

Escolarización y Clase Social en los Estados Unidos

Escolaridade e classe social na América

Schooling and Social Class in America

JAIME GRINBERG*
JEREMY PRICE**
FERNANDO NAIDITCH***



RESUMEN

En este trabajo se discute la relación entre clase social y escolaridad y se presenta una definición compleja de clase social basado no solo en nivel de ingresos, sino que usando más criterios tales como temas culturales, sociales, geográficos, y otros aspectos que interactúan con la escolaridad. Mientras que una meta de la escolaridad en los Estados Unidos ha sido que esta institución pueda proveer igualdad de oportunidad, en este trabajo discutimos como la oportunidad no es igualitaria y como esta meta tiende a enfocarse en los aspectos individuales y no en los aspectos colectivos, estructurales, e institucionales, que en definitiva enmarcan las condiciones diferenciadas en relación al tema de clase social. Se discute también como la escolaridad en el caso de los Estados Unidos funciona hegemonicamente para mantener un orden social al perpetuar el mito de la meritocracia. Se cuestiona cómo el curriculum y la pedagogía ejercen una relación relevante en la estructura de clase social.

Palabras-clave: Educación. Clase social. Estados Unidos.

RESUMO

Neste trabalho a relação entre classe social e educação é discutida e uma definição complexa de classe social baseada não só no rendimento, mas usando vários critérios, tais como as questões sociais e culturais, geográficas e outros aspectos que interagem com os presentes escola. Embora a meta da escolarização nos Estados Unidos tem sido de que esta instituição para proporcionar a igualdade de oportunidades, neste artigo vamos discutir a oportunidade não é igual e como esta meta tende a se concentrar em aspectos individuais e não nos aspectos coletivos, estrutural e institucional, que realmente enquadrar as diferentes condições sobre a questão da classe social. Ele também aborda como escolaridade, no caso dos Estados Unidos trabalha para manter a ordem social hegemônica para perpetuar o mito da meritocracia. Ele questiona como o currículo e pedagogia exercer uma relação significativa na estrutura de classe social.

Palavras-chave: Educação. Classe social. Estados Unidos.

ABSTRACT

In this paper the relationship between social class and education is discussed and a complex definition of social class based not only on income but using more criteria such as social and cultural issues, geographic, and other aspects that interact with the school is presented. While a goal of schooling in the United States has been for this institution to provide equal opportunity, in this paper we discuss how opportunity is not equal and how this goal tends to focus on individual aspects and not in the collective aspects, structural, and institutional, that really frame the different conditions on the issue of social class. This paper also discusses how schooling in the case of the United States works to maintain a hegemonic social order to perpetuate the myth of meritocracy. It questions how the curriculum and pedagogy exert a significant relationship in social class structure.

Keywords: Education. Social class. USA.

*Profesor titular de Fundaciones de la Educacion do Colegio de Educacion y Servicios Humanos. Montclair State University, EUA. E-mail: <grinbergj@mail.montclair.edu>.

**Profesor titular de Fundaciones de la Educacion do Colegio de Educacion y Servicios Humanos. Montclair State University, EUA. E-mail: <pricej@mail.montclair.edu>.

***Profesor Asociado titular de Educacion do Colegio de Educacion y Servicios Humanos. Montclair State University, EUA. E-mail: <naiditchf@mail.monclair.edu>.

Muchos educadores a menudo ven en la pobreza o la riqueza, o en el nivel de ingresos de los padres, una forma simple de poder explicar el éxito o el fracaso de sus estudiantes. Si bien los factores económicos juegan un papel en el proceso educativo, las formas en que la clase social es un sistema cultural, social e histórico es a menudo pasado por alto. Cuando se desarrolla currículo o se propone una pedagogía para los estudiantes en la escuela, se considera las asignaturas escolares en relación con las experiencias culturales de los estudiantes. Pero nos preguntamos: ¿Cómo es que los estudiantes de hogares de clase media y media alta tienden a seguir a las carreras universitarias y profesionales, mientras que los estudiantes de la clase obrera o los estudiantes pobres no lo hacen? Rara vez nos preguntamos qué intereses de clase sirven los planes de estudios y pedagogías escolares. Y muchos profesores consideran que algunos estudiantes tienen menos o más cultura, como si de una forma o tipo de cultura es mejor que otra.

La clase social en los Estados Unidos se ha explicado tradicionalmente a partir del acceso a oportunidades, recursos y experiencias educativas. Este proceso se explica a menudo a nivel de los sistemas escolares, procedimientos, organización, leyes y políticas. Además, la clase social también se explica como un examen de las creencias, valores y normas que impregnan las escuelas y la sociedad en general, así como los procesos dentro y fuera de la escuela que producen experiencias escolares. Cuando usamos el término clase social, reconocemos que la clase social se forma dinámicamente por otros sistemas de la marginación y el privilegio, como la raza, la etnia, el idioma y el género. Sin embargo, aunque estas categorías son importantísimas, en este trabajo nos enfocamos en la clase social como un sistema que da forma y organiza la vida social de una manera que algunos grupos son más favorecidos que otros, y que se sanciona también a través de la experiencia de la escolarización.

En particular vamos a explorar la relación entre la clase social y la educación en el contexto de los EE.UU. (BOURDIEU, 1977, p. 487-511). Nosotros sostenemos que las escuelas no han sido capaces de convertirse en el gol del empate. Vamos a explicar cómo sucede esto. También vamos a discutir cómo los profesores que están comprometidos a avanzar la justicia social fomentan una pedagogía crítica pueden contribuir a alterar estos procesos en solidaridad con los estudiantes y las comunidades locales.

Comenzamos con un recuento histórico de la promesa de las escuelas en los Estados Unidos como una institución social. Esto es seguido por una discusión de las ideologías que ayudan a sostener la falsa promesa de la igualdad de oportunidades, así como el significado de la clase social como un fenómeno cultural y social.

LA ESCUELA COMÚN: EL GRAN ECUALIZADOR

Tener el derecho de ir a la escuela en los Estados Unidos no está escrito en la Constitución. Más bien, la creación del sistema de educación pública surgió en el siglo XIX, en un esfuerzo por proporcionar oportunidades de educación a los ciudadanos. En ese momento, había una gran diferencia entre la educación recibida por los ricos y los pobres. Mientras a comienzos del siglo XIX el principal redactor de la constitución y futuro presidente, T. Jefferson, sostuvo que alguna forma de educación era importante para la supervivencia de la democracia en los EE.UU., sus propuestas eran elitistas y sexistas, pero estas propuestas eran de alto costo y con organización centralizada, disminuyendo el poder local, y esto condujo a su rechazo. Peor le debate y las propuestas para un sistema público y gratuito de escolaridad toma nuevo empuje cuando en las décadas de 1830 y 1840 Horace Mann, político de Boston que se convirtió en Secretario para la Educación del Estado de Massachusetts, avanzó este interés y apoyo la solidificación y la estandarización de la educación, lo que también contribuye a reconocerlo como una de las figuras centrales en el establecimiento y la expansión de los sistemas de escuelas públicas de Estados Unidos.

En la década de 1820, Massachusetts se debatía la calidad y la expansión de sus sistemas escolares. Horace Mann abogó por la creación de un consejo estatal de educación y se convirtió en su primer secretario. En su papel como secretario de educación, se encargó de visitar prácticamente todas las escuelas en todo el estado, en comunidades grandes y pequeñas, y a su vez el era extremadamente meticuloso en informar lo que observó escribiendo informes muy detallados. Por estas visitas, señaló que la mayoría de los edificios estaban en mal estado, los materiales no eran apropiados, algunos profesores estaban mal educados ellos mismos, la asistencia a casa de los alumnos era irregular, cantidades significativas de estas escuelas tenían solo de un aula, y los profesores eran también los encargados de la limpieza y mantenimiento del edificio. Muchas escuelas no tenían la capacidad de funcionar durante un largo periodo de tiempo. En muchos lugares, los alumnos pasaban horas recitando pasajes de los libros que muchas veces los traían de sus casas.

Al observar estas situaciones, la preocupación de Horace Mann fue que el acceso diferencial al conocimiento crearía diferentes niveles de educación entre la población. Es importante tener en cuenta que las condiciones educativas que Mann señaló estaban en marcado contraste con la educación escolar privada que muchos de la clase media y los alumnos ricos tenían. En

un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación para todos más allá de localidad, comunidad, y recursos, Mann propuso una serie de reformas que después de mucho debate fueron aprobadas.

En los informes de Horace Mann, el abogó por la normalización en todas las escuelas, que incluyen la normalización en el espacio físico asignado a un salón de clases, tipo de muebles considerados importantes para el aprendizaje y, por supuesto, el uso de materiales de actualidad académica y de buena calidad. Además, también abogó por la normalización del plan de estudios y de los métodos de enseñanza.

Un reto considerable que Mann y sus partidarios se enfrentaron fue asegurar el apoyo financiero a estas escuelas, con la propuesta de que estas escuelas comunes serían apoyadas con los impuestos pagados por las comunidades locales. Estas escuelas las llamaron “escuelas comunes” porque serían común para todos los niños de todos los orígenes y tendrán las mismas características y currícula que todas las demás estén donde estén. Serían de forma gratuita e independientemente de quienes serían los estudiantes, todos tendrían el derecho a una educación de calidad que ofrecería la comunidad y el Estado y por lo tanto una misma oportunidad de tener éxito ya que las condiciones serían semejantes para todos. Tal idea se encontró con la oposición, en particular, de las familias de clase media y alta. Los dueños de la propiedad eran los que pagaban impuestos, y la gran mayoría eran capaces de pagar una educación privada para sus hijos. ¿Qué argumentos podrían entonces Mann y sus partidarios utilizar para convencer a los propietarios para pagar impuestos dirigidos para apoyar la educación de otros niños?

Para que la democracia tenga éxito, se necesitan escuelas que sería común a todos y de forma gratuita. Estas escuelas se estandarizaron en muchos sentidos, garantizando así que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes familiares, su clase social o su religión, tendría una oportunidad de tener éxito. Como Mann dijo: “Si una clase posee toda la riqueza y la educación, mientras que el resto de la sociedad es ignorante y pobre ... esta última, de hecho y en verdad, será el de los dependientes serviles y sujetos de los primeros” (1848, p. 251).

En la tradición jeffersoniana, Mann abogó por una oportunidad de acceso a la educación y una oportunidad para maximizar el rendimiento de los estudiantes de acuerdo a su habilidad, esfuerzo e inteligencia. Por lo tanto, si se les da las mismas oportunidades a todo, el éxito de los estudiantes depende de su propia dedicación. De esta manera, las comunidades tendrían responsabilidad de establecer y desarrollar un sistema de escuelas en las que todos los alumnos pudieran tener éxito.

Por otra parte, Horace Mann vio las escuelas como una oportunidad para reconstruir el sentido de comunidad y avanzar en la formación de identidad de la nación americana. La escuela común fue vista como un bien público, lo que significa que toda la comunidad y la nación entera, no sólo invierte en su éxito, pero se beneficiará de ello. Una ciudadanía educada incluiría también el aprendizaje del sentido de responsabilidad, la participación, el carácter y la rendición de cuentas. Por otra parte, una buena educación sería enseñar a los ciudadanos a pagar impuestos, obedecer las leyes, y participar en los asuntos públicos.

Los contribuyentes estarían de acuerdo en apoyar un sistema de este tipo, porque las escuelas y la educación sirven simultáneamente tanto para el individuo como a la comunidad. Estas escuelas deben proporcionar una idea de un pasado, presente y futuro en común. Además de este sentido de nación creada por el movimiento para crear la educación pública y gratuita, las escuelas también han sido vistas como un lugar para educar a los futuros trabajadores. Las medidas de normalización que se introdujeron significaban que los estudiantes dentro de la comunidad recibieran la misma educación; y por otro lado, las escuelas tendrían un lugar para disciplinar y controlar a los estudiantes a través de las clases de conocimientos básicos que se accede, y también a través de la conducta, la moral y el sentido del deber que se inculca en el aula.

Y esta propuesta escolar, que en definitiva se logró, también incluía la prevención para la sociedad de Estados Unidos del tipo de descontento social que se estaba produciendo en Europa en esa época, donde las condiciones aberrantes de trabajo, la explotación de los trabajadores, y las grandes diferencias entre los ricos y pobres prevalecieron. Esta expectativa de prevención se debe a que el sistema de escuelas públicas comunes que garanticen una igualdad de oportunidades para todos, no sólo pueden prevenir tales antagonismos de clase sino que también deberían contribuir a salir de la pobreza: “Educación, ... es el gran igualador de las condiciones de los hombres – el volante de la maquinaria social ... mejor que desarmar a los pobres de su hostilidad hacia los ricos; [la educación pública] evita ser pobre” (MANN, 1848, p. 51).

Mann también fue instrumental en el establecimiento de las primeras escuelas normales en América. Estas escuelas normales eran las instituciones que preparaban maestras para las escuelas estadounidenses. Tales instituciones ya habían tenido éxito en lugares como Francia y Prusia. La idea de estas escuelas fue que al normalizar la preparación de los maestros, un cierto nivel de uniformidad podría lograrse en términos curriculares y pedagógicas. Al mismo tiempo, habría un nivel mínimo de competencia esperada de las egresadas de las escuelas

normales. Los escritos de Horace Mann fueron leídos no sólo en Massachusetts y América, sino también en todo el mundo (BOURDIEU y PASSERON, 1977).

Hasta el momento, hemos explicado las raíces históricas del sistema de escuelas públicas en los Estados Unidos. Sin embargo, como se señaló anteriormente, un componente crítico de la escuela común era el facilitar un compromiso con la construcción de una identidad de nación. Esto fue posible gracias a la identificación de los símbolos nacionales como la bandera, la representación heroica de las personas y los eventos que son comunes a todos, y el desarrollo de una ideología común. De ahí que las escuelas también sirven como vector de socialización en la que se promovieron ciertos valores, normas y creencias. A partir del establecimiento de un plan de estudios común, y el uso normalizado del espacio y el tiempo, la educación de los estudiantes no sólo implicaba aprender información, las habilidades, o conocimientos de asignatura, sino que también incluye el aprendizaje sobre reglas particulares, los valores, la moral y las normas de la vida social. Una creencia común era que un sistema escolar permitirá a los estudiantes a superarse, alcanzar y lograr la movilidad social, mejorando así el estado del individuo en relación a la de la familia en la que han nacido; tener acceso a cosas mejores, mejores recursos materiales, y un mayor acceso a los bienes culturales. Esta noción de meritocracia vio a la educación, y por lo tanto las escuelas, como el centro unificador de esperanza de mejoramiento y oportunidad a través de una ideología que se basa en la expectativa de que se compensará el esfuerzo individual y que el éxito dadas las oportunidades igualitarias, dependería en el individuo, pero no necesariamente en la sociedad.

DOS GRANDES MITOS AMERICANOS: MERITOCRACIA Y LA IDEA DE UNA SOCIEDAD SIN CLASES

La creencia de que todos somos iguales y que no haya divisiones socioeconómicas en América es un mito que claramente niega marcadores de clase que son tan evidentes en la vida americana y en las instituciones estadounidenses, sólo para nombrar unos pocos: jerarquías, prestigio social, las escalas salariales, los niveles educativos y grados, y la distinción entre público y privado. Como W. Lloyd Warner (1993) ya ha señalado:

Estamos orgullosos de esos hechos de la vida americana que se ajustan al patrón de lo que pensamos, y de alguna manera nos avergüenzan cuando hechos sociales demuestran la presencia de diferencias de clase social. En consecuencia, tendemos ... a negar su existencia y por arte de magia queremos hacerlos desaparecer de la conciencia (p. 11).

El hecho es que Estados Unidos se ha dividido a lo largo de las líneas de clase social, raza y etnia desde el principio y los intentos de cruzar esas líneas casi siempre han dado lugar a conflictos y tensiones sociales (ZINN, 2005). Históricamente, hay una brecha entre lo que Estados Unidos es y lo que quiere ser o lo que cree que es. Puede ser debido a esta creencia o ilusión de una sociedad sin clases, que se espera que los profesores y educadores ignoren los marcadores de diferencias de clase en sus aulas bajo la ilusión que si esto es ignorado no se crearían prejuicios y se podría lograr la equidad y la igualdad en la clase. Este no es el camino que creemos debe ser tomado ya que argumentamos que es exactamente lo contrario lo que promoverá un sistema educativo más equitativo. La equidad en la educación se ocupa con el individuo, así como con el grupo y se centra en la justicia, mientras que la igualdad se centra en la estandarización. A menudo, la equidad se ha explicado como acceso imparcial a la educación, independientemente de la condición económica o social. Por lo tanto, no se trata de tener acceso a los mismos recursos, pero se trata de tener acceso a los recursos necesarios con el fin de proporcionar dicha justicia.

Desde la época colonial, las diferencias de clase social, se han reproducido en la misma forma en que fueron traídos a América por los europeos. Hitos históricos norteamericanos tal como la Revolución Americana, la Declaración de la Independencia y hasta la Constitución de Estados Unidos ignoran la contribución de distintos grupos étnicos que no sean los europeos blancos. Y tampoco hay reconocimiento a la esclavitud, la pobreza, o cualquier otro elemento que puede hacer alusión a una sociedad discriminatoria o clasista.

Sin embargo, no sólo se ha reproducido las diferencias de clase; también se ha ampliado la brecha en términos puramente económicos. La concentración de la riqueza y la consiguiente diferencia entre los que tienen y los que no tienen son dos factores importantes que han contribuido a la creación y desarrollo de un sistema de clase (KERBO, 2008) y estos factores también contribuyen a la mayor cantidad de estratificación de clases en el “mundo libre” (COHEN, 1998). Un sistema de clases también implica que hay beneficios sociales y políticos para unos y no para otros. Por ejemplo, ya en 1999, un artículo del New York señaló que en los EE.UU. había una enorme desigualdad en la distribución de la riqueza (ver Nueva York Times, 5 de septiembre de 1999, p. 14, que utiliza como fuente de datos Oficina Presupuestaria del Congreso analizados por el Centro de Presupuesto y Prioridades Políticas). Esta tendencia se ha agravado en la última década.

El mito de que Estados Unidos es una sociedad sin clases se acentúa por otro mito, el de la meritocracia. A los estadounidenses les gusta pensar que todos son

igualmente capaces de alcanzar el éxito financiero y que la riqueza es una reflexión de los méritos de una persona. La creencia es que las personas que tienen éxito debido a su esfuerzo y trabajo merecen beneficios financieros y sociales correspondientes. En otras palabras, el mito de la meritocracia está estrechamente relacionado con el del sueño americano: Estados Unidos es la tierra de las oportunidades y los que trabajan duro podrán disfrutar y beneficiarse de estas oportunidades.

Esta idea de una tierra prometida de oportunidades es lo que hace que las personas creen que siempre existe la posibilidad (y la oportunidad) de la movilidad social. La movilidad social o ascendente se ve como una consecuencia de la prosperidad económica, más ingresos supone que llevará inevitablemente a una mejor posición en la sociedad. De hecho, la movilidad en la escala económica siempre ha sido considerado como “la promesa que se encuentra en el corazón del sueño americano” (LEONHARDT, 2005).

Teniendo en cuenta que muchos todavía ven oportunidad como un elemento clave en el análisis de la movilidad social y el éxito financiero, no debería ser una sorpresa que la educación se suele mencionar junto a la oportunidad. La idea es que el más educado, tendrá mejores oportunidades que otros menos educados. La educación, en realidad la escolarización, es considerada a menudo como el centro de la ecuación de la clase social, porque para una sociedad que valora y recompensa el conocimiento y lo asocia con el poder, la educación es vista como un factor determinante del futuro éxito social y económico.

Este es el entendimiento que se respira en la noción de la educación: al ofrecer y promover la educación universal, las escuelas son vistas como el gran equalizador. Esta creencia nació del movimiento escuelas comunes y nos lleva a creer que estamos trabajando para lograr el objetivo de la igualdad, la equidad, el acceso y la oportunidad. En este escenario, se espera que las escuelas servirán el propósito último de la superación de las causas sociales y económicas de bajo rendimiento. Las personas que esperan que las escuelas ofrezcan soluciones y donde las diferencias económicas no importan. Sin embargo, tienden a descuidar el hecho de que para que se produzca el aprendizaje y para que los alumnos se superen académicamente, es necesario que haya condiciones mínimas para promover el aprendizaje. Las escuelas no pueden hacerse responsables de las cuestiones sociales más amplias que afectan a determinadas comunidades desfavorecidas. Rothstein (2008) lo expresa así:

La brecha de rendimiento requiere la combinación de la mejora de la escuela junto con reformas que limiten las vastas desigualdades socioeconómicas en

los Estados Unidos. Sin esa combinación, la exigencia de que las escuelas cierren las brechas no sólo siguen sin cumplirse, sino que también nos hará condenar tontamente e injustamente a nuestras escuelas y maestros (p. 2).

Rothstein continúa diciendo que “nuestra primera obligación debería ser analizar los problemas sociales con precisión; sólo entonces podremos encontrar soluciones efectivas” (p. 2). Parte de la solución puede ser con las escuelas y sin duda pueden servir como un mediador en el diálogo entre la sociedad en general y las comunidades locales a las que sirven. Sin embargo, los educadores no deben ser los únicos para abogar por la reforma social, y en todo caso, la reforma de la escuela sólo podía ocurrir si se acompaña de reformas socioeconómicas.

En la identificación de los dos mitos comunes: el de una sociedad sin clases y el de la meritocracia hemos discutido la escolaridad y su relación con las divisiones de clases sociales que han prevalecido en los Estados Unidos. Ahora queremos mover la discusión a la relación entre la ‘clase social’ y las escuelas. En esta discusión veremos cómo la clase social es más que la riqueza económica, incluyendo elementos como la forma y la naturaleza de la experiencia educativa, así como otros factores sociales y culturales.

LA CLASE SOCIAL Y LA ESCUELA

Según un estudio publicado en el New York Times en 2005, hay cuatro factores tradicionales que contribuyen a determinar la legitimación socioeconómica de una persona en la sociedad: la ocupación, la educación, los ingresos y la riqueza de una persona. Es lógico pensar por qué se utilizarían estos cuatro elementos para definir o predecir la propia clase social, pero uno tiene que entender que son intrínsecamente dependientes entre sí y deben ser analizados en conjunto para una comprensión más amplia de la clase. Por otra parte, estos elementos tal vez se centran en indicadores medibles que eclipsan otros factores sutiles e importantes como las representaciones de ciertos conocimientos y la cultura y las formas en que los maestros valoran los recursos culturales de los estudiantes en su enseñanza. No es tan fácil de identificar todos los elementos que determinan la clase social. Un estudiante de una familia de clase media podría estar trabajando para obtener un camino a la universidad, que no es gratuita y hasta la universidades públicas son muy caras, a través de aceptar un trabajo en la industria de servicios de comida rápida. ¿El tener este trabajo hace la clase social de la persona? ¿O es que la persona permanece clase media, debido a la forma en que habla, o por lo que sabe, o por cómo pasa su tiempo libre?

Podría ser también limitante entender la posición de clase social solamente como una forma del uso de los ingresos. Por supuesto que factores tales como la renta o la riqueza, que se pueden calcular estadísticamente, deben tenerse en cuenta junto con otros factores tales como la experiencia cultural y educativa, así también como la zona geográfica en la que reside uno. A través de todos estos elementos los EE.UU. es una sociedad estratificada con distinciones de clase que son económicamente, culturalmente y socialmente marcada.

Si vemos a la escuela como una institución social se puede observar que hay variaciones en el tipo de experiencia ofrecida a los de estudiantes. Por ejemplo, las formas en las que participamos en la escuela tiene un impacto en el rendimiento escolar. Incluso el tipo de experiencias está conformado por las políticas y prácticas que favorecen a determinadas formas de comportamiento y conocimiento en algunos alumnos, también en términos pedagógicos, mientras que estas mismas prácticas pueden crear silencio o marginar a otros estudiantes. Los maestros y los administradores participan en el sistema escolar y promueven ciertos valores, creencias e ideas sobre los demás y a su vez estas se convierten en parte integral del proceso de escolarización. Comúnmente maestros se actualizan y tienden a centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes, así como también en el desarrollo de experiencias curriculares y pedagógicas que mejoran la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, la forma en que se enseña, lo que se enseña y donde se enseña no es culturalmente neutral. Cómo se estructura el conocimiento, cómo aprenden los estudiantes y que es lo que los estudiantes aprenden refleja un proceso que permite a algunos grupos organizar la vida social en su propio beneficio (COHEN, 1998).

Además de añadir a la comprensión de estos procesos, el sistema educativo se considera como la institución central que controla la asignación de estatus y privilegio en las sociedades contemporáneas (BOURDIEU, 1994; BOURDIEU y PASSERON, 1977; BOURDIEU y HACQUANT, 1992). Las escuelas representan el principal ajuste institucional para la producción, transmisión y acumulación de las diversas formas de capital cultural que Bourdieu define como “bienes culturales”, es decir esquemas de apreciación y comprensión interiorizadas por los individuos a través de la socialización: “instrumentos para la apropiación de la riqueza simbólica socialmente designada como digno de ser buscado y poseído” (1977, p. 488). Bourdieu argumenta que la educación realmente contribuye al mantenimiento de un sistema social desigual, permitiendo diferencias culturales heredadas para dar forma a los logros académicos y el nivel ocupacional. Históricamente, en los EE.UU., la educación se ha convertido en la institución responsable

de la transmisión de la desigualdad social, los recursos culturales, y las credenciales educativas. Por otra parte, las prácticas educativas, los mecanismos de selección, admisión, y las clasificaciones cognitivas o académicas, son controlados por personas y grupos que perpetúan sus propias posiciones de privilegio y poder. Por lo tanto, sostenemos que constante y consistentemente profesores tienen que preguntar lo que Freire (1970, 1998) sugirió: A favor de quien se fomentaron estas prácticas? y además preguntar quién participa en la toma de decisiones y quién no (GRINBERG et al., 1994).

Los informes proporcionados por la Evaluación Nacional del Progreso Educativo iluminan una vez más las diferencias de acceso y de servicios cuando nos muestra cómo el análisis de algunas variables cuantificables, como el género, raza, origen étnico de los estudiantes, si los estudiantes tienen una discapacidad, si los estudiantes están aprendiendo inglés, si es que hay computadoras en el casa, si el alumno tiene elegibilidad para precio reducido o libre de almuerzo escolar, el número de libros en el hogar, o el número de ausencias en las escuelas. Sin embargo esta información no es suficiente para ayudarnos a entender por qué estas diferencias han sido una constante durante tantas décadas. Una vez más, Bourdieu y sus colegas nos proporcionan una herramienta teórica: la reproducción de clase social a través de la educación ha sido confundida. La falta de reconocimiento correcto existe al ignorar los intereses económicos y políticos presentes en un conjunto de prácticas tales como la clasificación de los estudiantes por la capacidad, las necesidades, y otras categorías semejantes. Como Grinberg y Saavedra explicaron (2000).

Debido a que los educadores creen que estas clasificaciones son académicas, las utilizan como etiquetas legítimas sin plena conciencia de sus consecuencias sociales e ideológicas. A través de la socialización, estas etiquetas y clasificaciones se han incorporado como una práctica de los instrumentos que los agentes [educadores] emplean prácticamente sin reflexión consciente. Sin embargo, estos juicios académicos son también juicios sociales que ratifican y reproducen las diferencias de clases sociales (p. 430).

Algunos ejemplos de estas clasificaciones se han documentado en la obra clásica realizada por Oakes (1985) sobre la práctica de seguimiento de los alumnos por niveles académicos con el fin de adaptar el contenido y la instrucción a los grupos más homogéneos de los estudiantes. Sus estudios describen la perpetuación de un plan curricular distinto y de diferencias pedagógicas en términos de acceso al conocimiento como en las oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico y la comprensión de la materia, incluidas en las expectativas más altas para los grupos de estudiantes clasificados

como mejor o más fuertes. Coincidentemente, estas clases superiores a menudo consistieron en estudiantes blancos adinerados mientras que las inferiores en su mayoría consistieron en estudiantes de minorías étnicas y/o lingüísticas de los grupos sociales más desfavorecidos, y todas estas clases dentro de las mismas escuelas secundarias integrales. Los puntos importantes son no sólo la desigualdad de experiencias, sino también el uso de las clasificaciones académicas como si fueran categorías neutrales.

Otro ejemplo es el de un estudio etnográfico en una clase de ciencias de una escuela secundaria en una comunidad del Medio Oeste norteamericano con un número significativo de niños mexicano-estadounidenses, hijos de los inmigrantes que trabajan en una fábrica empacadora de carne (RICHARDSON y VAN, 2007). Este estudio describe cómo se enseñó en una clase de inglés como segunda lengua (categoría) la disección de cerdos. La razón de la forma de instrucción es debido a que la expectativa era beneficiar el desarrollo de habilidades en los alumnos lo que podría asegurarles puestos de trabajo en la fábrica local. Un análisis más detallado de este estudio (CALABRESE-BURTON, GRINBERG y RICHARDSON, 2007) señaló que,

[M]ás allá de la clara diferencia en cuanto a la clase social, capital cultural, y los recursos del aula, la forma en que los maestros enseñan y los conocimientos de la materia pueden hacer una diferencia extraordinaria en cómo los estudiantes se construyen a sí mismos como ‘jóvenes científicos’, en un sentido de identidad, así como, en consecuencia, cómo se sumergen en el discurso disciplinario que les permita realmente participar en algún momento en una crítica de dicha ciencia, con qué propósito, en qué condiciones, y en beneficio de quién, cómo podría haber sido la oportunidad perdida por Linda [maestra] cuando los estudiantes preguntaron de donde son los cerdos (p. 62).

Por lo tanto, el plan de estudios y la pedagogía, sancionada por distinciones académicas una vez más cierra oportunidades. En este caso parece ser que dada las categorías de inmigrante, de hijos de trabajadores manuales, de no tener todavía el idioma dominante, condiciona las expectativas y las prácticas pedagógicas bajo la idea que es bueno para esos estudiantes porque podrán obtener trabajo en el futuro en la misma industria en la que trabajan sus padres. La expectativa de las escuelas comunes del siglo 19 de que la educación sirva para proporcionar oportunidades e igualar no ocurre para los estudiantes en esta clase de ciencias en donde las categorías “objetivas” condicionan las oportunidades y en definitiva contribuyen a su propia reproducción social. Se plantea la pregunta, de nuevo, de cual es el

propósito de este tipo de planes de estudio y pedagogías. Kincheloe (2008) amplía en estos temas, “Los pobres, los individuos de la diáspora de las partes más deprimidas económicamente del mundo, y los residentes de los <países en desarrollo> los colocan en estas jerarquías como menos inteligentes, menos civilizados, y más bárbaros que la clase media-alta, blanca, cristiana, y que los occidentales masculinos” (p. 3).

Además, mientras se discute la relación de las escuelas públicas con las comunidades locales, Grinberg et al. (2006) afirman que,

Muchas escuelas en los EE.UU. son instituciones que están geográficamente en la comunidad, pero que culturalmente y socialmente están alejadas de estas ... las escuelas están ‘divorciadas’ de la comunidad local; son instituciones ‘extranjeras’ ‘plantadas’ en un lugar, ... escuelas que ofrecen el mismo paquete de actividades sin tener interés en saber si esto es relevante para los estudiantes. Operan con lo que Freire (1970) llama el ‘modelo bancario’, ya que imponen una interpretación del mundo asumiendo un papel receptor pasivo en el estudiante, mientras se margina aún más las formas locales de conocimiento, los significados locales y las necesidades locales tal como se define por los lugareños (p. 226).

Hablando de estas relaciones vis-à-vis de la cultura y de la escuela, Nieto (2000) ofrece ejemplos de lo que ella llama “discontinuidades culturales”, tales como la diferencia de los conceptos de ser inteligente o no inteligente. Mientras que en la cultura estadounidense la idea de inteligencia es una cualidad de nacimiento, para los Latinos en norteamérica la inteligencia se aprende y necesita de redes de apoyo como los proporcionados por la familia, los amigos y las comunidades. Grinberg et al. (2006) afirman que: “La escuela, a menudo, representa una ruptura con los valores, comportamientos, creencias y formas de conocimiento de estudiantes Latina/os, creando así una ruptura cultural entre la institución dominante y clientes dominados, pero no necesariamente pasivos y domesticados” (p. 228).

Los patrones de jerarquía, la dominación y la opresión son parte integral de la comprensión de la clase social. Pero las categorías de clase social de los estudiantes no son categorías unitarias. Dentro de cada categoría, como la clase obrera, clase media o clase media alta, hay una variedad de experiencias, y algunas de estas experiencias de hecho se superponen entre los grupos. Sin embargo, se utiliza cada una de estas categorías esencialmente como un recurso heurístico para poner de relieve una serie de experiencias. Connell et al. (1982) argumentó que para entender la clase social, también tenemos que mirar a las formas en que las personas viven sus vidas, los tipos de opciones que tienen y el uso, y el tipo de prioridades

que ponen por sí mismos. Estos autores argumentan que lo que la gente hace con sus recursos es central. Esto sugiere pensar en categorías de clases sociales a través de considerar el tipo de trabajo de un estudiante y/o el de sus padres, de cómo pasan su tiempo de ocio, el tipo de escuelas al que van, y sus experiencias a través de todo los aspectos de la escolarización, incluyendo actividades extra-curriculares y otro tipo de educación no formal.

Un debate sobre la formación de la clase social adquiere mayor importancia intensificada en los años 1980 con la contribución provocadora de William Julius Wilson (1987) *La verdad de los escasos recursos*. Este trabajo puso de relieve la importancia de una “subclase” como un grupo históricamente marginado. Wilson presentó el caso de la existencia de una “subclase” en los Estados Unidos como una forma de entender la pobreza estadounidense contemporánea. Él proporcionó una explicación estructural sobre la causa de la pobreza concentrada, el aumento del desempleo, y el aislamiento social en las comunidades negras urbanas. Argumento que tal grupo incluye “las personas que carecen de la formación y las habilidades y la experiencia, ... que se dedican a la delincuencia callejera y otras formas de comportamiento aberrante, y son de familias que experimentan períodos de largo plazo en la pobreza total” (p. 41). A pesar que Wilson más tarde recomendó el abandono del término “subclase”, sus contribuciones provocaron un intenso debate. Por ejemplo, Apple (1993) sostiene que:

El hecho de que la clase se llama ahora (por lo que yo creo que es una mala interpretación de la historia) un ‘gran narrativa’, una que toma una forma reduccionista, esto no significa que la clase ha desaparecido... Demasiado a menudo la idea de que el análisis de clase era ‘reductora’ ha hecho que la gente se sienta libre de hacer caso omiso de ella (p. 25).

Por lo tanto, se han producido numerosas políticas y prácticas desarrolladas para asegurar la provisión de oportunidades educativas y experiencias que satisfagan las necesidades y potencialidades de todos los estadounidenses. En medio del movimiento de derechos civiles, surgió un importante debate, encabezado por el Informe Coleman (1966). En este informe, se afirmó que los antecedentes familiares más que cualquier otro factor, eran un factor determinante tanto del fracaso escolar así como del éxito. En otras palabras, las escuelas no podían influir o cambiar las condiciones de la marginación social, política y económica de grandes sectores de la población. Karabel y Halsey (1977) desafiaron los hallazgos de Coleman y argumentaron que “las escuelas, al menos, refuerzan la situación de inferioridad de los niños desfavorecidos con respecto a las oportunidades de educación” (p. 21).

La mayoría de los estudios, sin embargo, no tuvieron en cuenta las conexiones institucionales y las dinámicas culturales entre las escuelas, la economía y las familias. A finales de la década de 1980, los estudiosos comenzaron a reexaminar las múltiples variaciones y situaciones históricas de las familias a través de un marco de estructuras entrelazadas de raza, clase y género (COLLINS, 1994; STACK y BURTON, 1994). La mayoría de los estudios no explicaban cómo las instituciones de la escuela y la familia interactuaron y se influyeron mutuamente, ni tampoco las conexiones y experiencias del día a día de las familias económicamente marginales en relación a la escolarización. Connell et al. (1982) y Lareau (1990) sugieren que las experiencias escolares son influenciadas y se construyen a través de perspectivas sobre la escuela producidas por los familiares de los estudiantes de la escuela, lo que nos ayuda a considerar que no solo la escuela construye al alumno y su familia, sino que estos construyen al escuela como institución cultural, social y política además de los aspectos curriculares. La importancia de este argumento es que no hay necesariamente, con pocas excepciones, canales formalizados para que las familias de limitados recursos materiales puedan dialogar e influir en lo que la escolaridad podría ser (GOLDFARB, 1999). Esto contribuye entonces a la perpetuación de estereotipos y de expectativas limitadas con respecto a las familias basado en concepciones falsas de cultura de clase social (GRINBERG et al., 2006).

CONCLUSIÓN

En las secciones anteriores hemos discutido la mistificación de la expectativa en la escolaridad norteamericana de que las escuelas podrían eliminar la pobreza, lo que surge con la misma inserción y desarrollo de la escuela pública desde Horace Mann. También el mito de la neutralidad de la ideología de la meritocracia que funciona como un poder hegemónico justifica diferencias basadas en el individuo e ignorando categorías y prácticas sociales, culturales, y políticas. A su vez, discutimos como la categoría de clase social no puede ser explicada solamente en base a ingresos, formas de gasto, ocupaciones, familia, y otras variables, sino que además se deben considerar aspectos culturales y el papel de la escolaridad, la cual es variada.

Sin embargo, inequidades persisten entre generaciones porque, como Ross (1991) argumentó, un ciclo de la reproducción social se produce, lo que ella llama el “efecto Bourdieu”. Basada en la obra de Rancière (1991), explicó este efecto en los siguientes términos: “Ellos están excluidos debido a que no saben por qué están excluidos; y no saben por qué están excluidos porque

están excluidos” (p. xi-xii). En suma, el concepto de clase social debe incluir una amplia gama de factores. Al examinar la relación entre la escuela y la clase social en la vida de los estudiantes, tenemos que mirar más allá de factores como los ingresos o la riqueza, las oportunidades de educación u otros factores estructurales, también tenemos que considerar varios procesos culturales dentro de la escuela.

Imbuído de la creencia de que el sistema es meritocrático y que vivimos en una sociedad sin clases, el éxito o el fracaso educativo es visto como el producto del esfuerzo individual. Pero es alarmante que las experiencias educativas de los estudiantes tienden a ser el reflejo de su posición de clase social y que la ubicación social en gran medida tiende a influir en el tipo de experiencias educativas y oportunidades que se ofrece. Clases sociales existieron y existen en norteamérica y las prácticas escolares contribuyen a su reproducción. Entonces la relación entre la escolaridad y la clase social en los Estados Unidos de Norteamérica no solo es estructural y conectada a variables y categorías sociales. Esta relación tiene dimensiones curriculares y pedagógicas, “decisiones cotidianas sobre qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar lo que, son inherentemente actos políticos... estas decisiones pueden abrir o cerrar las oportunidades, y no se puede ser ‘neutral’ porque la neutralidad funciona a favor del status quo” (GRINBERG, 2000, p. 3).

REFERENCIAS

APPLE, M. W. **Official Knowledge** – democratic education in a conservative age. New York: Routledge, 1993.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. (Eds.). **Power and ideology in education**. NY: Oxford University Press, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1977.

BOURDIEU, P.; HACQUANT, L. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

CALABRESE-BURTON, A.; GRINBERG, J.; RICHARDSON, K. On pigs and packers. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, n. 1, p. 61-71, 2007. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-006-9042-9>

Class Matters: A New York Times Special Report. Times Books. <http://www.nytimes.com/pages/national/class/index.html> 2005. Retrieved on May 15, 2008.

COHEN, M. **Culture of Intolerance**: Chauvinism, Class, and Racism in the United States. New Haven: Yale University Press, 1998.

COLEMAN, J. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

COLLINS, P. **Black feminist thought** – knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Boston: Unwin Hyman, 1990.

COLLINS, R. **The Credential Society**. New York: Academic Press, 1979.

DILL, B. Comments on William J. Wilson’s *The Truly Disadvantaged: A limited proposal for social reform*. **Journal of Sociology and Social Welfare**, v. 16, n. 4, p. 69-75, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom**: Ethics, democracy, and civic courage. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1998.

GRINBERG, J.; SAAVEDRA, E. The Constitution of Bilingual/ESL Education as a Disciplinary Practice: Genealogical Explorations. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 4, p. 419-441, 2000. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070004419>

GRINBERG, J.; GOLDFARB, K.; SAAVEDRA, E. Con coraje y con pasión: The schooling of Latinas/os and their teachers’ education. In: PEDRAZA, Pedro; RIVERA, Melissa (Eds.). **Latino Education: An Agenda for Community Action Research A Volume of the National Latino/a Education Research and Policy Projects**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 227-254.

KARABEL, J.; HALSEY, A. Educational research: A review and interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Eds.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 1-85.

KATZ, M. **The “Underclass” Debate**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1993.

KERBO, H. **Social Stratification and Inequality**. New York: McGraw-Hill, 2008.

KINCHELOE, J. **Critical pedagogy**. New York: Peter Lang, 2004.

KINCHELOE, J. Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century. **International Journal of Critical Pedagogy**, v. 1, n. 1. 2008. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8224-5>

LEONHARDT, D. **A Closer Look at Income Mobility**. The New York Times. Published and Retrieved: May 14, 2005.

MANN, H. **Twelfth annual report**. Annual Reports of the Secretary of the Board of Education of Massachusetts for the years 1845-1848. Boston: Lee and Shepard Publishers. 1848/1891.

NIETO, S. **Affirming diversity**: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Teachers College Press, 2000.

OAKES, J. **Keeping track**: How schools structure inequality. New Haven, CT: Yale University Press, 1985.

RANCIERE, J. **The ignorant schoolmaster**: Five lessons in intellectual emancipation. CA: Stanford University Press, 1991.

RICHARDSON, B.; VAN, R. On pigs and packers: Radically contextualizing a practice of science with Mexican immigrant students. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, n. 1, p. 19-59, 2007. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-006-9041-x>

ROSS, K. Translator's introduction. In: RANCIERE, J. **The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation**, (vi-xxxiii). CA: Stanford University Press, 1991.

ROTHSTEIN, R. Whose Problem Is Poverty? **Educational Leadership**, v. 65, n. 7, p. 8-13. 2008.

STACK, C.; BURTON, L. Kinscripts: Reflections on family, generation and culture. In: GLENN, E. N.; CHANG, G.; FORCEY L. R. (Eds.). **Mothering** – Ideology, experience, and agency. New York: Routledge. 1994. p. 33-44.

WARNER, W. **What Social Class is in America: The American Dream and Social Class**. New York: Irvington Publishers, 1993.

WILSON, W. **The Truly Disadvantaged**. The Inner City, the Underclass and Public Policy. Chicago: University of Chicago Press. 1987.

ZINN, H. **People's History of the United States: 1492 to Present**. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2005.

Artigo recebido em dezembro 2015.

Aprovado em março 2016.