

e studios

Revista de Pensamiento Libertario

#3

Año 2011 • Periodicidad anual • Edita: Universidad de Pensilvania y Estudios, S.E. de C.C. (DCC) S.R.L.

www.uep-uruguay.com

ISSN 2246-3913



INFANCIA Y CONTROL SOCIAL: DESMONTANDO MITOS SOBRE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Childhood and social control: removing myths about the school institution.

Infaneco kaj socia kontrolo: demuntante mitojn pri la lerneja institucio.

Mario Andrés Candelas (*Pedagogo*).

Enviado: 30/08/2013. Aceptado: 20/09/2013.

Resumen: Este artículo se centra en la infancia y el control social que se ejerce sobre ella, establecido debido a la condición de futuro de la primera. Como institución destinada a la infancia, se analiza aquí el papel que juega la escuela al respecto. Este análisis se realiza en torno al estudio de algunos mitos nacidos alrededor de la misma, relacionados con: (1) la población objetivo, los niños y las niñas como futuro social a proteger, encubriendo intenciones de control relacionadas con la reproducción social; (2) sus orígenes, ya que se le atribuye una tradición milenaria inexistente; (3) los problemas de significación entre educación y escuela; (4) su supuesta defensa de los intereses comunes, basándose en una neutralidad ideológica que resulta imposible en educación; y (5) su finalidad orientada a la desaparición de las desigualdades, cuando en realidad, en los últimos tiempos, estas desigualdades no han hecho más que aumentar.

Palabras Clave: Infancia, Escuela, Educación obligatoria, Control social, Desigualdad, Fracaso escolar.

Abstract: *This article focuses on childhood and the social control exercised over it, due to the understanding of the former as "the future". In this regard, the role of the school as quintessential childhood institution is discussed here. This analysis is performed on the study of some myths born around the school, related to: (1) the target population, boys and girls as social future to protect, concealing intentions related to the control of social reproduction, (2) their origins, as they are attached to an ancient nonexistent tradition,*

(3) problems of significance between school and education and, (4) the alleged defense of common interests based on ideological neutrality which is impossible in education, and (5) its supposed aim oriented towards the disappearance of inequalities, when in fact in recent times, these inequalities have not only not disappeared but even increased.

Key words: *Children, School, compulsory education, social control, Inequality, School Failure.*

Resumo: *Tiu artikolo centriĝas al infaneco kaj la socia kontrolo kiun oni faras sur ĝi, starigita pro la pores-tonteca kondiĉo de infaneco. Kiel institucio dediĉita al infaneco antonomazie, oni analizas ĉi tie la rolon ludatan de la lernejo tiurilate. Tiu analizo fariĝas ĉirkaŭ la lernejo, rilate al: (1) la celita populacio, nome geinfanoj kiel socia futuro protektenda, kaŝinte kontrolajn intencojn rilatajn al la socia reproduktado; (2) ties originoj, ĉar oni atribuas al ĝi jarmilan tradicion neekzistanta; (3) la problemoj de signifo inter edukado kaj lernejo; (4) ties supozita defendo de la komunaj interesoj, baze sur ideologia neutraleco kiu iĝas neebla en edukado; kaj (5) ties celo orientita al la malapero de la malegalecoj, dum reale lastatempe, tiuj malegalecoj nur pligrandiĝis.*

Ŝlosilaj vortoj: *Infaneco, lernejo, deviga edukado, socia kontrolo, malegaleco, lerneja malsukceso.*

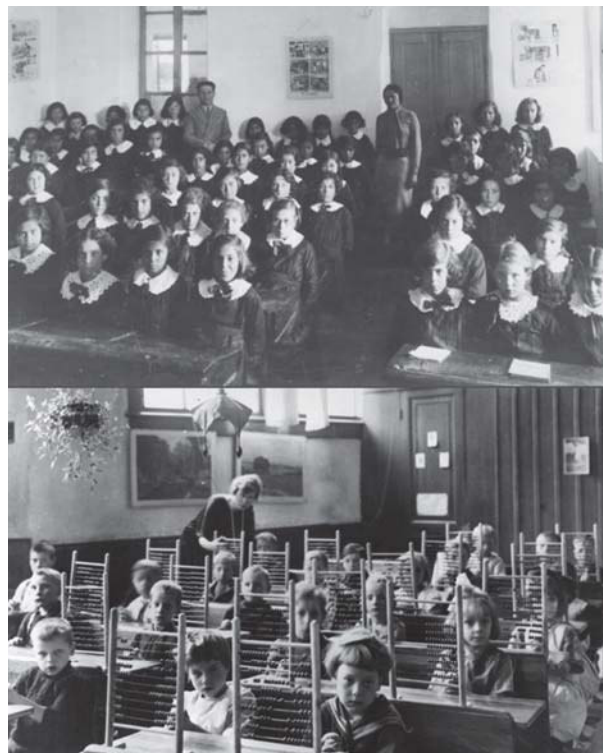
“El niño moldeado, condicionado, disciplinado, reprimido, el niño sin libertad, cuyo nombre es legión, vive en todos los rincones del mundo. Vive en nuestra población exactamente al otro lado de la calle. Se sienta aburrido en un pupitre en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aún en una oficina, o en un banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer a la autoridad, temeroso de la crítica, y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y transmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos”
(Neil, 2002, 89).

INTRODUCCIÓN

La institución escolar ocupa hoy en día un lugar “imprescindible” en nuestra sociedad, tanto es así que resulta una locura proponer su desaparición o pensar, tan siquiera, que hubo un tiempo en que no existían este tipo de instituciones. Cuando decimos institución escolar o escuela nos estamos refiriendo al sistema escolar, con su legislación, orden disciplinario, currículum oficial, jerarquía, espacios cerrados, etc. Lo que se pretende desentrañar aquí de forma generalizada es el conjunto del sistema escolar en general. Somos conocedores de la existencia de multitud de experiencias educativas que nada tienen que ver con lo que aquí vamos a describir, en ellas no fija su mirada este artículo. La escolarización se ha extendido a paso firme bajo promesas de avance social, educación para todos y todas e igualdad de oportunidades, presentándose como la única vía para lograr la desaparición de las desigualdades sociales y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Pues bien, estos discursos que comenzaron a extenderse y a repetirse como mantras desde la Ilustración, deberían haber cristalizado a lo largo del siglo XX, época durante la cual la escolarización no paró de extenderse, alcanzando en la actualidad a prácticamente a todos los niños y niñas de la parte del mundo conocida como desarrollada. Como ejemplo de esto, diremos que en el curso 2011-2012, en el estado español, estaban escolarizadas más del 97% de las personas de entre tres y quince años, es decir, prácticamente la totalidad de la población.

El dato ha sido elaborado a partir del padrón elaborado por el INE (1 de enero de 2012), en el que se recoge que



Lám. 1.- Modelos educativos, imposición de la cultura dominante.

hay 6.074.170 personas de entre tres y quince años. Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece, a través de sus estadísticas para las enseñanzas no universitarias, el dato de que en el curso 2011-2012 había un total de 5.889.990 de alumnos matriculados de entre esas edades (incluyendo educación especial). Ambas fuentes de datos se pueden consultar online.

Esto podría parecer una redundancia, ya que siendo la educación obligatoria se supondría que todas las personas afectadas por dicha obligación deberían cumplir con ella. Pues bien, no ha sido así hasta hace relativamente poco tiempo, ya que a pesar de los más de ciento cincuenta años de historia de la enseñanza obligatoria las estadísticas muestran que en 1908 la tasa de escolarización era del 59%, del 50% en 1941 y en 1976 se situaba cercana al 70% (Ruiz de Azúa, 2000, 166-167). La obligatoriedad de la escolarización fue decretada en el estado a partir de 1857, para los niños y niñas de entre seis y nueve años. Después, en 1909, se prolongó hasta los doce años; en 1964 hasta los catorce y, por último, en 1990, hasta los dieciséis. Por lo tanto, se podría decir que el ideal de la escolarización obligatoria, concretado en su universalización, ha llegado a su culmen en nuestro actual contexto político y social.

Ahora bien, si la escolarización generalizada se ha consumado, ¿qué ha sucedido con las promesas que a partir de ella se generaron? Evidentemente, estas viejas promesas quedaron olvidadas en el camino. Este hecho se debe a que los objetivos reales de la institución escolar se encontraban muy alejados de estas falsas promesas, así como sus prácticas estaban basadas en una simplificación a través de la cual se considera que los niños y las niñas no saben nada, ya que es el profesorado o el libro de texto el que todo lo sabe y una puesta en práctica centrada en el examen, donde los niños y las niñas son los únicos responsables de su propio destino individual (Torres, 1999, 14).

En este artículo ahondaremos en algunas de las cuestiones anteriores para descubrir los fines reales con los que nació la institución escolar y su evolución en el tiempo, a través del análisis de algunos de los mitos en los que se ha basado la universalización de esta institución.

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: SUJETOS PELIGROSOS

En primer lugar, nos gustaría detenernos en la infancia, ya que es el colectivo social al que está dirigida la escuela y es su “objeto” a controlar. Nos gustaría dejar claro que consideramos la infancia como el espacio social habitado por los niños y las niñas, una construcción abstracta que depende del contexto cultural e histórico (Gaitán, 2006). Con esto queremos decir que la infancia, tal y como la consideramos hoy, no ha existido siempre, sino que es el resultado de una construcción social, propia de nuestro tiempo y de nuestra cultura. En definitiva, lo que queremos dejar claro desde un comienzo es que existen muchas y muy diferentes infancias. No es lo mismo ser un niño en Madrid que en Bagdad, o una niña hoy que hace dos mil años. La infancia no es una categoría homogénea y estable en el tiempo, como se han encargado de demostrar los historiadores que se han centrado en ella, entre los que destacan tanto por la calidad de sus trabajos como por su influencia posterior Philippe Ariès (1987) y Lloyd DeMause (1982).

A pesar de estas diferentes construcciones sociales, de la falta de homogeneidad y de la necesidad de huir de generalizaciones reconociendo la gran diversidad existente dentro de la infancia, debemos reconocer que todas las infancias presentan algo en común: siempre han sido definidas por las personas adultas, sin que su propia voz

o sus propias elaboraciones hayan sido tenidas en cuenta, ya que ambas cosas se consideran irrelevantes. Esto es una manifestación más de que la relación entre personas adultas y niños y niñas está marcada por el poder que ejercen las mayores frente a las pequeñas, que se pone de manifiesto en el profundo control social sobre todas las facetas de la vida infantil por parte de aquellas personas que detentan el poder, esto es, las personas adultas.

Este control se ejerce desde una justificación de protección (Gómez Espino y Martínez García, 2006), pero es evidente que en el fondo se busca controlar el cuestionamiento del poder adulto que se suele realizar desde la rebeldía infantil y juvenil (Casas, 2006, 30) y, lo más importante, a través de este control se pretende garantizar la perpetuación del statu quo, ya que la sociedad futura estará en las manos de los niños y las niñas de hoy. Esta última justificación tiene un gran peso, ya que los niños y las niñas, más que considerados como sujetos de hoy, con derechos, características y habilidades propias (Gaitán, 2006, 28), son vistos y vistas por las personas adultas únicamente como futuro, como un “aún-no”, siendo caracterizados en la mayoría de las ocasiones por lo que no pueden hacer.

Esta peculiar relación de poder no debe verse exclusivamente como una jerarquía basada en la edad, sino integrada dentro de una lógica más amplia, que tenga en cuenta las relaciones de poder entre otras categorías sociales como son el género, la clase o los orígenes culturales, ya que, como señala Giroux (2003, 21), dependiendo de estas categorías más amplias, las respuestas de control que se ofrecen a los niños y a las niñas son diferentes. Es decir, no se ejerce el control de la misma forma sobre una niña pobre de una minoría cultural que sobre un niño rico; los mecanismos que se activan en cada caso son diferentes. A modo de resumen acerca de las representaciones sociales que realizan las personas adultas sobre los niños y las niñas no nos resistimos a añadir la siguiente apreciación de Rochefort:

“Los niños, vistos a la cegadora luz de la autoridad, son humanos inacabados, tanto física como mentalmente. Torpes, distraídos, atontados, frágiles, dispersos, cambiantes, nada serios, sólo piensan en jugar, incapaces de arreglárselas solos; por tanto necesitan protección y amos [...]. Son tiernos, adorables, encantadores, hasta el momento en el

que intentan escapar al control; entonces se vuelven imposibles. Dado que todavía no piensan, no se les pregunta su opinión, se les escucha a veces para quedar bien con ellos, pero no se les tiene en cuenta. No se les debe tomar en serio, porque no lo son". (2004, 55)

Rocheffort recoge de forma precisa cómo son vistos los niños y las niñas en nuestra sociedad adultocéntrica. Bajo esta visión, los niños y las niñas deben ser completados, como "libros en blanco" que son, con la cultura y los valores que la clase dominante estime oportunos, para que cuando crezcan y se conviertan en ciudadanos, ya sí con plenos derechos, puedan garantizar el mantenimiento del orden social establecido.

Ahora bien, parece que para los estados no es suficiente confiar en las personas adultas para que controlen a los niños y a las niñas que las rodean, ya que algunas de estas personas no mantienen la "moralidad debida" y o no quieren o no pueden ejercer ese poder de una manera efectiva sobre los niños y las niñas, tal y como al poder le gustaría. De esta forma los estados se ven "obligados" a intervenir para controlar "debidamente" la evolución de los niños y las niñas, para que puedan cumplir el futuro papel que les corresponde según su género, clase, etc.

Esta necesidad de intervención estatal no surge por casualidad, está muy ligada a la aparición de la clase obrera urbana y a sus actividades de organización autónoma, muy diferentes a las dictadas por el poder (Rendueles, 2000, 128), que suponían todo un enfrentamiento al monopolio estatal.

Ante este preocupante cuestionamiento, los estados comienzan a ejercer su poder sobre las familias a través del entramado social para que éstas cumplan su imprescindible papel en la reproducción social. El surgimiento y avance de toda esta red que es descrito brillantemente por Donzelot (2008) supone la aparición de lo que él denomina *la policía de las familias*. Este engranaje socio-punitivo pone gran énfasis en el control de la infancia, tal y como recoge, para el caso concreto del estado español, Martínez Reguera (2007).

En este contexto de control social, justificado desde el avance social y la rectitud moral, debemos enmarcar la

institución escolar, así como otras destinadas a la infancia, como los servicios de protección o los tribunales de menores, que tradicionalmente han puesto su foco en los hijos e hijas de las clases trabajadoras, de las personas migrantes, etc., en definitiva, en los niños y las niñas que no siguen ni adoptan las formas de vida que el poder considera adecuadas y que son vistos por los estados como una amenaza que debe ser controlada.

La institución escolar quizá sea el más efectivo de entre estos elementos, ya que ha logrado que toda la población pase por ella y a su vez, gozar de una gran aceptación social.

EL MITO DE LA ATEMPORALIDAD DE LA ESCUELA

El primero de los mitos a los que nos enfrentamos es el que considera la escuela como una institución universal y eterna. Esto no es una casualidad, ya que a través de estas justificaciones que se remontan a la Grecia clásica o al Imperio romano, se pretende esconder sus verdaderos orígenes (Varela y Álvarez-Uría, 1991, 13). La escolarización, de la forma que hoy la conocemos, es un fenómeno relativamente reciente que podemos situar entre finales del siglo XIX y principios del XX. Nos detendremos por un momento a descubrir los orígenes históricos de esta institución.

La infancia empieza a generar un interés especial en los adultos a partir de la Ilustración, momento en el que se comienza a valorizar, viendo en una parte de ella, la que formaba parte de la burguesía, al ciudadano futuro (Trisciuzzi y Franco, 1993, 9). En esta nueva representación, los liberales ilustrados ven la necesidad de educar a estos futuros ciudadanos para que ejerzan esa categoría de una forma apropiada. En este primer momento, la educación es sólo recomendable para los niños burgueses, ya que tanto las niñas como los pobres, no estaban fisiológicamente preparados para ello. Tal y como escribiera Rousseau en su famoso *Emilio*: "El pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra" (2008, 54).

Las propuestas de escolarización obligatoria generalizada vendrían un poco más tarde, durante la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del siglo XX. La escuela surge como herramienta para instruir a los niños y las niñas obreras en los intereses de la burguesía, inten-

tando alejarlos de las influencias de su clase social y de las peligrosas propuestas educativas autónomas que se enmarcaban dentro de ella. Este proceso histórico de creación escolar ha sido investigado por Varela y Álvarez-Uría (1991) y no nos detendremos mucho en él, aunque resulta realmente interesante. De forma resumida, y siguiendo a los anteriores autores, diremos que la escuela se origina con el fin de “moralizar” y hacer obedientes a los hijos e hijas de la clase obrera. Esto se realiza pretendiendo generalizar el encierro de la infancia en instituciones que predicaban los valores del capitalismo y del estado, fijándose en el modelo instaurado por la Iglesia con anterioridad, y que monopoliza la educación dentro de esas paredes, a través de metodologías que conllevan el sometimiento a una autoridad incuestionable, que les predispone para su futuro.

La escuela forma parte de un entramado social y punitivo más amplio destinado a detener los conflictos de clase que iba generando el capitalismo; de esta forma, el nacimiento de la escolaridad obligatoria debe contextualizarse junto con el desarrollo del trabajo asalariado y también de la prisión (Cuesta, 2009, 17). Se deduce, por lo tanto, que la escolarización obligatoria controlada por el estado debe enmarcarse en un proyecto político-económico más amplio: el capitalismo.

Este control de las escuelas por parte del estado fue cuestionado por algunos intelectuales y por diversas fuerzas políticas, entre ellas los anarquistas, que desde el principio entendieron cuáles eran los fines reales de este monopolio. En el prólogo que escribió Anselmo Lorenzo a la edición original de *La escuela moderna*, se puede leer: “Esa entidad [el estado] que concreta en leyes, y que quiere eternizarlas como expresión de la verdad y de la justicia, los errores de cada época y los intereses de las castas o de las clases superiores, y que, por consecuencia, amasa los cerebros en la uniformidad de una creencia y en la inicua aceptación de un despojo; es decir, en la fe y la obediencia” (2009, 59). Pero no sólo fueron los anarquistas los que criticaron este monopolio, ya que por ejemplo Marx, en su *Crítica al programa de Gotha* escribía: “Eso de *educación popular a cargo del Estado* es absolutamente inadmisibile [...] Lo que hay que hacer es más bien substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia. [...], por el contrario, es el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa” (1977, 20). Fruto de



Lám. 2.- La educación reglada no libera al individuo.

esta desconfianza en el estado y en los estrechos límites que éste imponía, se desarrollaron en España iniciativas de diversas tendencias que buscaban independencia para desarrollar otro tipo de iniciativas educativas, como por ejemplo la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia.

Teniendo claro dónde están los orígenes de la escolarización masiva, estamos en condiciones de abordar algunas de las cuestiones más relevantes usadas en la actualidad para ejercer un control social efectivo sobre la población.

EL MITO DE LA ESCOLARIZACIÓN COMO ÚNICO CAMINO PARA LA EDUCACIÓN

La escuela se revela como la única fuente válida de educación, cuando en realidad podríamos decir que es un lugar donde se busca todo menos eso precisamente. Por supuesto que esto está sujeto a controversias, ya que depende del significado que otorguemos a palabras como enseñanza o educación. Palabras que como señaló Illich (2006, 214), han llegado “a ser tan flexibles que pierden cualquier significación precisa y se usan para cualquier cosa”, haciéndose necesario aclarar que educación y escolarización no son la misma cosa. La educación es un proceso mediante el cual se posibilita la transformación personal, encaminado hacia la construcción de un mundo mejor (Martín Luengo, 2006, 12), y en esto la institución escolar, como herramienta del poder que es, no está interesada. En realidad lo que hace la máquina escolar es pervertir el concepto de educación, utilizándola como herramienta a servicio del poder, ya que como señala Michéa (2002, 21) dentro del *capitalismo total* en



Lám. 3.- El tamaño no importa, todo ordenado cuanto antes mejor.

el que vivimos, todos los movimientos de los gobiernos no sólo están dirigidos a aumentar sus propios beneficios económicos, sino a favorecer las condiciones políticas para que el dominio capitalista perdure, y con este fin está orientada la educación dentro de la escuela.

Como señala Illich (2006, 217), la mayoría de las personas consideran que aprenden las cuestiones más importantes fuera de la escuela, y en ocasiones a pesar de ella, pero no es menos cierto que en la escuela “aprendemos” cuestiones de gran relevancia para el sistema capitalista como son la obediencia, la sumisión a una autoridad incuestionable, las desigualdades, la falsa meritocracia, el individualismo, la competitividad, etc. Es decir, los “valores”, entendidos como económicos y no éticos, nada encubiertos en los que se basa el *capitalismo total*. En este sentido, Michéa (2002) no duda en denominar, a la escuela actual, la *escuela de la ignorancia*, ya que considera que lo que hace la institución escolar es expandir la ignorancia, entendiendo esto como el intento de acabar con cualquier resquicio de *inteligencia crítica*, esto es, la aptitud para comprender el mundo que nos ha tocado vivir y poder participar en su transformación. Según estas consideraciones, la institución escolar, no sólo no favorece la educación, sino que trabaja en su contra, utilizando esta extensión de la ignorancia para ejercer el control social.

Aunque no favorezca la educación sí tiene el dominio absoluto sobre los pasos de curso, las titulaciones, las evaluaciones, etc. En este sentido, la institución escolar se convierte en una carrera de obstáculos en la que lo importante es el fin y no el proceso o el camino, un precepto completamente contra-educativo. A través de esta carrera mediada por la superación de exámenes, reválidas y la consecución de títulos, se hace que los niños, las niñas y sus familias sólo se preocupen por

los resultados obtenidos y no por lo que realmente se aprende (Illich, 2006, 217). De esta forma, el centro de la escuela son las habilidades necesarias para poder obtener los títulos y superar los exámenes, independientemente de lo que esto conlleve. Todo gira alrededor del examen que, como dijera Foucault (2005, 189-191), “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar [...], una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar”. De esta forma, a través del examen, la calificación, se lleva a cabo una evaluación mal entendida, que fomenta la competitividad, la comparación, la elaboración de estándares, etc.

No importa la educación, no importan los procesos, sólo es importante esa abstracción llamada *nivel*, difícil saber qué es eso exactamente, y ser capaces de superar todos los obstáculos para poder conseguir el premio final, que como veremos más adelante a la mayoría, de poco servirá.

EL MITO DE LA NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA

La institución escolar se escuda en una supuesta neutralidad ideológica, que busca la educación, en abstracto y supuestamente objetiva, de los niños y las niñas. Pues bien, este es uno de los mitos más importantes en los que se basa el sistema educativo (Torres, 1999, 14), dentro del *capitalismo total* en el que vivimos.

La educación (usaremos esta palabra aunque hemos dejado claro que aquéllo que se produce en la escuela está lejos de serlo) como relación e interacción entre personas nunca puede ser neutra ideológicamente. Para entender cualquier práctica educativa debemos tener en cuenta tanto el contexto en el que se produce, como la finalidad que se busca con ella, el tipo de ser humano que se persigue (Trilla, 2010). Como sostuvo Freire (1990, 63) tras toda práctica educativa subyace un ideal de persona y de mundo.

La institución escolar tiene sus propios fines, destinados a generar un tipo de sociedad y de personas, mediatizados por los intereses del estado/capital, por lo tanto jamás podrá ser neutra. Estos intereses ideológicos que dirigen la escuela se manifiestan en elementos que le son propios: el espacio cerrado, la visión del maestro como foco de auto-



Lám. 4.- Reprimir, ordenar, orientar desde el desequilibrio

ridad, un menosprecio del “alumno” y un férreo sistema disciplinario. En definitiva, un conjunto que impone el poder al conocimiento (Varela y Álvarez-Uría, 1991, 281).

En este momento nos gustaría aclarar que el estado/capital se ha apropiado de lo *público* y existe una clara confusión respecto a esta cuestión. Como indican Rogero y Fernández de Castro (2001), para que una escuela sea considerada como pública, no basta con que su titular sea el estado. A esto podemos añadir, bajo nuestro punto de vista, que la titularidad también debería ser pública, esto es en manos del pueblo, de la comunidad, que no es para nada sinónimo de estar en manos del estado.

Consideramos que lo público (de pueblo), es aquello que pertenece y es gestionado por todos los implicados, tanto de forma directa o indirecta. En otra estrategia de ocultación más, el estado/capital se ha erigido como el dueño y señor de lo público, haciéndonos confundir lo público con lo estatal. Como hemos visto a lo largo de este artículo, el sistema escolar no defiende los intereses de las personas, sino los intereses del estado (Martín Luengo, 2006, 19). Por esto, la escuela estatal está lejos de poder ser considerada pública. Como recogen Rogero y Fernández de Castro (2001) es necesario señalar la existencia de tres categorías claramente diferenciadas: lo público, lo estatal y lo privado, rompiendo de una vez por todas esa dicotomía público/privado con la que el estado/capital pretende engañarnos.

En este marco donde los intereses del estado/capital se priorizan frente a los públicos, las escuelas se erigen como espacios cerrados vetados para la participación y la opinión, tanto de la comunidad como de los niños y de las niñas.

Las familias son vistas por la gran mayoría de los docentes como una amenaza a su trabajo, los centros son ajenos a las comunidades en las que se insertan y los niños y las niñas no cuentan como sujetos de identidad y decisión propia.

De esta forma, la escuela puede ser considerada como un espacio de fuertes relaciones de poder, en los que se enfrentan los intereses de la sociedad y del estado, que distan de estar en la misma dirección. En esta lucha de poderes desiguales, el estado/capital tiene toda la ventaja que le ofrece su condición, su fuerza y su hegemonía en el ejercicio de la violencia. Este poder ejercido por los docentes y por la propia estructura institucional se ha venido modificando con el tiempo. Los castigos físicos y ese tipo de malos tratos han quedado obsoletos, pero no es menos cierto que existen otras formas más acordes con los tiempos para el ejercicio de ese poder. Como señalaron Bourdieu y Passeron (2001), la violencia simbólica, entendiendo ésta como la imposición de significaciones de un modo que parezcan legítimas ocultando que se basan en relaciones de poder, es la vía del ejercicio del poder absoluto en las relaciones educativas. Además de estas cuestiones, siguiendo a los anteriores autores diremos que tanto los contenidos escolares como la metodología están destinados a reproducir la arbitrariedad cultural elegida por las clases dominantes.

Con lo anterior queremos decir que el currículum escolar se desarrolla en base a una arbitrariedad encubierta bajo una aparente justificación científica. Decimos esto ya que decidir qué contenidos prevalecen sobre otros puede variar según quién y qué objetivos se persigan con esa decisión. Estas decisiones están siempre mediadas por lo que las élites políticas y culturales creen que los niños y las niñas deben aprender y también por intereses corporativistas de la profesión docente, que buscan una mayor carga lectiva para las asignaturas que ellos mismos imparten. Los contenidos a aprender están condicionados por cuestiones puramente arbitrarias, ya que nadie está en condiciones de decidir qué aprendizajes son más importantes para el desarrollo de los niños y de las niñas salvo los propios niños y niñas, y a éstos nunca se les deja elegir. De esta forma, hay cuestiones deliberadamente silenciadas en la escuela y otras con una gran repercusión. En este sentido resulta interesante el trabajo realizado por Torres (1999), en el que se analiza tanto el currículum oficial, donde las corporaciones editoriales tienen un gran poder ya

que a través de ellos se lleva a la práctica del aula los mencionados currículos; como la del llamado *currículum oculto*, que tiene que ver con las prácticas institucionales no recogidas en la legislación que se ponen de manifiesto en el aula y que debe ser descubiertas por investigaciones desarrolladas sobre el terreno. Este *currículum oculto* de la escuela esconde prácticas racistas, sexistas, segregadoras (Torres, 1999) y toda una completa trama disciplinaria que se basa en las relaciones de poder por las que está dominada la institución (Martínez Escárcega, 2007).

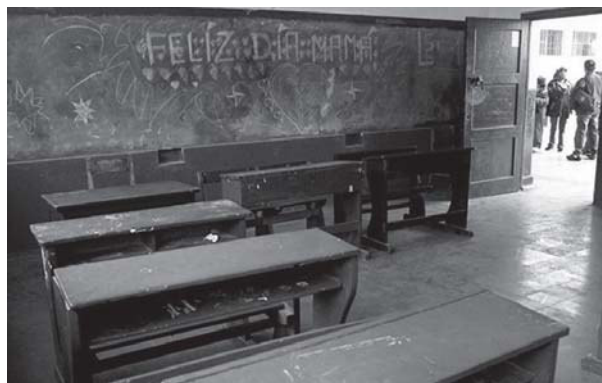
El currículum oficial tiene cierta importancia, ya que dicta aquello que se va a impartir en las escuelas, pero, como vemos, existen otros focos de poder que influyen en el desarrollo práctico de ese currículum teórico como son los intereses económicos e ideológicos de las editoriales o las prácticas no escritas que caracterizan a la propia institución.

EL MITO DEL FIN DE LAS DESIGUALDADES: EL FRACASO ESCOLAR COMO ÉXITO DEL SISTEMA

Es evidente que la escuela no ha puesto fin a las desigualdades sociales, es más, parece que en lugar de haberse reducido, estas desigualdades van aumentando. También es evidente que el sistema escolar no ha generado esas divergencias, ya que éstas existían previamente y son fruto de todo el entramado político-económico, pero podemos decir, sin temor a equivocarnos, que tampoco ha colaborado en su reducción o su compensación.

En este sentido, ya Bourdieu y Passeron (1991) demostraron en su clásico estudio que la escuela es una institución reproductora y que la posibilidad de algún tipo de movilidad social ascendente por medio de ésta, es realmente difícil. En un estudio más actual sobre las desigualdades en el sistema educativo español se concluye: “Nuestro trabajo aporta una evidencia empírica sólida que permite apreciar de qué manera se amplían en el sistema educativo las desigualdades socio-culturales de las familias” (Calero et al., 2008, 101).

Ante estas evidencias, parece sensato admitir que la intención del estado de buscar la igualdad social y la eliminación de los estratos sociales a través de la institución escolar es un mito construido en base a falsedades, ya que la realidad, tozuda como es, se empeña en mostrar lo



Lám. 5.- Una neutralidad de fuerte carga ideológica.

contrario. Nos detendremos en algunas cuestiones interesantes al respecto.

En primer lugar, diremos que la institución escolar no se presenta igual para todo el mundo, existen diferentes tipos de instituciones destinadas a diferentes públicos y, a su vez, dirigidas a cumplir diferentes objetivos. Esta segmentación se realiza según la condición socio-cultural de las familias de los niños y las niñas (Varela y Álvarez-Uría, 1991, 282). Estas desigualdades entre centros, no sólo se dan entre los estatales, privados y concertados, sino que, dentro de los estatales, también existen importantes diferencias que dependen de la zona en la que se encuentren, la existencia de “centros ghettos” frente a centros en mejores condiciones, etc. Ésta es la primera falta de respeto hacia la búsqueda de la igualdad, ya que, de inicio, existen grandes diferencias, que en cierto sentido marcarán la trayectoria escolar de los niños y las niñas, contribuyendo desde el principio a la reproducción social.

En la generación y sostenimiento de estas desigualdades también contribuye enormemente el fenómeno conocido como *fracaso escolar*. Esta cuestión debería ser reconocida como un gran éxito del sistema ya que a través de ella se desecha a los menos aptos, cumpliendo perfectamente con la lógica escolar que está al servicio del *darwinismo social* imperante (Roger, 2012, 12).

El término *fracaso escolar* engloba a todos aquellos jóvenes que “abandonan” la institución sin obtener el título de secundaria, es decir, a los ojos de la meritocracia, salen de la escuela, como si ésta fuera una *caja negra*, de la misma forma en la que entraron, a pesar de los años de escolarización. Habitualmente los análisis que se realizan sobre este hecho suelen ser superficiales, centrándose en la

mejora de las estadísticas. Parémonos por un momento a pensar con profundidad qué supone realmente el fracaso escolar en las condiciones de *capitalismo total* en las que vivimos hoy, que se diferencian significativamente de las de hace tan sólo unas décadas.

Hoy en día no son necesarios tanto trabajadores asalariados como antaño, por lo que el estado/capital debe gestionar cierta *excedencia* humana (De Giorgi, 2006). Es evidente que las reglas del juego vienen cambiando desde hace tiempo y el mercado laboral no quiere ni necesita a una gran parte de los jóvenes y además, la patronal y la banca quieren tener acceso al dinero de los impuestos (Goldstein, 2012, 45).

Buena manifestación de estos cambios son las conclusiones de algunas cumbres internacionales. Por ejemplo, Michéa (2002, 11) señala que en 1995 se reunieron más de quinientos grandes dirigentes políticos y económicos de todo el mundo reconociendo que en el siguiente siglo sólo el 20% de la población sería necesaria para mantener la actividad económica mundial. Ahora bien, ¿qué hacer con el 80% restante? Siguiendo al mismo autor, en el mismo foro decidieron que la única solución sería algo así como ofrecerles algún tipo de “entretenimiento” que no supusiera mucho coste, por supuesto. Aquí es donde la institución escolar juega un papel fundamental. La palabra usada concretamente fue “tittytainment”, un juego de palabras entre entertainment (entretenimiento) y tits (pechos). Para más información de todo esto, es muy recomendable la consulta de la obra de Michéa (2002).

Pues bien, en este contexto de *excedencia* y de *entretenimiento* debemos enmarcar la institución y el *fracaso escolar*. Las instituciones destinadas a las élites son las encargadas de formar a los grupos de poder dirigentes, una pequeña parte de ese 20% del que habla Michéa, mientras que la mayoría de las escuelas estatales están dirigidas a la gestión de la docilidad de los “desechos”, orientando el proceso hacia una aceptación sumisa de las condiciones que les ha tocado vivir y de las que ellos mismos son responsables: desempleo, flexibilidad, precariedad laboral, marginación, cárcel (que es el modelo de gestión de la *excedencia* en Estados Unidos, por ejemplo), etc.

Es necesario entender que ésta es una cuestión muy grave, que no hace referencia exclusivamente a la obtención o



Lám. 6.- Participación, en la uniformidad.

no del título de secundaria, sino que va mucho más allá. A través de las calificaciones y de los títulos obtienen una justificación objetiva, basada en la meritocracia, las desigualdades sociales generadas por el capitalismo, siendo ésta otra de las funciones de la maquinaria escolar. De esta forma, las posiciones de poder se obtienen gracias a los títulos obtenidos y no a los orígenes sociales, lo cual es una falacia, ya que, según los estudios citados anteriormente, el éxito en el sistema escolar, esto es, los títulos obtenidos, dependen en gran medida de la posición sociocultural de partida. El sistema escolar se encarga así de potenciar y justificar la estratificación de las personas y de la sociedad, poniendo la responsabilidad en las propias personas desechadas, ya que lo están bajo su propia responsabilidad, porque no han aprovechado las oportunidades que el sistema benefactor les ha ofrecido. Nos encontramos de este modo ante “una escuela para la inutilidad muy útil” (Martín Luengo, 2006, 12).

Independientemente de la obtención o no del título de secundaria, siempre habrá desechos del sistema, ya que debido a la falta de necesidad de trabajadores, el nivel para poder ser integrado en una posición ventajosa dentro del engranaje va subiendo. Por ejemplo, antes era necesario estudiar hasta los catorce años, hoy hasta los dieciséis. Pero estos estudios mínimos no garantizan poder acceder a un trabajo digno, sino que es necesario tener estudios secundarios superiores. Es más, en nuestro contexto actual, tal y como se encargan de repetirnos los medios de comunicación, no parecen suficientes ni los estudios universitarios. Esto tiene como consecuencia que



Lám. 7.- Educar en la igualdad, dictando eternamente las reglas.

las personas que logran obtener títulos copen el mercado laboral, no existiendo ninguna alternativa para aquéllos que fueron expulsados de la escuela o que sólo alcanzaron los estudios mínimos (Martínez Reguera, 2007, 104).

CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí nuestras apreciaciones sobre la institución escolar como herramienta en manos del estado/capital destinada al control social-punitivo de la infancia, a la reproducción social, a la justificación de las diferencias sociales y al control de la excedencia. En nuestro análisis nos hemos ceñido al contexto del mundo desarrollado, pero existen trabajos interesantes de cómo han utilizado la escolarización los estados en contextos de pueblos originarios como el elaborado por García Olivo (2009) sobre México o el llevado a cabo sobre el pueblo Mapuche en Chile (Silva-Peña et al., 2013). En estos casos se puede comprobar cómo la escolarización obligatoria es usada para desplazar la cultura autóctona, sustituyéndola por la cultura dominante, influyendo de forma determinante en el futuro de estos pueblos. Este es un proceso similar al que se vino dando a comienzos del siglo XX en Europa para intentar destruir la cultura de la clase obrera y sustituirla por la burguesa.

Como hemos visto, los tiempos van cambiando pero no el uso de la institución escolar, ya que ésta ha servido desde su creación como herramienta por las diferentes fuerzas de poder, capital, estados e iglesias, en prácticamente todos los lugares del mundo. Esto pone de manifiesto el gran poder y la eficacia que

muestra este instrumento en manos de los poderosos, aunque, por supuesto, la situación política, social y económica que vivimos hoy en día no es responsabilidad exclusiva de los sistemas escolares, pero desde ellos se favorece su retroalimentación.

Antes de terminar, en honor a la verdad, queremos dejar claro que existen experiencias escolares, actuales y pasadas, que se alejan mucho de lo que aquí se ha descrito. Escuelas, tanto de titularidad estatal como de titularidad privada, que verdaderamente tienen una clara orientación hacia el desarrollo humano y la transformación social.

Ahora bien, el debate en torno a la posibilidad de cambiar y transformar la escuela en otra cosa, en una herramienta verdadera de transformación y desarrollo humano es inagotable. Existen, al menos, tres posturas claramente diferenciadas: (1) Aquéllas que sostienen que las escuelas con cambios profundos, pero siempre dentro de la titularidad estatal, pueden servir para el desarrollo humano; (2) otras que defienden que para que la escuela esté orientada realmente a la libertad y a la transformación es necesario que escape del estado; y (3) otras que señalan que dirigir la escuela hacia otros fines más loables es sencillamente imposible, siendo la única solución su total desaparición, porque, como defiende García Olivo, toda acción pedagógica tiene como fin “intervenir policialmente en la conciencia de los estudiantes” (2009, 18).

No se encuentra entre las intenciones de este artículo entrar en este debate, pero es evidente que tanto para aquéllos que defienden la posibilidad de transformación de la escuela, como para aquellos que defienden su desaparición, queda mucho camino por recorrer, ya que hoy por hoy, la institución escolar se continúa extendiendo por todo el globo y es mayoritariamente una efectiva herramienta de control social.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIÈS, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, P. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid.



Lám. 8.- Córdoba 24 Octubre 2013. Manifestación por una educación de calidad para todos y todas.

- CASAS, F. (2006): "Infancia y representaciones sociales", *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42
- CALERO, J.; QUIROGA, A.; ESCARDÍBUL, J.O.; WAISGRAIS, S.; MEDIAVILLA, M. (2008): *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades del sistema educativo español*, Madrid.
- CUESTA, R. (2009): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona.
- De GIORGI, A. (2006): *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*, Madrid.
- DEMAUSE, L. (1982): "La evolución de la infancia", en *Historia de la infancia*, coord. por Lloyd DeMause, 15-92. Madrid.
- DONZELOT, J. (2008): *La policía de las familias*. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.; ROGERO, J. (2001): *Escuela pública. Democracia y poder*, Madrid.
- FERRER I GUARDIA, F. (2009): *La escuela moderna*, Barcelona, Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2005): *Vigilar y castigar*, Madrid.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- GAITÁN, L. (2006): *Sociología de la infancia*, Madrid.
- GARCÍA OLIVO, P. 2009a: *La bala y la escuela*, Barcelona.
- -, (2009b): *El educador mercenario*, Madrid.
- GIROUX, H. (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid.
- GOLDSTEIN, F. (2012): *El capitalismo en un callejón sin salida. Destrucción de empleo, sobreprotección y crisis en la era de la alta tecnología*, New York.
- GÓMEZ ESPINO, J.L.; MARTÍNEZ GARCÍA, R. (2006): "Riesgo y encantamiento en las construcción social de la infancia", en *El cambio social en España: visiones y retos de futuro*, coord. por Eduardo Bericat Alastuey, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, 87-102.
- ILLICH, I. (2006): "La sociedad desescolarizada", en *Obras completas*, Iván Illich, México DF. 189-326.
- MARTÍN LUENGO, J. (2006): *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*, Madrid.
- MARTÍNEZ ESCARCEGA, R. (2007): *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*, México D.F.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (2007): *Con los niños no se juega*, Madrid.
- MARX, K. (1977): *Crítica del programa de Gotha*, Moscú.
- MICHÉA, J.C. (2002): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*, Madrid.
- NEIL, A.S. (2002): *Sumerhill*, Madrid.
- RENDUELES OLMEDO, G. (2000): "Jueces, psiquiatras y asistentes sociales: de matrimonio mal avenido a menage à trois", *Áreas: Revista Internacional de ciencias sociales*, 20, 121-138.
- ROCHEFORT, C. (2004): *Las niñas y los niños primero*, Valencia.
- ROGERO, J. (2012): "El fracaso escolar, causas y alternativas", *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 21, 9-13.
- ROUSSEAU, J.J. (2008): *Emilio, o de la educación*, Madrid.
- RUIZ DE AZÚA, E. (2000): "Un primer balance de la educación en España en el siglo XX", *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 159-189.
- SILVA-PEÑA, I.; BASTIDAS GARCÍA, K.; CALFUQUEO TAPIA, L.; DÍAZ LLANCAFIL, J.; VALENZUELA CARREÑO, J.: "Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural", *Polis*, 34, 2013, en <http://polis.revues.org/8856> (2013-07-23).
- TORRES, J. (1999): *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TRILLA I BERNET, J. (2000): "Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales", en *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, coord. por Ángel C. Moreu y Enric Prats, Barcelona. 433-464.
- TRISCIUZZI, L.; FRANCO C. (1993): *La infancia en la sociedad moderna, del descubrimiento a la desaparición*, Centro de Documentación Comexani, CEFLOM, Roma.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid.