarcaciones y fronteras geográficas, sociales, económicas, culturales y políticas). La postmodernidad, en particular el derrumbe de los proyectos históricos lineales, ha terminado de desencajar a la institución y su público, al deslegitimar el proyecto único de la primera y legitimar los proyectos particulares del segundo, en ambos casos con relativa independencia de su contenido.

Conciliar la igualdad con la diversidad requiere un cambio de énfasis, de la igualdad como homogeneidad a la justicia como equivalencia. Ya no se trataría de asegurar a todos idénticos recursos, oportunidades y resultados, sino resultados, recursos y oportunidades de valor igual, o equivalentes, aun cuando sean de contenido distinto. Obviamente, esta equivalencia no puede ser sólo nominal o autorreferente (las mismas horas de clase, los mismos créditos lectivos, los mismos años de educación, siempre con el aparato educativo como único juez y árbitro), sino que ha de ser real y referida a los otros subsistemas para los cuales se supone que trabaja la institución: la economía y el empleo, el Estado y la ciudadanía, la sociedad civil y el desarrollo individual. A nadie se le oculta, no obstante, que el valor de la educación es calculado y atribuido en cierta medida por las autoridades y en gran medida por sus beneficiarios en función, ante todo, de uno de esos criterios: el mercado de trabajo.

Pero la idea de igualdad debe ser cualificada también en otro aspecto. En realidad, ese término, como tantos otros en el mundo de la educación, ha alimentado una retórica en la que se desplegaban de forma simultánea hilos argumentales muy distintos, incluso sin necesariamente reconocerse como tales. La manifestación más evidente de esta ambigüedad es la coexistencia de un discurso estrictamente igualitario (igualdad de recursos o de resultados) con un discurso meritocrático (igualdad de oportunidades), dominantes en la escuela primaria aquél y en la enseñanza secundaria éste. A su vez, el primero ha tenido que bifurcarse entre la igualdad de recursos (que sólo se traduce en igualdad de resultados para quienes ya antes y durante son por sí mismos iguales) y la igualdad de resultados (que requiere recursos adicionales para quienes estén inicialmente por debajo de la norma de igualdad). En aras de la simplicidad, designaremos estas dos normas distributivas o de justicia escolar como *igualdad* (la igualdad formal, es decir, de trato —pero no se confunda formal con irreal, ni con superficial—) y *solidaridad* (la compensación, acción afirmativa o discriminación positiva, sobre o en el proceso). En cuanto al segundo, la igualdad de oportunidades, en realidad ha designado siempre dos propuestas distintas, según se entendiese el concepto de oportunidad en un sentido positivo o negativo, es decir, como capacitación, intitulación, facultación, etc., que cada cual podría coronar añadiendo simplemente el esfuerzo adecuado, en el proceso, o como eliminación de toda restricción a que cada cual fuese tan lejos como se lo permitiesen unas reglas dadas —o la ausencia de reglas— en la persecución de sus objetivos. Ambas variantes de la igualdad de oportunidades se diferencian de la igualdad de recursos o de resultados porque exigen al individuo un claro esfuerzo sin el cual no le garantizan que obtenga nada, o más bien le garantizan que nada es lo que obtendrá, pero mientras que la primera promete una retribución proporcional al esfuerzo, que se corresponderá con el resultado, la segunda ofrece una recompensa proporcional al resultado, con

independencia del esfuerzo. En aras también de la simplicidad llamaremos al primer criterio *equidad* y al segundo *excelencia* (ENGUIA, 2003).

No creo que sea necesario extenderse sobre la legitimidad de todos y cada uno de esos criterios. La igualdad refleja el sustrato común de todos los seres humanos y la irrelevancia de cualquier pretensión especial sobre los dones de la naturaleza y los legados de la historia, es decir, sobre todo aquello que deseamos y que existe sin nuestra intervención. La equidad refleja el hecho de que la mayor parte de la riqueza social es producto directo e indirecto del trabajo, sea en su forma viva (actividad productiva, alternativa al ocio) o cristalizada, acumulada (capital, inversión de riqueza como alternativa al consumo). La solidaridad representa la norma, asumida por la sociedad, de compensar en justicia a aquellos con los cuales, si se permite la metáfora, la naturaleza o la historia fueron injustas. La excelencia, en fin, encaja bien con otro valor social, la libertad, y es particularmente necesaria para una sociedad y una economía que descansan sobre la innovación y que precisan, por tanto, movilizar las energías de sus miembros más capaces o simplemente más ambiciosos. De un modo u otro, distintas sociedades, y desde luego la sociedad moderna, combinan esta multiplicidad de criterios, pero ni los agentes ni los estudiosos de la institución escolar son siempre capaces de hacerlo. Entre los primeros ya hemos dicho que los maestros, en la enseñanza primaria, son más *igualitarios* y los profesores, en la secundaria, más *meritocráticos*, pero incluso sería posible distinguir sectores más *solidarios*, por ejemplo entre los profesores de apoyo, de compensatoria, orientadores, etc. y otro más *elitista* (defensor de la excelencia), quizá entre ciertas especialidades de secundaria o en la escuela estrictamente privada (cada uno, pues, cuenta la fiesta según le va en ella). Pero lo importante aquí es que estos sectores y sus retóricas suelen tener sus intelectuales orgánicos: el magisterio y su igualitarismo lo encuentran más fácilmente en las Facultades de Educación, mientras que el profesorado de secundaria y su meritocratismos lo hallan entre los intelectuales vinculados a sus disciplinas, en particular filósofos, historiadores y lingüistas, proverbialmente más dados a pronunciarse sobre la educación, que es la principal salida profesional del colectivo, que biólogos, matemáticos, etc., que la tienen como una salida supuestamente secundaria. Por lo demás, la compensación de las injusticias de la naturaleza (las discapacidades) encontrará más y mejores apóstoles entre los psicólogos y la excelencia entre los economistas. Los sociólogos, que también tenemos nuestro corazoncito, tendemos globalmente a inclinarnos por igualdad y la solidaridad frente a las injusticias de la historia (las privaciones), ya que la profesión nos hace más sensibles a ello (se necesitarán tantos más sociólogos cuanto más omnipresente resulte la *cuestión social*), aunque ese corazoncito se divida a veces entre el igualitarismo del público más amplio (el magisterio) y el elitismo de la salida laboral más numerosa (la secundaria).

El problema es que el acento no puede ser el mismo hoy que ayer. Primero, porque el sistema escolar ha dado un salto de gigante en la distribución tanto de los recursos como de las oportunidades, lo cual significa que, sin que hayan desaparecido ni mucho menos los problemas en los ámbitos estrictos de la igualdad y la solidaridad, el centro de gravedad se desplaza inevitablemente hacia los de la equidad y la excelencia, que afectan ya a mucha más gente. Segundo, porque los ideales y las normas de justicia no pueden ser inmunes a la experiencia y la reflexión sobre ella, y los modelos sociales unilateralmente (y, por lo que ahora sabemos, tal vez sólo pretendidamente) igualitarios han cosechado sonoros fracasos históricos que nos obligan a buscar y tratar de articular concepciones más complejas y equilibradas de la justicia social y escolar.

## **De la jurisdicción nacional al escenario global**

El sistema escolar ha sido uno de los grandes mecanismos de la construcción nacional: la unificación de la lengua, la homogeneización de pesos y medidas, la reelaboración del pasado, la construcción de una identidad, la percepción del territorio común, la difusión de un proyecto de convivencia, la creación de mitos y ritos colectivos, la movilidad geográfica y ocupacional... nada de ello habría sido posible, a semejante escala (millones de personas en cada caso), sin su intervención y su instrumentalización. Regímenes progresistas y reaccionarios, democráticos y autocráticos, liberales y autoritarios, igualitarios y oligárquicos se han distinguido, y mucho, por el contenido y la forma de la escolarización, pero todos se han servido de la escuela para afianzar un régimen y, sobre todo, una identidad nacionales. Esto ha marcado profundamente no sólo a la escuela, sino nuestra percepción de ella. Los datos estadísticos, los relatos históricos, los análisis políticos, las contrastaciones con las esferas de la economía, la cultura, la familia... todas las aproximaciones a la escuela se han desarrollado, sistemáticamente, en el ámbito y desde el punto de vista nacional. Resulta congruente que así sea, tanto con el radio de cobertura de la información hasta hace poco más accesible (las fuentes nacionales) como con el radio de alcance de la acción política (la democracia o, en todo caso, la participación y la movilización políticas) y con la propia proyección de la institución. Y el empeño de los nacionalismos segregacionistas, o simplemente particularistas, en desmembrar algún Estado-nación en nombre de otra presunta nación necesitada de un nuevo Estado no desmiente esta lógica, sino que expone aún más claramente sus profundos anclajes institucionales: la escuela encaja bien la homogeneidad, no la heterogeneidad, y no hay tribu moderna sobre la tierra que renuncie de buen grado a servirse de ella. Para la sociología, particularmente para la sociología de la educación,

este nacionalismo escolar ha sido precisamente un elemento de refuerzo de lo que Anthony D. Smith (1979, p.191) ha llamado el *nacionalismo metodológico* común a todas las ciencias sociales.

La globalización supone una doble ruptura, a la vez de las fronteras externas y de la homogeneidad interna, que plantea un consecuente doble desafío a la escuela y a la reflexión sobre ella. Quizá la primera tarea de la sociología sería disipar cierta globalofobia (o globofobia) que hace estragos en el mundo de la enseñanza, en particular en sectores mal conservados de la izquierda. Desde luego, cada sociólogo, cada profesor y cada ciudadano puede tener la posición que su conciencia, su entendimiento o sus vísceras le dicten sobre el papel relativo del terruño, la nación o el planeta, pero hay dos manifiestas inconsistencias que el pensamiento y la ciencia en general, y la sociología en particular (y, *a fortiori*, la sociología de la educación), tienen el deber de exponer a la luz y contribuir a desmontar, porque sólo entonces será posible una discusión razonable. Si existe una institución global, desastrosamente global, un MacWorld antes de MacWorld, es precisamente la escuela. De Laponia al Sahel pasando por Berlín, de Londres a Tokio pasando por Estambul, de las megalópolis asiáticas a las aldeas de montaña andinas pasando por los suburbios residenciales centroeuropeos o norteamericanos, hay una institución que sólo se mira a sí misma, se inspira en la contemplación de su propio ombligo y se clona con asombrosa perfección en los medios más diversos: la institución escolar. De no ser por la desigualdad de recursos, las escuelas del altiplano boliviano o la sabana africana serían idénticas a las de Chelsea o Versalles, porque para el maestro o el profesor típico, y en especial para sus entidades colectivas, constituyen una referencia mucho más potente y atractiva sus colegas de cualquier otro lugar del mundo (o, para ser exactos, de cualquier otro lugar más rico) que el público o la comunidad en contacto con los cuales se desarrollan su trabajo<sup>2</sup>. Por otra parte, no deja de llamar la atención que la globalización de la producción industrial haya discurrido con relativa facilidad y escasa resistencia pero los demonios se desaten ante la perspectiva de abandonar el proteccionismo agrícola, que afecta al ultrasubvencionado campesinado europeo y norteamericano (en detrimento de sus *hermanos de clase* del mundo pobre) y, más aún, ante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de la OMC, que afectaría a los profesores, las profesiones llamadas *liberales* y otros bastiones de la *nueva pequeña burguesía*. Legitimarlo en nombre de la *soberanía alimentaria* o de la *excepción cultural* no altera un sencillo hecho: todos quieren comprar global y producir nacional, comprar privado y producir público, consumir en el mercado y trabajar en el Estado o a su sombra. El antiglobalismo de buena

---

<sup>2</sup> Este fenómeno ha sido analizado y destacado, hace ya mucho tiempo, por la corriente neoinstitucionalista en sociología de las organizaciones, en particular por Meyer y sus colegas de Stanford. Por ejemplo, F. Ramírez y J. Boli (1987).

parte del profesorado y de sus valedores intelectuales, entre los cuales una parte de la sociología de la educación, no pasa de ser una simbiosis funcional de intereses particularistas y retórica universalista, especialmente fácil para una corporación cuyo principal instrumento de trabajo es el habla.

La sociología, sea general, de la educación o cualquier otra, debe abandonar el nacionalismo metodológico, primero, porque así lo exige la creciente globalización económica, mediática, cultural, criminal, ecológica, etc., que permite explicar ya muy pocas cosas a partir de factores o de datos puramente nacionales; segundo, porque el acopio y el caudal de información y de conocimiento a una escala supranacional, desde la simple yuxtaposición de fuentes más o menos homologables hasta la producción sistemática de información agregada o representativa mediante instrumentos *ad hoc* (bases de datos continentales o mundiales, evaluaciones transnacionales, barómetros regionales, proyectos de investigación multinacionales, etc.), así lo permite; y, tercero, porque la progresiva creación de un espacio político global y diversos regionales, tanto propiamente institucional, sea interestatal, transestatal o supraestatal, como a través del desarrollo de una sociedad civil transnacional y global, da un nuevo alcance al viejo lema comtiano: *savoir pour prévoir et prévoir pour pouvoir*.

Hay dos tareas a las que la escuela se enfrenta en particular. Por un lado, la ventaja que llevan los diversos impulsos agregados o imprevistos de la globalización sobre la globalización política consciente (y democrática), clama por la creciente constitución de la humanidad toda como una comunidad política (a no confundir con un gobierno mundial), pero esto tiene a su vez, como condición, la construcción de una comunidad moral, es decir, de una colectividad formada por individuos que se consideran sujetos de derechos y de obligaciones recíprocos. Aquí puede y debe desempeñar un papel esencial la escuela, sustituyendo la perspectiva nacional por otra global; emulando el comentario de Jimmy Cannon sobre la victoria boxística de Joe Louis, que le llevó a declararlo “un orgullo para su raza —la raza humana”, la institución escolar debe abandonar cualquier patriotía grande o pequeña, vieja o nueva, para trabajar en favor de una única nación, la nación humana. Y, para hacerlo, necesita conocerla, y eso es cuestión, junto a otras disciplinas, de la sociología.

Pero, por otra parte, la escuela se encuentra ahora con que lo que ya parecía conseguido, la construcción de la ciudadanía y la convivencia nacionales, tan sólo necesitadas de renovarse suavemente de generación en generación, se plantea en términos nuevos y sobre bases inseguras. De un lado, la oleada inmigratoria obliga a formar ciudadanos no a partir de los hijos de familias ya más o menos formadas, sino de niños y adolescentes venidos de culturas que pueden ser muy distantes, tremendamente distintas y a veces incluso opuestas a lo que requieren las formas modernas de la convivencia multicultural y pluralista. De otro, lo que desde una historia estrechamente compartida podía parecer un acervo común, tolerable al

menos como tal si es que no necesario (por ejemplo, en el caso español, la presencia directa o indirecta de la religión católica en la educación), en la nueva situación se revela intolerable y dañino, obligando a redefinir las bases de la ciudadanía y de la formación para la misma, es decir, de la educación. La sociología debe ayudar a los educadores a comprender y manejar estos procesos, pero sólo podrá hacerlo si ella misma adopta un enfoque global. El inmigrante, por ejemplo, puede ser percibido como alguien que está de prestado desde una perspectiva nacional o que ejerce siquiera parcialmente sus derechos desde una perspectiva humana, como extranjero o como semejante, como ocupante de una posición social en desventaja o como protagonista de una trayectoria social ascendente —aunque de un tremendo coste personal. Parafraseando y adaptando a Campoamor, podríamos decir que todo es *según el grosor del cristal con que se mira*, según su curvatura, es decir, según su capacidad de sintetizar un escenario más amplio en la pequeña retina del educador o del sociólogo.

## **Del enfoque organizacional al paradigma reticular**

La profesión docente y la disciplina sociológica han alimentado una visión dicotómica de la educación: escuela / entorno, centros / administraciones, profesión / cliente, educador / educando, dentro / fuera, nosotros / ellos, sistema educativo / sociedad amplia... Secundariamente, el interior de la institución era objeto de otra dualización: centro / profesor, autonomía individual / órganos de dirección, el claustro al unísono / cada uno a su aire... El elemento común a ambas es la organización como referencia, si bien con la tendencia a verse erigida en fortaleza inexpugnable en la primera relación pero también a ser reducida a mera entelequia en la segunda. Es cierto que en el mundo educativo nunca han faltado los llamamientos a “abrirse al entorno”, “derribar las paredes del aula”, “dejar que entre la vida” y otros parecidos, mas es precisamente en ellos donde resulta más clara la ausencia de mediación alguna entre el centro (o, peor, por lo que tiene de proclama individualista por parte del profesional autárquico, el aula) y la comunidad o la sociedad indiferenciadas, un entorno difuso sin contornos precisos. El aislamiento del centro y el desdibujamiento de la comunidad son condiciones de la autarquía del profesor.

Sin embargo, los procesos de cambio reales demandan otra perspectiva de los profesionales y de los estudiosos de la educación. Por un lado se refuerza la importancia de la organización —del centro— tanto frente al individuo —el profesor— como frente la Administración —el “sistema” educativo—. Lo primero sucede porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es cada vez menos reductible a la relación con un profesor —nunca lo fue en secundaria, pero tampoco lo es ya

en primaria—, dada la creciente caterva de especialistas, apoyos, monitores, etc., que intervienen del lado docente con la consiguiente discontinuidad entre tiempos, entre espacios y entre actividades: la organización gana relieve —o debería ganarlo, si no se quiere asistir alegremente a la disolución de la educación en el caos, por muy simpático que sea el caos— al tiempo que el individuo aislado, en términos relativos, lo pierde —en contrapartida, también lo gana en cuanto que participante en la organización, que no es un *deus ex machina* sino un conjunto articulado de relaciones entre los participantes—. Lo segundo acontece porque, en medio de la creciente diversidad de comunidades, públicos y cohortes escolares —por no hablar ya de su casuística individual, en parte por fin reconocida y por ello y sin ello reforzada—, resulta imposible pensar en fórmulas acabadas de validez general, no importa que vengan del dictado de la autoridad, el dictamen del experto o el dictum del líder reformador. Aun dentro de unas coordenadas generales y unos fines comunes marcados por la sociedad, es decir, por sus representantes generales legítimos, un buen proyecto educativo ha de diseñarse y ultimarse sobre el terreno, porque sólo ahí existen los datos detallados, los elementos de juicio suficientes y los mecanismos de retroalimentación adecuados para hacerlo. Se refuerza, pues, el perfil del centro, que ha de tener capacidad decisoria, frente al de las administraciones, que deben moverse hacia políticas facilitadoras y dinamizadoras de la autonomía de los centros, así como de control de los resultados y realimentación de los procesos. Aunque la Sociología de las Organizaciones es ya una especialidad largamente establecida, lo cierto es que ha habido poca colaboración o hibridación entre ella y la Sociología de la Educación, pues ésta se ha movido casi siempre en los niveles *macro* del sistema en su conjunto, o de su relación como subsistema con otros grandes subsistemas sociales, saltando algunas veces al nivel *micro* del aula pero, por lo general, pasando por encima del nivel *meso* de la organización (lo que no deja de ser chocante cuando, curiosamente, los desarrollos sociológicos más interesantes en el análisis de las organizaciones proceden, en concreto el neoinstitucionalismo, de la investigación sobre los centros de enseñanza; pero quizá esta paradoja refleje cierto maridaje inconsciente entre la sociología y el profesorado, parte de cuyos intereses corporativos pasan precisamente por la negación de la organización —*del Rey abajo, ninguno*).

Al mismo tiempo, sin embargo, las fronteras entre el centro y la comunidad se desdibujan como parte del proceso de acceso a la sociedad de la información y del conocimiento. Ya no hay una escuela educadora, que da conocimiento, y una comunidad educada, o educanda, que recibe (los alumnos) o mira (los adultos). Lo que hay, junto a la escuela, es una multiplicidad creciente, por no decir un sinfín, de otras instituciones, asociaciones, empresas y grupos cuya actividad es o está enfocada hacia la educación, más aquellos cuya actividad está prioritariamente enfocada a cualquier otro objetivo pero que dedican una parte de sus recursos a la educación, al menos

en su sentido no restrictivamente académico. Piénsese, por ejemplo, en el sector en auge de la educación no formal e informal (academias, conservatorios, asociaciones deportivas...); en la amplia y creciente oferta de educación y capacitación vinculada a las políticas de empleo y la concertación industrial; en las empresas relacionadas con la educación, la información y la comunicación para las que el sistema escolar es un mercado natural (editores, fabricantes y proveedores informáticos, periódicos...); en los otros grandes servicios del Estado Social, con objetivos y actividades llamados a encontrarse con los del sistema educativo (sanidad, servicios sociales); en las instituciones y asociaciones que desarrollan amplias campañas de divulgación y formación en las escuelas y fuera de ellas (bomberos, policías municipales, Instituto(s) de la Mujer, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción...); en los pequeños grupos y asociaciones locales o de barrio con objetivos ambientales, solidarios, antibelicistas... más que dispuestos a colaborar con y en los centros de enseñanza a demanda; en las comunidades virtuales, redes telemáticas, portales temáticos, foros de discusión, listas de distribución, etc. que permiten cooperar a centros, equipos y profesores con actividades e intereses comunes o conexos.

Desde la perspectiva del alumno, en una óptica complementaria, resulta claro que educación, formación y aprendizaje no se reducen al centro, ni como espacio ni menos aún como institución, sino que a lo largo del día, la semana, el año... se despliegan, además, bajo o con una maraña mucho más amplia de otros centros, empresas, instituciones, particulares, asociaciones... (ENGUIA, 2002). El hilo entre esa serie de nodos puede salir sólo del alumno (de su familia y de su abnegada madre-chofer), tal vez, pero también es posible que sea activado, en todo o en parte, desde la vocación omniabarcante o la *orientación al cliente* del centro privado o a través del proyecto educativo de un centro público. En todo caso, la perspectiva para analizarlo no puede limitarse ya a la organización, sino que debe acudir a la idea de *red*, tanto en su formato más pasivo, enfocado al registro de las relaciones entre los sujetos (los flujos, intercambios y elementos de contacto entre las organizaciones concernidas), como en el más estratégico orientado al estudio de las políticas cooperativas adoptadas por los centros de enseñanza, desde el que puede decirse que la escuela no es ya otra que la ya red misma, más que la organización delimitada del centro. Un corolario de esto es la pertinencia de la idea de red no sólo como mediación hacia fuera entre el centro y la comunidad, sino también, hacia dentro (y hacia fuera) entre el centro y el profesor, ya que las actividades cooperativas de éste dependen menos de su organización escolar singular y más de espacios, foros, tramas, encuentros entre profesores de distintos centros, entre profesionales de distintos subsistemas y entre los profesionales y el público. Huelga añadir que esta perspectiva necesita y se beneficia, además, de los instrumentos técnicos desarrollados por el Análisis de Redes Sociales (ARS).

Y hay todavía otro sentido, aquí pertinente, en el que la organización se ve desplazada por la red. La socialización del alumno para la vida adulta, en particular para el trabajo, no puede ser ajena a la crisis de la empresa jerárquica tradicional y el desarrollo de redes de cooperación más flexibles entre y dentro de las empresas (aun sin idealizar en modo alguno este *nuevo espíritu del capitalismo*). La escuela hoy tradicional está en gran parte marcada por su vieja función de socializar la mano de obra para el trabajo asalariado, fragmentado, subordinado, rutinario... pero en un momento en que éste viene sufriendo espectaculares transformaciones, aunque de desigual calado para distintos grupos sociales y ocupacionales. Es difícil augurar por dónde evolucionarán la empresa y el trabajo, y mucho más determinar cómo debería responder a todo ello la escuela, pero creo que hay poco riesgo de error en afirmar que habrá de reconsiderarse seriamente a sí misma, así como que sus observadores y analistas, comenzando por los sociólogos, deberán abandonar los viejos clisés heredados de la época heroica del industrialismo.

## Del referente empresarial al campo profesional

La escuela no es una empresa. Así reza —nunca mejor dicho— el título de un libro de Christian Laval, quien no por casualidad reúne la doble condición de profesor de enseñanza secundaria e investigador en un centro de estudios sindicales, además de sociólogo; obra de escaso interés que yo calificaría de adaptación al mundo de la educación del libro de oraciones y mantras de *Le Monde Diplomatique*. Pero lo que me interesa no es este nuevo *catecismo* (pretendidamente) *rojo* para funcionarios del Ministerio de la Educación Nacional, sino cómo cuando se trata de discutir las pretensiones de otros actores sociales (las administraciones, las familias, las empresas, los organismos internacionales) sobre la política o el sistema educativo, *la escuela no es una empresa*, o incluso es todo lo contrario a ella, pero cuando lo que está sobre la mesa son, al contrario, las pretensiones del profesorado, entonces *la escuela sí es una empresa, los profesores son los trabajadores* y sus reivindicaciones son poco menos que la *causa proletaria* y, a la vez, universal. La mitad de esta visión empresarial consiste en que, siendo los profesores unos trabajadores (¡y del conocimiento, además!), puede darse por supuesto que sus empleadores quieren explotarlos y los explotan, lo que convertiría en más que justas sus reivindicaciones formales (salariales, horarias...) y sus resistencias informales (absentismo, rutinización...). En el límite, emulando la vieja idea del joven Marx según la cual los intereses particulares del proletariado eran los intereses generales de la humanidad, o tal vez la de Charles Wilson al afirmar que lo que era bueno para la General Motors era bueno para America, se supone que todo lo que beneficie al profesorado (o que lo

*dignifique*, como suele decirse con pudor) es bueno para la educación y, con mayor motivo, para la sociedad. Es sobre este supuesto implícito que se levantan las tan escasamente fundadas como ampliamente aplaudidas teorías sobre la *proletarización*, la *taylorización* o la *intensificación* del trabajo docente.

Y el proletariado docente no sólo merece todo, sino que además no es responsable de nada. El grueso de la retórica corporativa y del discurso sociológico sobre las políticas y los sistemas educativos opera como si los profesionales de la educación pasaran por la institución como decía el catecismo de Pío X que lo hizo el *espíritu santo* por el himen de María, *como un rayo de luz atraviesa un cristal: sin romperlo ni mancharlo*. Detrás de esto no está sino la idea de la escuela como empresa, o más exactamente como fábrica, en la que una asimetría total entre empleador y empleados haría a aquél automática y totalmente responsable de los procesos y los resultados de la producción y a éstos entera y eternamente inocentes. La escuela, pues, es una empresa, o por lo menos resulta funcional actuar como si lo fuera. Ahí ha de estar la explicación del enorme peso de los sindicatos en la educación, y en particular en la educación pública, en los países mediterráneos, donde a duras penas sobreviven en la empresa privada, y sin duda también, aunque en otras coordenadas, en los latinoamericanos. La combinación de la retórica *obrera*, *anticapitalista*, con la condición ocupacional profesional, o incluso funcionarial, además de reconciliar consigo mismo al revofuncionario, puede llegar a obrar maravillas.

Entre ellas, por ejemplo, justificar que las escuelas se encuentren entre las raras organizaciones que no necesitan, o apenas, una dirección, ni ser sometidas a control externo alguno, tal como defiende la idea de la *dirección participativa* y aceptan implícitamente tantas investigaciones sobre la burocratización de los centros o el *vaciamiento* o *desposeimiento* de los claustros (¿se imagina alguien a los diplomáticos eligiendo los embajadores, a los militares eligiendo los jefes de cuartel, etc., incluso a los envidiados médicos eligiendo al director del hospital, como en España y Portugal eligen los docentes a los directores?), o las frecuentes críticas contra los conceptos mismos de autonomía, proyecto, responsabilidad, reestructuración, devolución (*devolution*), capacitación (*empowerment*), evaluación institucional, etc. como presuntas manifestaciones de un maligno *neotaylorismo* o *neofordismo*. Bien es cierto que este rechazo generalizado tiene su epicentro teórico más bien en otras áreas, como Teoría de la Educación y Didáctica y Organización Escolar, así como que no es lo único que, por fortuna, se encuentra en ellas, pero no lo es menos que ha contaminado sensiblemente a la Sociología.

Pero la escuela, efectivamente, no es una empresa sino una institución. La diferencia entre una y otra no reside en ser privada o pública, como a veces se cree o se quiere creer, sino en otros varios aspectos, de los que destacaremos sólo dos. El

primero consiste en que las empresas procesan bienes y servicios, mientras que las instituciones procesan personas o, al menos, aspectos sustanciales de su conducta, que se proponen controlar, encauzar o modificar. Esto significa que, puesto que el objeto de su trabajo es también sujeto, el *operario* debe ser dotado de algún tipo de autoridad sobre el objeto de sus *operaciones*. El segundo, derivado en parte del primero pero más en general de la mera incertidumbre sobre el proceso y sobre sus resultados, que impiden la normalización de aquél y dificultan la evaluación de éstos, consiste en que dicho operario debe ser un *profesional*, es decir, un trabajador con cierta cualificación y con un elevado grado de autonomía en la determinación de los fines —al menos de los fines operativos— y los procesos de su trabajo. De esta peculiaridad emanan toda otra serie de características de las profesiones, tales como su relativo autogobierno, su capacidad de autorreclutamiento, su organización separada del resto de los trabajadores, su legitimación mediante una retórica de servicio al público, etc. Lo fundamental, a lo que aquí nos ocupa, es que, mientras que una fábrica es esencialmente lo que el empresario hace de ella —con constricciones impuestas por la ley, por la competencia, por los trabajadores...—, una institución es lo que hacen de ella los profesionales —con restricciones determinadas por la ley, por las políticas públicas y por el público—.

En otras palabras, para no ser una mera legitimación de pretensiones corporativas la sociología de las instituciones debe ser también una Sociología de las Profesiones, y, la Sociología de la Educación, una sociología del profesorado, y supongo que resulta ocioso aclarar que no me refiero a una colección de encuestas sobre sus opiniones sino a un análisis en profundidad, despegado y libre de preconcepciones, de su posición, sus intereses y sus estrategias grupales. En definitiva, se trata de comprender que la escuela, efectivamente, no es una empresa, con la sola diferencia de contar con un proletariado más ilustrado y desinteresado, sino un *campo social* Bourdieu (1979, 1984), en el sentido que da al término, dotado de unas relaciones de poder, una estructura de dominación, una distribución de los recursos y unas reglas de lucha por los mismos, todas las cuales le son específicas y no resultan reducibles a la lógica del conflicto entre el capital y el trabajo.

**SOME THINGS THAT MUST BE CHANGED IN SOCIOLOGY, IF THEY  
HAVE NOT ALREADY BEEN DONE**

**ABSTRACT:** *The article suggests the revision of some implicit assumptions that have been governing the sociology of education during the last decades and that can constitute ballast for its ability of explaining and interpreting the present world, but also an obstacle for its future progress. It discusses, in particular, the idea that a*

*social stratification based on school excellence may result in a fairer way than the previous ones; we question the validation of a simplified idea of social or educational equality in favor of a more complete and multifaceted view of social justice, as well as inside and outside school; we propose the overcoming of the methodological nationalism that characterizes both social sciences in general and the studies on education in particular, by replacing it for a global perspective; we suggest the substitution of the organizational (and, more importantly, the individual) paradigm that prevails in the analysis of school by a reticular paradigm, more appropriate with the characteristics and the evolutionary processes of the late modernity; we propose, at last, that the criticism of educational politics renounces its obsession with the question whether school is treated, or not, as an enterprise, and its unconditional identification of teachers as workers, by understanding that they are not part of such group, but they are professionals, members of a profession which situation, as the one of other professions, is largely permeated with privileges, no matter which rhetorical formula they employ in order to defend themselves.*

**KEYWORDS:** *Sociology. Meritocracy. Society of knowledge. Globalization. Organization. Networks. Profession.*

## Referências

BOUDON, R. **L'inégalité des chances**. Paris: Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P. **La distinction**. París: Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. París: Minuit, 1984.

ENGUITA, M. F. Educación, economía y sociedad en España. In: GARCÍA DELGADO, J. L.; SOLBES, P.; ENGUITA, M. F. **La educación que queremos**: educación, formación y empleo. Madrid: Fundación Santillana, 2004. p.29-79.

\_\_\_\_\_. Igualdad, equidad y solidaridad. In: ALANÍS FALANTES, L. (Coord.). **Debate sobre la ESO**: luces y sombras de una etapa educativa. Madrid: Akal/UNIA, 2003. p.17-34.

\_\_\_\_\_. Yo, nosotros, todos: autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n.317, p.88-92, Oct. 2002.

\_\_\_\_\_. Los desiguales resultados de las políticas igualitarias. In: ENGUITA, M. F. (Coord.). **Sociología de las instituciones de educación secundaria**. Barcelona: Horsori, 1997. p.107-22.

HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. **The bell curve**: intelligence and class structure in american life. New York: The Free Press, 1994.

MARX, K. **El capital**. Madrid: EDAF, 1975. Libro I.

MERTON, R. K. The Thomas theorem and the Matthew effect. **Social Forces**, Chapel Hill, v.74, n.2, p.370-424. 1995.

\_\_\_\_\_. The Matthew effect in science II: cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. **ISIS**, Chicago, v.79, n.4, p.606-623, Dec. 1988.

\_\_\_\_\_. The Matthew effect in science. **Science**, Washington, v.159, n.3810, p.56-63, 1968.

RAMÍRES, F.; BOLI, J. The political construction of mass education: european origins and worldwide institutionalization. **Sociology of Education**, Albany, v.60, n.1, p.2-17, 1987.

REICH, R. **El trabajo de las naciones**. Madrid: Vergara, 1993.

SMITH, A. D. **Nationalism in the twentieth century**. Oxford: Martin Robertson, 1979.

THUROW, L.C. Education and economic equality. **Public Interest**, New York, n.28, p.66-81, 1972.

TODD, E. **Après l'empire**: essai sur la décomposition du système américaine. Paris: Gallimard, 2002.

YOUNG, M. **The rise of meritocracy**. Londres: Thames and Hudson, 1958.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em outubro de 2009